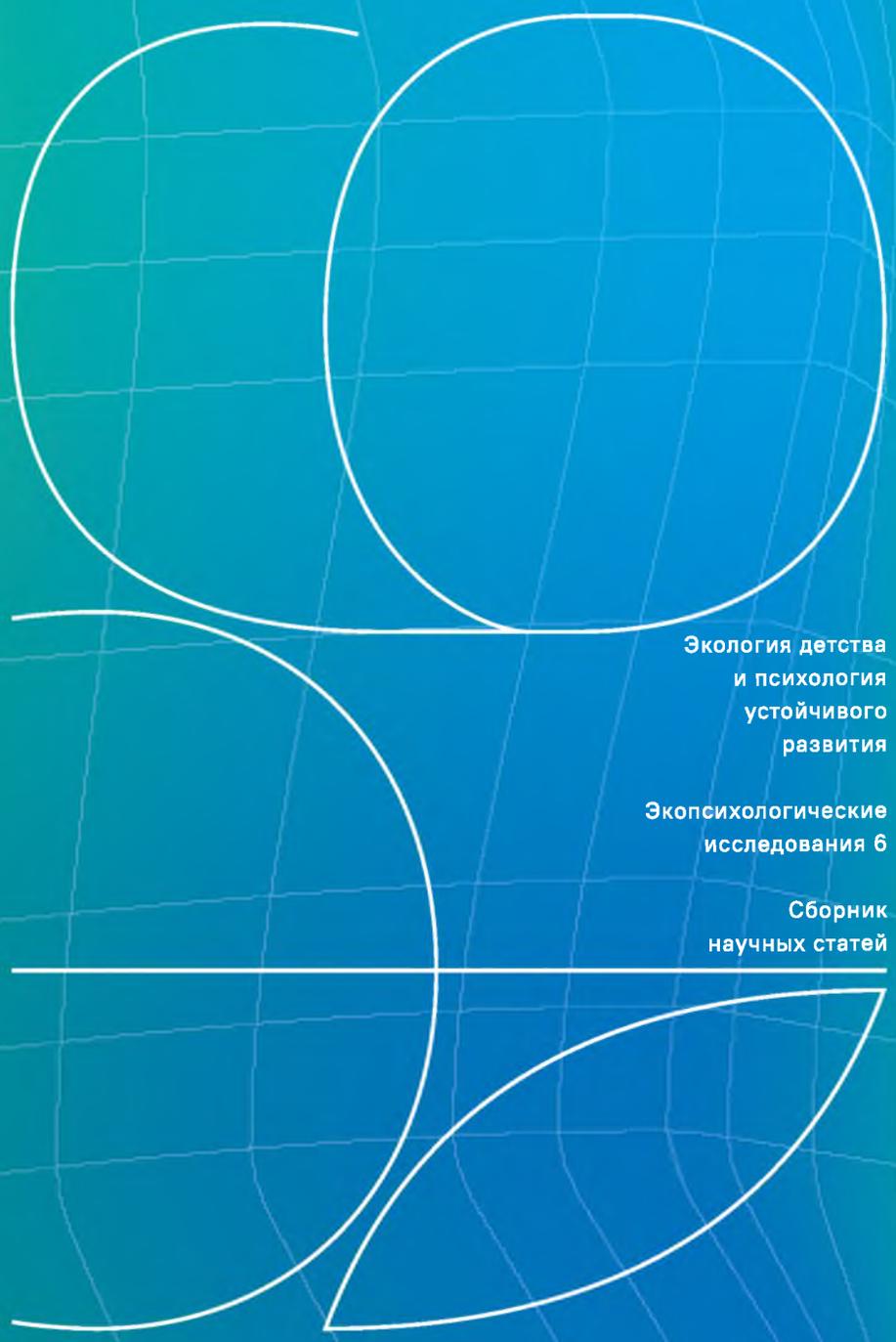




ФГБНУ  
«Психологический  
институт РАО»

Лаборатория  
экопсихологии развития  
и психодидактики

Экопсихологические  
исследования 6



Экология детства  
и психология  
устойчивого  
развития

Экопсихологические  
исследования 6

Сборник  
научных статей

Психологический институт Российской академии образования  
Лаборатория экопсихологии развития и психодидактики

**ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ - 6:  
экология детства и психология устойчивого развития**

Сборник научных статей

Москва – Курск  
2020

УДК 159.99

ББК 88.4

Э 40

Рецензенты:

академик РАО, доктор психологических наук, профессор И.В. Дубровина

доктор психологических наук, профессор Н.Е. Веракса

**Экопсихологические исследования-6:** экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей / отв. ред. В.И. Панов. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. – 548 с. – 300 экз. ISBN 978-5-907311-11-4

**ISBN 978-5-907311-11-4**

Сборник научных статей подготовлен на основе выступлений участников международной научно-практической конференции «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития» (17-18 марта 2020 г., Москва, Психологический институт РАО). Тематически сборник состоит из 7 разделов: «Психология устойчивого развития: общество, личность, сознание», «Экологическая психология: теория, эмпирика, валидность», «Средовые условия психических состояний: стрессогенность, благополучие, регуляция», «Психология образовательной среды», «Психология и педагогика экологического образования в целях устойчивого развития», «Психологические аспекты цифровизации информационной среды», «Экопсихологический подход к развитию психики: субъект-средовые взаимодействия и субъектность».

Издание может быть полезно всем, кто интересуется эколого-психологическими и психолого-педагогическими проблемами реализации концепции устойчивого развития в России.

*Сборник подготовлен и издан при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-20033 «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития».*

**Ecopychological research-6:** ecology of childhood and psychology of sustainable development: collection of scientific articles / ed. ed. IN AND. Panov. Volume 1. - M.: Psychological Institute of RAO; Kursk: University Book, 2020. – 554 p. - 300 copies. ISBN 978-5-907311-11-4

*The collection of articles consists of two volumes prepared on the basis of presentations by participants in an international scientific and practical conference “9th Russian Conference on Ecological Psychology: From the Ecology of Childhood to the Psychology of Sustainable Development” (March 17-18, 2020, Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education).*

*Thematic collection consists of 7 sections: “Psychology of sustainable development: society, personality, consciousness”, “Ecological psychology: theory, empiricism, validity”, “Environmental conditions of mental conditions: stressogenicity, well-being, regulation”; “Psychology of the educational environment”, “Psychology and pedagogy of environmental education for sustainable development”, “Psychological aspects of digitalization of the information environment”, “Ecopsychological approach to the development of the psyche: subject-environment interactions and agency”.*

*The publication may be useful to anyone interested in environmental, psychological and pedagogical problems of implementing the concept of sustainable development in Russia.*

*The collection was prepared and published was funded by RFBR, project No. 20-013-20033 “9th Russian Conference on Environmental Psychology: from the ecology of childhood to the psychology of sustainable development.”*

**ISBN 978-5-907311-11-4**

*Социальный партнер:* Кафедра социально-гуманитарных наук и устойчивого развития Международного государственного экологического института им. А.Д. Сахарова Белорусского государственного университета

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

**Панов В.И. ОТ ЭКОЛОГИИ ДЕТСТВА К ПСИХОЛОГИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ (вместо вступительной статьи) ..... 10**

**ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ ЭКОПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ – НА САЙТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ..... 15**

**РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ОБЩЕСТВО, ЛИЧНОСТЬ, СОЗНАНИЕ ..... 16**

**Алексеев С.В. ЦЕЛИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ГЛАЗАМИ ПЕТЕРБУРЖЦЕВ ..... 16**

**Белкин А.И. ПОНЯТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: ТЕРМИН, КАТЕГОРИЯ, МЕТАФОРА ..... 21**

**Виноградов П.Н. НРАВСТВЕННАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ ГОРОДА ..... 26**

**Горченко С.А., Попов С.М. ЭКОЛОГИЯ ПОЗИТИВНЫХ ДЕВИАЦИЙ И РАЗДЕЛЬНЫЙ СБОР МУСОРА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ..... 30**

**Ермаков Д.С. ПСИХОЛОГИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ..... 34**

**Есина Е.А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТОВ ЭКОДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 38**

**Котелевцев Н.А. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ..... 43**

**Крылов А.Ю. МЕХАНИЗМЫ ИЗМЕНЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА ..... 47**

**Кузина Л.В. МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ..... 51**

**Мдивани М.О., Панюкова Ю.Г. КОНСТРУКТ «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ» КАК ПРЕДМЕТ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 55**

**Плюснин Ю.М. ОГРАНИЧЕНИЯ И РИСКИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ..... 59**

**Пономарёва О.Н., Васина О.Н., Шурыгин С.В. ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА «ЗАВЕРШЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ» В ДИАГНОСТИКЕ ОПЫТА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ (на примере высшего образования) ..... 63**

**Рязанова Н.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ТЕМАТИКИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА ВЛАСТЯМИ И МЕСТНЫМИ СООБЩЕСТВАМИ: РЕАЛИЗАЦИЯ «ТРЕТЬЕЙ МИССИИ ВУЗОВ» ..... 68**

**Смолова Л.В. О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ МЕТОДОМ ЛОГОТЕРАПИИ ..... 72**

**Тебенькова Е.А. ЧТО ХАРАКТЕРНО ДЛЯ ЛИДЕРА ЭКОСИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ..... 77**

**Хашенко Н.Н., Баранова А.В., Панова Е.М., Смирнова Н.П. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК КОМПОНЕНТ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 81**

**Шаминов Р.М. ДИСКРИМИНАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ ОБЩЕСТВА ..... 85**

<b>Яркин П.А. ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ.....</b>	<b>89</b>
<b>РАЗДЕЛ 2. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ, ЭМПИРИКА, ВАЛИДНОСТЬ .....</b>	<b>94</b>
<b>Адыкулов А.А. БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС В КОНТЕКСТЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА .....</b>	<b>94</b>
<b>Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А. К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВАЛИДНОСТИ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ МИКРОЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА.....</b>	<b>99</b>
<b>Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. МЕТОДИКА GERT: ОЦЕНКА ВОСПРИЯТИЯ ДИНАМИЧЕСКИХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ .....</b>	<b>103</b>
<b>Горьковая И.А., Микляева А.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ МОЛОДЕЖИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ .....</b>	<b>108</b>
<b>Григорьева М.В. ТИПЫ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ФОРМЫ ДИСКРИМИНАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ .....</b>	<b>112</b>
<b>Григорьева Т.С. СОЛИДАРНОСТЬ ИНТЕРЕСОВ ОБЩЕСТВА И ИНДИВИДОВ В РЕШЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ.....</b>	<b>117</b>
<b>Егорова Т.Е., Стерлигова Е.А. МЕСТО КАК ОБЪЕКТ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....</b>	<b>121</b>
<b>Жданова С.Ю., Краева В.С. ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ РОДНОГО ДОМА У СТУДЕНТОВ ИЗ РОССИИ И КИТАЯ .....</b>	<b>126</b>
<b>Ивлева М.Л., Иноземцев В.А., Ивлев В.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩИХ СРЕД.....</b>	<b>131</b>
<b>Кашанов М.М., Базанова Г.Ю. МЕТАКОГНИТИВНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....</b>	<b>135</b>
<b>Копытны А.И. ЭКОГУМАНИСТИКА КАК МЕТАНАУЧНАЯ ДОКТРИНА СОГЛАСОВАНИЯ БЫТИЯ ПРИРОДЫ И ЧЕЛОВЕКА .....</b>	<b>139</b>
<b>Крылов А.К., Александров Ю.И. НЕСТАБИЛЬНОСТЬ СРЕДЫ СПОСОБСТВУЕТ КООПЕРАТИВНОМУ ЕДИНСТВУ ОБЩЕСТВА.....</b>	<b>144</b>
<b>Лопухова О.Г., Газизов К.К., Аболиц А.С. «ИППОВЕНЦИЯ» КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОТЕРАПИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ .....</b>	<b>146</b>
<b>Николаева Е.И., Грекова Е.Н. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ЗАПОЛЯРЬЯ.....</b>	<b>150</b>
<b>Носуленко В.Н. ЗВУК В ИНТЕРФЕЙСАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ТЕХНИКИ.....</b>	<b>155</b>
<b>Олевская И.З. ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ ГОРОДА .....</b>	<b>159</b>
<b>Родина О.Н., Прудков П.Н. О СВЯЗИ МЕЖДУ ТЕМПЕРАТУРОЙ ВОЗДУХА И НАСИЛЬСТВЕННЫМИ ПРЕСТУПЛЕНИЯМИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....</b>	<b>164</b>

<b>Сараева Н.М., Суханов А.А. ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПОЛУЧНОМ ГОРОДЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД</b> .....	168
<b>Созниова И.М., Александров Ю.И. ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ МЕЖГРУППОВЫХ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ОН-ЛАЙН И ОФФ-ЛАЙН СРЕДАХ</b> .....	172
<b>Толочек В.А., Вильчес-Ногерол В.В., Машкова А.С. СТИЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ ДИНАМИКИ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИИ</b> .....	176
<b>Хватов И.А. ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЭВОЛЮЦИОННОМУ РАЗНООБРАЗИЮ ФОРМ САМООТРАЖЕНИЯ У ЖИВОТНЫХ</b> .....	180
<b>Шукова Г.В. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ</b> .....	184
<b>РАЗДЕЛ 3. СРЕДОВЫЕ УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ: СТРЕССОГЕННОСТЬ, БЛАГОПОЛУЧИЕ, РЕГУЛЯЦИЯ</b> .....	<b>189</b>
<b>Абдуллаева М.М. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВРАЧЕЙ В РАЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЕ</b> .....	189
<b>Бартош Т.П., Бартош О.П., Мычко М.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В ДИНАМИКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА</b>	193
<b>Дымова Е.Н. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ТРУДНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ</b>	197
<b>Зеленова М.Е., Лекалов А.А., Лим В.С., Костенко Е.В. СТРЕСС И СТРУКТУРА ПРОФИЛЯ FRI У ЛЕТЧИКОВ</b> .....	202
<b>Карпова Н.Л., Данина М.М. ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВЫХ САНОГЕННЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПРОЦЕССЕ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ</b> .....	206
<b>Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И УВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТОЙ КАК РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА В РАБОЧЕЙ СРЕДЕ</b> .....	210
<b>Кузнецова А.С. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ ОПЫТОМ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b> .....	214
<b>Кузнецова Ю.М., Пенкина М.Ю. СЦЕНАРИЙ ОТКАЗА ОТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КАК ПРЕДМЕТ СЕТЕВЫХ ОБСУЖДЕНИЙ</b> .....	218
<b>Куфтяк Е.В., Бехтер А.А., Кирпань С.А. ОПЫТ АДАПТАЦИИ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ СТУДЕНЧЕСКОГО СТРЕССА</b> .....	223
<b>Ларионов И.В., Дробышева Т.В. СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРЕСЫЩЕННОСТИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ В ГРУППЕ МОЛОДЫХ ЖИТЕЛЕЙ МЕГАПОЛИСА</b> .....	227
<b>Лобанова Т.Н. НАЛИЧИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ КАК БЛАГОПРИЯТНОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СУБЪЕКТА ТРУДА</b> .....	232
<b>Лукьянов В.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ «ВЫГОРАНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ</b> .....	236
<b>Мухортова Е.А. СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ С ОТНОШЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ К ПРИРОДЕ</b> .....	241
<b>Поваренков Ю.П., Цымбалюк А.Э. ОПЕРАТИВНОСТЬ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИЙ ТИПА «ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК»</b> .....	245

<b>Прохоров А.О.</b> МЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СУБЪЕКТА: ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	250
<b>Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г.</b> ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	254
<b>Серафимович И.В., Сабаканова А.С.</b> МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ.....	258
<b>Симановский А.Э.</b> ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА САМООЦЕНКУ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	263
<b>Титова М.А., Кузнецова А.С.</b> ПРОАКТИВНЫЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА У ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ.....	267
<b>Фомина Т.Г.</b> СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ И ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ.....	271
<b>Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ВЛИЯНИЯ СТИХИЙНЫХ БЕДСТВИЙ: ЭКОЛОГИЯ ВНУТРЕННЕЙ СРЕДЫ ЧЕЛОВЕКА.....	275
<b>РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....</b>	<b>280</b>
<b>Басва И.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: КАК ЕЕ СОЗДАТЬ И ИЗМЕРИТЬ .....	280
<b>Башманова Е.Л.</b> ПОДХОДЫ К ЭКОЛОГИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНО ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ .....	284
<b>Бегунова Л.А.</b> СООТНОШЕНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА У ВЫПУСКНИКОВ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ.....	289
<b>Бондарев П.Б.</b> СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И РАСШИРЕНИЯ РЕСУРСНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ .....	293
<b>Гайворонская А.А.</b> ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ НЕСПРАВЕДЛИВЫХ СИТУАЦИЙ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	297
<b>Елизаров С.Г., Логвинова М.И.</b> РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z .....	301
<b>Зотова Н.Г., Тихомиров М.Ю.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ ПЕДАГОГА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА».....	306
<b>Ивлева М.Л., Иноземцев В.А., Ивлев В.Ю.</b> РОЛЬ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ .....	310
<b>Кашапов М.М.</b> ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	315
<b>Лактионова Е.Б.</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ .....	319

<b>Миронова К.В.</b> УРОКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИКИ КАК МИКРОУРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, СПОСОБСТВУЮЩЕЙ РАСКРЫТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ .....	324
<b>Сокольская М.В., Туркулец С.Е., Гареева И.А.</b> ПРОФИЛАКТИКА СТИГМАТИЗАЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ С ПОЗИЦИИ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	328
<b>Соловьева Е.А.</b> ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА .....	332
<b>Филиппов С.П.</b> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	336
<b>Ясвин В.А.</b> СРЕДА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ЭКОЛОГО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ .....	341
<b>РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....</b>	<b>346</b>
<b>Александрова Е.С.</b> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....	346
<b>Антопольская Т.А., Камнев А.Н.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ.....	350
<b>Глазачев С.Н., Анисимов О.С., Гришаева Ю.М.</b> ОБЪЕКТНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ЕГО РОЛЬ В МЕТОДОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ .....	355
<b>Демидова Н.Н., Випокурова Н.Ф.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ СПОСОБОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ В КУЛЬТУРНОМ ЛАНДШАФТЕ .....	359
<b>Евстафьева Н.С.</b> ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	364
<b>Евстафьева Н.С., Велигченко И.А., Чуба С.Ю., Бирюкова Г.С.</b> ПРОЕКТ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ.....	368
<b>Захарова О.В., Суворова Л.Г., Малых И.Ю., Богданова М.В.</b> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ЭТНОГРАФИЧЕСКОМ СТОЙБИЩЕ «ДОМ СЕВЕРНЫХ ЛЮДЕЙ» .....	373
<b>Кашева К.А., Похиленко А.Ю.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ .....	378
<b>Кашлев С.С.</b> СУБЪЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН .....	382
<b>Ленская Н.Д.</b> ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕОЛОГИИ И КУЛЬТУРЫ.....	387
<b>Потапова Т.В., Петрова Ю.В.</b> УСВОЕНИЕ ЦЕННОСТИ ПРИРОДЫ ДЕТЬМИ ДО 10-12 ЛЕТ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	391
<b>Селезнева О.В., Мамаева Н.А.</b> УРОВНИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЭКОЛОГО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ .....	396

<b>Стерлигова Е.А., Ильинская З.В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ .....</b>	<b>400</b>
<b>Суркова О.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....</b>	<b>404</b>
<b>Черезова Л.Б. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА .....</b>	<b>409</b>
<b>Шляпникова И.А., Перевозчикова О.Ю. ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КРУЖКАХ ..</b>	<b>413</b>
<b>РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ.....</b>	<b>418</b>
<b>Алферова Н.И., Бехтер А.А. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О БУДУЩЕМ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....</b>	<b>418</b>
<b>Батенова Ю.В., Герасимова А.Ю. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ.....</b>	<b>422</b>
<b>Безгодова С.А., Микляева А.В. СТРАТЕГИИ ОНЛАЙН-ПОИСКА УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ПРЕЗЕНТАЦИИ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....</b>	<b>426</b>
<b>Борисенко Н.А., Граник Г.Г. ЦИФРОВОЙ УЧЕБНИК ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ Z: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ .....</b>	<b>430</b>
<b>Брызгалин Е.А. ВИКИПЕДИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИНФОРМАЦИОННОГО ЭНВАЙРОНМЕНТАЛИЗМА.....</b>	<b>435</b>
<b>Войскунский А.Е. ПСИХОЛОГИЯ КИБЕРСРЕДЫ: ДВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДА .....</b>	<b>439</b>
<b>Воробьева А.Е., Скипор С.И. ПСИХОЛОГ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: ЭТИКА, БЕЗОПАСНОСТЬ И ПРИЕМЛЕМОСТЬ .....</b>	<b>443</b>
<b>Гагарин А.В. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНЛАЙН-СРЕДЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ .....</b>	<b>447</b>
<b>Емельянова Е.В. ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....</b>	<b>452</b>
<b>Жегалло А.В., Басюл И.А. ИНДИКАТОРЫ ПРАВДЫ И ЛЖИ В ИГРОВОЙ СИТУАЦИИ, ОПОСРЕДОВАННОЙ ВИДЕОКОММУНИКАЦИЕЙ.....</b>	<b>456</b>
<b>Курочкина В.Е. ВЛИЯНИЕ МЕДИАПРОДУКЦИИ, СОДЕРЖАЩЕЙ СЦЕНЫ АГРЕССИИ И НАСИЛИЯ, НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.</b>	<b>461</b>
<b>Ларионова Л.И., Горбунова А.Ю. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ.....</b>	<b>465</b>
<b>Мишук С.С. ИНФОКОММУНИКАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ .....</b>	<b>469</b>
<b>Осипов Г.С., Чудова Н.В. ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ .....</b>	<b>474</b>

<b>Патраков Э.В., Батурина Л.И., Регина Селия Перейра де Мораес, Роза Лидиси де Мораес Валим «НОМО INFORMATICUS»: ТРАНСФОРМАЦИЯ СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ .....</b>	<b>478</b>
<b>Патраков Э.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ О РИСКАХ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ .....</b>	<b>482</b>
<b>Пошехонова Ю.В. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....</b>	<b>486</b>
<b>Сабо Ч.М. ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ – АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ВЕНГРИИ И РОССИИ</b>	<b>491</b>
<b>Суннатова Р.И. ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ РИСКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ .....</b>	<b>495</b>
<b>РАЗДЕЛ 7. ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ: СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СУБЪЕКТНОСТЬ.....</b>	<b>500</b>
<b>Акимов И.Б. ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>500</b>
<b>Веселова П.А., Красотин Ю.П. ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕОМОТОРНОЙ ТРЕНИРОВКИ И СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ФУТБОЛИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ .....</b>	<b>504</b>
<b>Калинин И.В. СТИЛЬ ПОДЧИНЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....</b>	<b>509</b>
<b>Капцов А.В., Колесникова Е.И. ИДЕОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД ОЦЕНКИ СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....</b>	<b>513</b>
<b>Колесникова Е.И. СТРУКТУРА СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА .....</b>	<b>517</b>
<b>Лидская Э.В. КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ .....</b>	<b>521</b>
<b>Некрасова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ.....</b>	<b>526</b>
<b>Попов Л.М., Устин П.Н. СКАФФОЛДИНГ – МЕТОД АКТУАЛИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>	<b>530</b>
<b>Селезнева М.В. ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА .....</b>	<b>535</b>
<b>Суннатова Р.И. СУБЪЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ СУБЪЕКТ-СОВМЕСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....</b>	<b>539</b>
<b>Хомутова О.М. ЭКОПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ СУБЪЕКТОМ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОБЩЕНИЯ И ОТНОШЕНИЙ .....</b>	<b>543</b>

## ОТ ЭКОЛОГИИ ДЕТСТВА К ПСИХОЛОГИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ (вместо вступительной статьи)

Панов В.И.

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: ecovip@mail.ru

**Аннотация.** В статье изложены этапы развития экопсихологического подхода к развитию психики за 25 лет существования лаборатории экопсихологии развития: от экологии детства до психологии устойчивого развития.

**Ключевые слова:** лаборатория экопсихологии развития, экопсихологический подход к развитию психики, этапы, экология детства, психология устойчивого развития.

## FROM THE ECOLOGY OF CHILDHOOD TO THE PSYCHOLOGY OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

(instead of the introductory article)

Panov V.I.

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: ecovip@mail.ru

**Abstract.** The article sets out the stages of development of an ecopsychological approach to the development of the psyche over the 25 years of the laboratory ecopsychology of development: from childhood ecology to the psychology of sustainable development.

**Keywords:** laboratory ecopsychology of development, ecopsychological approach to the development of the psyche, stages, childhood ecology, psychology of sustainable development.

Название данной статьи, как и девиз 9-й Российской конференции по экологической психологии, «*От экологии детства к психологии устойчивого развития*» обусловлены тем, что в этом году Лаборатория экопсихологии развития Психологического института РАО (ныне – Лаборатория экопсихологии развития и психодидактики) отмечает свое 25-летие. Вектор научного развития лаборатории за прошедшие четверть века по сути проходил в направлении от академической темы «Экология детства» к современным вопросам психологии устойчивого развития. По этой причине данная статья посвящена краткому изложению основных этапов нашего продвижения в этом направлении.

Здесь нужно отметить, что впервые словосочетание «экологическая психология» я услышал от Георгия Алексеевича Ковалева, который был учеником А.А. Бодалева. Когда в 1992 году при очередной реорганизации структуры института А.А. Бодалев передал Георгию Алексеевичу свою лабораторию психологии общения, тот переименовал ее в лабораторию экологической психологии. Должен признаться, что я был один из тех, кто над ним иронизировал: «Будешь изучать психологию новогодних ёлок? Или тех, кто их любит и продает?». Но затем и мне пришлось начать заниматься экологической психологией.

Дело в том, что примерно в это же время вице-президент РАО В.В. Давыдов предложил мне стать соруководителем по двум темам: «Одаренный школьник» и «Экология детства», которые разрабатывались на базе Центра комплексного формирования личности РАО в академгородке Черноголовка. В 1995 г. Георгий Алексеевич Ковалев трагически погиб, а перед этим мне неожиданно пришлось создать свою лабораторию, которая с легкой руки В.В. Рубцова была названа лабораторией экопсихологии развития. И задуманную вместе с Георгием Алексеевичем Первую Российскую конференцию по экологической психологии нам пришлось организовывать без него.

Оглядываясь назад на прошедшие четверть века, можно выделить пять этапов (или аспектов) развития эколого-психологической проблематики сотрудниками лаборатории экопсихологии развития психодиактики<sup>1</sup>.

*1 этап.* Экология детства – сохранение физического (соматического) и психологического здоровья детей от воздействия негативных факторов окружающей среды. При разработке этой темы в 90-е годы прошлого столетия речь шла преимущественно о допустимых нормах физико-химических средовых факторов: освещении, состав воздуха, воды и пищи, радиация, в том числе излучение от компьютерных мониторов, которые только начали применяться в учебной работе. Изучение указанных и т.п. факторов относилось больше к физиологической экологии человека, хотя частично и совпадало с предметом психологической экологии, развивающей на стыке экологии и психофизиологии человека. Помимо этого, в рамках экологии детства стала обсуждаться так называемая дидактогенная, т.е. нарушения физического и психологического здоровья детей под влиянием неадекватного использования технологий обучения. Надо сказать, что все эти вопросы не потеряли своей актуальности и до настоящего времени. При этом обнаружилось, что проблемы экологии детства нельзя решать не используя и не опираясь на результаты других направлений эколого-психологических исследований [2].

*2 этап.* Констатация существования разных направлений эколого-психологических исследований, обособленных друг от друга и отличающихся объектом, предметом и методами исследования: педология, психологическая экология, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, психология окружающей среды (инвайронментальная психология), психология экологического сознания, психология глобальных изменений, средовая концепция Бронфенбренера и др. [1; 3; 8].

*3 этап.* Объединение этих направлений в особую область психологических исследований – *экологическую (средовую) психологию*, потому что, несмотря на различия в объекте и предмете изучения, их объединяет общая методологическая позиция – использование отношения «индивид – среда» или «человек – окружающая среда (природная, социальная)» в качестве исходной предпосылки для экспликации психических феноменов в качестве объекта и предмета психологического исследования [3].

*4 этап.* Разработка *экопсихологического подхода к развитию психики* (экопсихологии развития), позволяющего изучать различные психические феномены (процессы, состояния, сознание и др.) как разные формы и уровни проявления *единой по своей природе* психики. Суть этого подхода представлена следующими позициями [3; 5]:

- психика рассматривается как форма бытия, предстающая в качестве объекта изучения в четырех формах своего существования (бытия):

- в *собственной форме* действительного существования, то есть в феноменологически представленной форме психических процессов, состояний, сознания, способностей и поведения человека (или другого живого существа), находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Понятно, что субъектом психической реальности здесь выступает «человек» как первый компонент системы «человек – окружающая среда»;

- в *превращенной (опредмеченной) форме* действительного существования психологических (личностные, коммуникативные и другие особенности людей, образующих социальную среду), и антропогенных квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды, *отчужденных* от создавшего их человека. В этом случае субъектом или же квазисубъектом психической реальности в такой отчужденной форме выступает «окружающая среда»;

- в *становящейся форме* (переход психики из «бытия в возможности», по Аристотелю, в «бытие в действительности»), когда становление психических феноменов, как действительной формы существования психики, происходит в результате актуального взаимодейст-

<sup>1</sup> Более подробно историю экопсихологического подхода к развитию психики см. в интервью по ссылке: <https://www.pirao.ru/community-projects/text/ecopsih/>

вия между компонентами системы «человек – окружающая среда» или, шире, – системы «субъект психической активности (человек или иное существо) – окружающая среда», «в зорере» между ними. В подобных случаях психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек – окружающая среда» как онтологического субъекта порождения актуальной формы психической реальности;

– в *виртуальной форме* – психика в форме «бытия в возможности», т.е. как формы бытия, имеющей возможность к проявлению себя в виде продукта взаимодействий в системе «субъект психической активности (человек или иное существо) – окружающая среда».

Поэтому, в отличие от этого традиционного понимания психики, в рамках экопсихологии развитие отношение «человек – окружающая среда» обретает онтологический смысл – как форма бытия и ее становление: самопорождение, самосохранение (развитие и функционирование) и саморазрушение (переход в иную форму бытия, смерть).

Соответственно, в качестве методологического основания для экспликации психики в качестве объекта и предмета используется отношение «человек – окружающая среда (природная, социальная)», которое конкретизируется в виде разных отношений: «индивид – природная среда», «индивид – среда (внешняя, внутренняя)» «индивид – пространственно-предметная среда», «индивид – образовательная среда», «человек – планета», «Я – Другой/ие», «Я – второе Я», и т.п.;

Взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда» различаются по виду и типу. Вид такого взаимодействия задается видом «окружающей среды» как компонента указанного отношения (природная, образовательная, информационная и др.). Что касается *типов* взаимодействия, то выделены шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий. Экопсихологическими они названы, потому что характеризуют взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда», а базовыми – потому что они универсальны (топологичны) для характеристики и анализа любых взаимодействий человека с любыми видами окружающей среды, а также потому что они позволяют создавать производные от них типы взаимодействий: квазиобъект-квазисубъектные, квазиобъект-объектные и т.д. После того, как было теоретически и эмпирически было показано, что они применимы к анализу взаимодействий с разными видами окружающей среды природной и социальной среды, стало понятно, что более корректно их называть *экопсихологической типологией субъект-средовых взаимодействий* [5; 6].

На этом же этапе решалась проблема: возможно ли эти достаточно абстрактные рассуждения наполнить конкретным психологическим содержанием? С этой целью в контексте экопсихологического подхода к развитию психики были рассмотрены такие традиционные феномены, как восприятие движения и формы объектов, психические состояния, одаренность, субъектность, экологическое сознание, интеллектуальное развитие детей в условиях экологически неблагоприятной среды, психология образовательной среды и др. [4; 6; 7 и др.].

5 этап. Экспансия основных позиций экопсихологии развития на другие области научной и практической психологии [3; 5; 7]:

- для развития психодидактического подхода к обучению и развитию обучающихся в школьной и вузовской образовательных средах;
- для анализа и интерпретации эмпирических данных, полученных в социально-психологических исследованиях межличностных взаимодействий;
- для разработки методологических предпосылок для создания новой психологической дисциплины – межвидовой психологии, на примерах психологических взаимодействий с растениями, с домашними животными, а также обоснования гипотезы, что ноосфера может рассматриваться как такая же психическая реальность как и мышление, но которая возникает во взаимодействии человечества с планетой [5];

для исследования субъект-средовых взаимодействий в системе «индивид – окружающая среда (природная, социальная)» как необходимого условия реализации психологических целей Концепции устойчивого развития. Дело в том, что идеи устойчивого развития человеческого общества и природы имеют значительно более широкий контекст, чем «прямое» решение только экологических проблем, связанных с реализацией Концепции устойчивого развития. Напомним, что первый ее принцип гласит: «Забота о людях занимает центральное место в усилиях по обеспечению устойчивого развития», поскольку «Они имеют право на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой». Забота о людях конечно же предполагает заботу о сохранении среды обитания, но при этом должно быть обращено особое внимание на заботу о природе самого человека как явления биологического, социального, духовного и психологического, а значит – и на экологичность социальной среды в разных ее формах: семья, обучение, СМИ и интернет, трудовая деятельность и культурное наследие и т.п. Нетрудно заметить, что подобный акцент на праве всех людей на здоровую и плодотворную жизнь имеет не только гуманистическую и экологическую направленность, но и явно перекликается с вопросами экологии детства.

Следовательно, психология устойчивого развития, как и экология детства, требует активного продолжения разработки психологических аспектов субъект-средовых взаимодействий в системе отношений «индивид – среда» на методологическом, теоретическом, эмпирическом и практико-ориентированном уровнях эколого-психологических исследований.

Другой аспект реализации Концепции устойчивого развития заключается в разработке таких психолого-педагогических оснований формирования экологичности экологического сознания и культуры подрастающего поколения, поэтому с психологической точки зрения необходимым условием реализации Концепции устойчивого развития должно стать изменение социального статуса Образования в интересах устойчивого развития – из самостоятельной педагогической дисциплины оно должно превратиться в *социальное средство экологической трансформации* человеческого общества в *глобального субъекта* практической реализации Стратегии устойчивого развития.

#### *Заключение*

Актуальность эколого-психологической тематики определяется не только необходимостью разработки психологических аспектов в решении региональных и глобальных экологических проблем на планете. Вопрос стоит более остро, так как речь идет не только о сохранении природной среды как необходимого условия сохранения биологической сущности человека. В настоящее время речь должна идти уже о сохранении родовой сущности человека как существа, сочетающего в себе биологическую, социальную, духовную и психическую формы существования [3; 5]. Поэтому происходит расширение спектра применения отношения «человек – окружающая среда», как исходной методологической предпосылки эколого-психологических исследований и практики, на теоретико-методологическом и на практико-ориентированном уровнях.

В завершение, нельзя не отметить, что в сознании некоторых специалистов по-прежнему срабатывает стереотипное восприятие эпитета «экологический/ая» как обозначения того, что относится к экологии. Вследствие чего происходит подмена собственно эколого-психологической проблематики экологической, или педагогической (если речь идет об экологическом образовании), или социально-экологической и т.д.

Между тем ключевым, базовым словом в словосочетании «экологическая психология» (в отличие от «психологическая экология», например) является именно «психология». Это означает, что в общем виде объектом экологической психологии, как объектом любой другой области психологической науки, является все-таки *психическая реальность*. В то время как объектом экологии выступают экосистемы, пусть даже самым важным компонентом их является человек как носитель (субъект) психики. Но, в отличие от других областей психологии, определение психической реальности в качестве объекта эколого-психологических исследований или практики проводится, как уже было отмечено, в

контексте *взаимодействия человека с окружающей средой*, т.е. в рамках системы «человек – окружающая среда (природная, социальная)».

Есть и обратная тенденция, когда не учитывается то, что объектом эколого-психологических исследований выступают не любые проявления психической реальности и ее особенности, а только те, которые рассматриваются в контексте системного отношения «человек – среда». Это означает, что, например, указание автором исследования на школьную среду, в условиях которой им изучалась художественная одаренность детей, еще не является достаточным основанием для того, чтобы отнести это исследование к экологической психологии.

Однако, несмотря на разноликость перечисленных направлений экологической психологии, их объединяет *общая методологическая установка*. А именно, представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, восприятия, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и т.п., должны рассматриваться в контексте системных отношений «человек – окружающая среда (природная, социальная)» и «индивидуальная жизнь».

### Список литературы

1. *Дерябо С. Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
2. *Панов В.И.* Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии, 1997. №1. С.55-68.
3. *Панов В. И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
4. *Панов В.И., Сараева Н.М., Суханов А.А.* Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей. М.: Издательство ЛКИ, 2007.
5. *Панов В.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. М. : Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
6. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / под ред. М.О. Мдивани. М.: Издательство «Перо», 2017. 160 с. [Электронное издание] URL: <https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodkhod.pdf>. ISBN 978-5-907016-21-7/
7. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В. И. Панова и Ш. Р. Хисамбева. М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО ; СПб.: Нестор-История, 2013.
8. *Stokols D.* The Paradox the Environmental Psychology. American Psychologist. 1995. Vol. 50. N 10. P. 821-837.

## ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ ЭКОПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ (интервью на сайте Психологического института РАО)

Сегодня экологический подход к развитию психики – актуальное научное направление, весьма заметное и востребованное в отечественной психологии и социальной практике. Но так было не всегда. Еще 30 лет назад один из основателей и лидеров этого направления доктор психологических наук, профессор В.И. Панов с иронией говорил о том, что в представлениях большинства психологов «экологическая психология» позиционировалась исключительно как «психология новогодних ёлок». Но всё изменилось. В 1995 году усилиями В.И. Панова в Психологическом институте Российской академии образования была создана руководимая им лаборатория экопсихологии развития, а через год состоялась Первая всероссийская конференция по экологической психологии. Именно тогда началась разработка авторского направления экологической психологии – экопсихологии развития, со временем занявшей место особой исследовательской парадигмы в пространстве российской психологической науки. О том, как всё начиналось, какой путь был пройден, как обстоят дела сегодня и ещё о многом другом, читайте и смотрите в большом интервью с заведующим лабораторией экопсихологии развития и психодидактики ПИ РАО профессором В.И. Пановым: <https://www.pirao.ru/community-projects/>.

Интервью подготовлено старшим научным сотрудником Н.Г. Кондратьев в рамках научно-социального проекта ФГБНУ «ПИ РАО» «Российская психологическая наука: люди и идеи».

# РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ОБЩЕСТВО, ЛИЧНОСТЬ, СОЗНАНИЕ

УДК 303.443.2

## ЦЕЛИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ГЛАЗАМИ ПЕТЕРБУРЖЦЕВ

Алексеев С.В.

СПб АППО, Санкт-Петербург, Россия

E-mail: Alekseev\_sv2004@mail.ru

**Аннотация.** В статье сделана попытка анализа отношения и понимания целей устойчивого развития представителями разных групп системы непрерывного образования (школьники, студенты, взрослое население). Обсуждаемые данные явились результатом социологического исследования отношения разных категорий населения Санкт-Петербурга к экологическим проблемам (2018 г.).

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, экологическое образование и просвещение, непрерывное образование и просвещение, экологическое образование и просвещение в интересах устойчивого развития.

## GOALS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT: THROUGH THE EYES OF ST.PETERSBURGERS

Alexeyev S.V.

ST. APPO, St. Petersburg, Russia

E-mail: Alekseev\_sv2004@mail.ru

**Abstract.** The article attempts to analyze the attitude and understanding of the goals of sustainable development by representatives of different groups of the system of continuous education (schoolchildren, students, adult population). The data discussed were the result of a sociological study of the attitude of different categories of the population of St. Petersburg to environmental problems (2018).

**Keywords:** sustainable development, environmental education, continuing education, environmental education for sustainable development.

Двадцать первый век мировое сообщество встретило принятием Организацией Объединённых Наций Целей развития тысячелетия (ЦРТ), в которых были обозначены 8 самых главных проблем, с которыми столкнулось человечество, вступая в XXI век. За первые 15 лет тысячелетия некоторые задачи обозначенных целей были выполнены, некоторые достаточно продвинуты в сторону выполнения. В настоящее время человечество подводит итоги достижения Целей развития тысячелетия и определяет новые направления Целей устойчивого развития (2015 г.). Именно эти 17 Целей устойчивого развития являются приоритетными направлениями развития человечества<sup>2</sup>.

Россия поддерживает стратегию устойчивого развития и активно реализует её основные составляющие: экологическую, социальную и экономическую. Санкт-Петербург, хотя и не возглавляет экологические рейтинги самых «зелёных» городов России, ведёт активную работу по становлению системы непрерывного экологического образования и просвещения с ориентацией на идеи устойчивого развития, а в обозримом будущем вхождение в мировое движение «Устойчивые города» [1].

Ключевой идеей Международного Петербургского экономического форума 2019 года стала идея «*Формируя повестку устойчивого развития*». Большинство секций и панельных дискуссий форума посвящены осмыслению феномена устойчивого развития. Тематика некоторых из них приведена ниже:

---

<sup>2</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/>

- Создавая будущее вместе. Бизнес решения для достижения целей устойчивого развития;
  - Трианонский диалог. Образование будущего (в рамках Трианонского диалога 2019 год провозглашен как Год «образования и просвещения»);
  - Корпоративная социальная ответственность как фактор устойчивого развития;
  - Ответственное развитие и устойчивое истребление: природа и технологии и др.
- Некоторые оригинальные темы были обозначены в рамках Молодежного форума в рамках экономического форума:
- Компетенции будущего: чему учиться и как учить;
  - Цифровизация Евразии: взгляд в будущее;
  - Образовательные стартапы как новый драйвер трансформации образования и др.<sup>3</sup>

В 2018 году под руководством Комитета по природопользованию, охране окружающей среды и обеспечению экологической безопасности Санкт-Петербурга нами было проведено социально- педагогическое исследование отношения различных категорий населения города к экологическим проблемам. Результаты исследования явились одним из компонентов процедуры разработки Концепции непрерывного экологического просвещения населения на территории Санкт-Петербурга. Одной из составляющей проведенного исследования явилось изучение отношения горожан к 17 Целям устойчивого развития. Попытаемся проанализировать результаты данного компонента исследования по разным категориям населения Санкт-Петербурга.

**Школьный возраст** – важнейший этап развития личности человека. Сегодняшний школьник – активный гражданин страны завтра: специалист, политик, родитель, – это все те, кто каждый на своем месте строят экологическое будущее своего города, страны и планеты. Кроме того современные школьники – активные молодые люди, воспринимающие знания как руководство к действию.

В подтверждение этих слов приведем высказывание участника Всероссийской олимпиады школьников по экологии (2012), которое характеризует понимание роли устойчивого развития для дальнейшего развития человечества: «Дорогие взрослые! Мы хотим обратиться к вам от будущих поколений, от молодежи. Мы понимаем больше, чем вы думаете. Своей жадностью вы уничтожаете мир, который создал вас. Вы хотите вкладывать деньги в защиту природы, но при этом продолжаете засорять ее. Мы, дети, хотим помочь спасти мир, который создан для радости, но для этого вы, взрослые, должны помочь нам, став скромнее в потребностях и желаниях наживы» [3].

Экологическая культура подростка является личностным образованием, базирующемся на развитии когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности, результатом ее формирования является активная реализация субъектной позиции обучающегося [5].

Каков образ экологического мышления современных старшеклассников крупного города: их система ценностей, экологические знания, готовность к экологической деятельности? В анкетном опросе «Экологическая культура школьников» приняли участие 680 учащихся. Средний возраст респондентов – 16,5 лет; 46,0 % - мальчики, 54,0 % - девочки.

Приведем характеристику ответов на вопросы анкеты, связанной с устойчивым развитием.

Старшеклассникам было предложено обозначить своё отношение к важности и актуальности 17 Целей устойчивого развития, принятых ООН в 2015 г. для дальнейшего развития цивилизации.

Для устойчивого развития роль реализации человеческого потенциала объективно еще более важна, нежели устойчивость планетарного экономического роста с учетом сохранения природных факторов существования человеческого общества (экология, климат и пр.). Цели устойчивого развития ООН носят общечеловеческий характер и предназначены для всех стран [4].

<sup>3</sup> <https://www.forumspb.com/?lang=ru>

Вопрос о Целях устойчивого развития достаточно непростой для подростков. В целом школьники оценили понимание сути устойчивого развития на 5,3 балла из 10.

Ответ на этот вопрос представляет собой включение подростков в определенную общественную дискуссию о том, что важно для каждого человека, для будущего страны и человечества в целом. В поле зрения старшеклассников включены разные вопросы – социальные, экономические, экологические, которые они считают важными для себя сегодня и в будущем. Среди первых пяти наиболее важных Целей устойчивого развития старшеклассники обозначили следующие:

- 1 место – Качественное образование (57,4 %);
- 2 место – Чистая вода и санитария (56,2 %);
- 3 место – Хорошее здоровье и благополучие (55,6 %);
- 4 место – Достойная работа и экономический рост (51,6 %);
- 5 место – Ликвидация нищеты (45,6 %).

В целом можно констатировать, что школьники показали широкий взгляд на Цели устойчивого развития: в данном рейтинге практически нет позиций, выбор которых был сделан абсолютным меньшинством.

Ранжирование Целей устойчивого развития демонстрирует как личностные результаты экологического образования, так и метапредметные – способность анализировать и сопоставлять различные образы сложных явлений, выявлять связи экологической, социальной, экономической сторон в деятельности человека, моделировать образ будущего [2].

Важнейшим личностным результатом экологического образования для устойчивого развития является присвоение системы ценностей, которая ложится в основу экологического императива, экологической ответственности личности. О ценностных ориентациях старшеклассников свидетельствуют ответы на вопрос: «Обозначьте рейтинг ценностей, который вы лично принимаете» (выбрать 5 наиболее важных для них ценностей). Первую пятерку ценностей составили:

- «здоровье» - 73,4 %;
- «семья» - 72,1 %;
- «жизнь» – 67,8 %;
- «финансы» - 57,5 %;
- «любовь» - 44,9%.

Как видно из данного рейтинга, первую тройку ценностей представляют жизнь и здоровье, близкие люди. Однако достаточно важно для подростков и финансовое благополучие, которое, безусловно, также является составляющим качества жизни молодого человека. Как и в предыдущем рейтинге, нет позиций, выбор которых был сделан абсолютным меньшинством. Для качественной жизни необходимо многое.

Результаты экологического образования предполагают освоение базовых знаний об экосистемной концепции, закономерностях устойчивого развития в системе «Природа – Общество – Человек», представлений об экологических проблемах разного уровня и путях их решения, анализа опыта практической деятельности, оценки личностной позиции с точки зрения экологической этики и пр. Школьникам было предложено оценить знания в области экологии и проблем окружающей среды и свою экологически ориентированную деятельность. Школьники выше среднего оценивают:

- экологические знания в целом (6,8), особенно в области глобальных экологических проблем (7,2), а также экологических проблем своего региона (6,5). Оценка собственного экологического поведения (учет экологических ценностей) в повседневной жизни также довольно высокая – 6,3.

В целом средней можно считать оценку понимания старшеклассниками сути устойчивого развития (5,3) и знаний о международных и российских экологических организациях и фондах (5,3).

В исследовании группы **студентов** приняло участие 230 человек, из них 54% женщины и 46% мужчины, средний возраст респондентов – 20,5 лет. Распределение

респондентов по направлениям подготовки в вузе: техническое – 27 чел. (21%), естественнонаучное - 35 чел. (27%), гуманитарное - 47 чел. (36%), творческое - 8 чел. (6%), экономическое - 13 чел. (10%).

На вопрос, связанный с самооценкой своих знаний в области экологии и окружающей среды студенты ответили следующим образом. Студенты довольно высоко оценивают свое знание идеологии устойчивого развития (6,0) и знание региональных экологических проблем (6, 0), при этом наиболее высокая самооценка фиксируется у студентов естественнонаучного направления подготовки (7,5). В меньшей степени студенты могут описать глобальные экологические проблемы (5,4) и умеют оценить экологическое состояние окружающей среды (5,1). Использование экологических ценностей, императивов в повседневной и профессиональной деятельности студентами оценивается в 5,6 балла. Наиболее низкий уровень самооценки у студентов связан со знаниями международных и российских экологических организаций и фондов, их деятельности. (3,7).

Знание конкретных экологических проблем города студенты оценивают, в среднем, удовлетворительно (средний балл 6,0 по 10-балльной шкале), что совпадает с экспертной оценкой преподавателей вузов: фокус-группа преподавателей (10 чел.) оценила знание студентами конкретных экологических проблем уровнем 3,3 балла (по 5-балльной шкале). Хорошее знание экологических проблем транспорта (8,0 баллов) совпадает с приоритетностью транспортной проблемы в спектре городских экологических проблем: очевидно, освещение транспортных экологических проблем в СМИ, дает свои результаты. Наиболее низкий уровень экологических знаний студенты продемонстрировали по проблемам электромагнитного излучения (4,8), опасных растений (борьба с борщевиком) - 4,8, загрязнения почв (5,3) и шумового загрязнения (5,5). Следующим вопросом анкеты был вопрос, связанный с отношением студентов к важности и актуальности ЦУР. Пятерку наиболее важных Целей устойчивого развития студенты обозначили так:

- 1 место – «хорошее здоровье и благополучие» (75%);
- 2 место – «чистая вода и санитария» (55%);
- 3 место – «недорогостоящая и чистая энергия» (49%);
- 4 место – «ликвидация голода» (46%);
- 5 место – «ликвидация нищеты» (41%).

Изучение ценностного отношения студентов к проблемам окружающего мира проведено по результатам ответа на следующий вопрос: «Обозначьте рейтинг ценностей, который вы лично принимаете. Первую пятерку ценностей составили: «жизнь» – 92%; «здоровье» - 90%; «семья» - 76%; «финансы» - 42%; «дружба» - 42%»

Отмечаем, что выявленная пятерка ценностей согласуется с пятеркой наиболее важных Целей устойчивого развития, которые были выделены студентами, а именно: «хорошее здоровье и благополучие», «чистая вода и санитария», «недорогостоящая и чистая энергия», «ликвидация голода», «ликвидация нищеты».

В исследовании **взрослого населения** приняло участие 630 человек, представляющих когорту взрослого неорганизованного населения Санкт-Петербурга в возрасте от 25 лет и старше. Проблема исследования продиктовала необходимость разделения исследуемых на три условные группы - «молодые» (25-35 лет), «зрелые» (36-54 лет), «опытные» (55 лет и старше). Число анкетизируемых в каждой группе - 210 человек.

*Самооценка анкетизируемых в области экологии, проблем окружающей среды.* Анализ анкет демонстрирует существование ключевого для данного исследования признака – осведомлённости жителей Санкт-Петербурга в вопросах экологии.

Так, собственный уровень владения основными понятиями и терминами современной экологии респонденты оценивают в 6,3 балла по 10-балльной шкале (среднее значение по всем трём группам). Ответы на вопрос о том, может ли респондент «рассказать о глобальных экологических проблемах» дополняют сложившуюся картину – 6,0 из 10 баллов. Замыкает первую тройку вопросов самооценка респондентов знаний о проблемах Северо-Западного региона и Санкт Петербурга - 5,9 баллов. Вполне понятны низкие показатели в вопросах,

требующих особой компетенции или осведомлённости в области экологии - №№ 6,7 – 3,67 и 3,3 балла соответственно (среднее значение по всем трём группам). Однако при этом обращает на себя внимание лучшая осведомлённость в этих вопросах группы «молодых» - 4,5 балла (среднее значение) относительно остальных.

Следующий блок вопросов был посвящен знаниям петербуржцев о проблемах окружающей среды в Санкт-Петербурге. Следует отметить, что осведомлённость горожан о тех или иных проблемах окружающей среды достаточно очевидно коррелирует с возрастом респондентов и кругом связанных с этим проблем.

Группы «молодых» и «зрелых» петербуржцев примерно одинаково оценивают собственные знания о проблемах окружающей среды Санкт-Петербурга, особенно в вопросах, охватывающих следующие проблемные зоны: «Транспорт» (средний балл 6,9), «Загрязнение воздуха» (средний балл 7,2), «Загрязнение водоёмов» (средний балл 7,3). Представители группы «стареющих» также считают себя достаточно осведомлёнными в вопросах, связанных с транспортными проблемами (6,7), а также с загрязнением воздуха (6,4). Однако на третьем месте по частотности в данной группе - «Шумовое загрязнение» (6,3), что вероятнее всего объясняется естественной потребностью взрослеющего населения в тишине; на этот фактор указывают в своих исследованиях и медики.

*Значимость для респондентов целей развития цивилизации, принятых ООН.* Из 17 целей развития цивилизации в фокусе внимания петербуржцев оказались 7, а именно:

1. «Чистая вода и санитария»;
2. «Хорошее здоровье и благополучие всех людей»;
3. «Качественное образование»;
4. «Ликвидация нищеты»;
5. «Ликвидация голода»;
6. «Достойная работа и экономический рост»;
7. «Устойчивость развития городов, населённых пунктов».

Все возрастные группы отмечают важность трёх целей - «Хорошее здоровье и благополучие всех людей» (средний балл по всем группам - 71,2 %), «Чистая вода и санитария» (средний балл по всем группам – 66 %), «Качественное образование» (средний балл по всем группам – 57,6 %).

Наложение результатов опроса всех трех групп респондентов позволяет выделить ряд наиболее востребованных (с точки зрения жителей Санкт-Петербурга) целей устойчивого развития; это цели:

- №3- «Хорошее здоровье и благополучие всех людей»,
- №6 «Чистая вода и санитария»,
- №4 «Качественное образование», и
- №1 «Ликвидация нищеты». Также представляет интерес анализ наименее востребованных целей, одновременно обозначенных всеми категориями населения; это цели:
  - № 5 «Равенство социальных ролей женщин и мужчин»,
  - №9 «Индустриализация, инновации и развитие инфраструктуры»,
  - №12 «Баланс между потреблением и производством»,
  - № 14 «Сохранение морских экосистем»,
  - №17 «Партнёрство стран в интересах устойчивого развития».

Таким образом, анализируя и обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что:

- все категории населения Санкт-Петербурга имеют информацию по проблемам экологии, окружающей среды и устойчивому развитию («просветительская» составляющая), однако уровень сформированности экологических знаний по указанным проблемам нельзя назвать высоким («образовательная» составляющая).

- все категории населения Санкт-Петербурга имеют мотивацию и познавательный интерес в совершенствовании, модернизации системы непрерывного экологического образования и просвещения в интересах устойчивого развития;

– все категории населения Санкт-Петербурга видят приоритетное значение экологической деятельности для формирования экологической культуры человека и общества.

### Список литературы

1. *Алексеев С.В.* К городу устойчивого развития через экологическое просвещение населения. Окружающая среда Санкт-Петербурга. 2018. №2(8). С. 53-61.
2. *Алексеев С.В., Корякина Н.И., Ритачева Е.А.* Педагогика окружающей среды и устойчивого развития: теория и практика: монография; под общ. ред. С.В. Алексеева. СПб.: СПб АППО, 2015. 230 с. (Научные школы академии).
3. *Захаров В.М.* Итоги конференции «Рио+20» [Электронный ресурс] // Итоги конференции «Рио+20»: новые возможности Бюллетень «На пути к устойчивому развитию России. – 2012. - № 61. – С. 4-6. <http://doc.knigi-x.ru/22konferenciya/448427-2-61-2012-itogi-konferencii-rio-20-novie-vozmozhnosti-e-vm-zaharov-rio-20-novie-i-phg>
4. *Бабенко М.В., Бобылев С.Н., Бокарев А.А., Гимади В.И.* Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации. Цели устойчивого развития ООН и Россия [Электронный ресурс]: краткая версия. Под редакцией С.Н. Бобылева, Л.М. Григорьева. – Режим доступа: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/14685.pdf>
5. *Трегубова О.Г.* Воспитание экологической культуры у подростков в условиях образовательной среды школы [Текст]: дисс... канд. пед. наук. Пермь, 2015. 226 с.

УДК 159.9

## ПОНЯТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: ТЕРМИН, КАТЕГОРИЯ, МЕТАФОРА<sup>4</sup>

Белкин А.И.

Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия  
E-mail: [belkin@pgsga.ru](mailto:belkin@pgsga.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждается понятие экологического сознания с точки зрения достижений современной психологической науки. Анализируется понятие экологического сознания как термин, категория и метафора. Описываются теоретические и практические возможности этого понятия для психологической науки и практики. Анализируется разрабатываемый В.И. Пановым экопсихологический подход к развитию психики или экопсихология развития подход в контексте проблематики психологии сознания.

**Ключевые слова:** сознание, экологическое сознание, экопсихологический подход.

## CONCEPT OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS: TERM, CATEGORY, METAPHOR Belkin A.I.

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia  
E-mail: [belkin@pgsga.ru](mailto:belkin@pgsga.ru)

**Abstract:** The article discusses the concept of ecological consciousness in terms of the achievements of modern psychological science. The concept of ecological consciousness as a term, category and metaphor is analyzed. The theoretical and practical possibilities of this concept for psychological science and practice are described. The ecopsychological approach to psyche development or ecopsychology of development in the context of consciousness psychology is analyzed.

**Keywords:** consciousness, ecological consciousness, ecopsychological approach.

<sup>4</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00816 «Многомерность сознания как проблема современной психологии: типологизация подходов и конструирование системы категориальных пространств».

Данная работа посвящена определению категории экологического сознания с точки зрения достижений современной психологической науки. Анализируется понятие экологического сознания как термина, категории и метафоры. Описываются теоретические и практические возможности этого понятия для психологической науки и практики. Анализируется разрабатываемый В.И. Пановым экopsихологический подход к развитию психики («экопсихология развития») подход в контексте проблематики психологии сознания. В русле развиваемых нами исследований сознания данная проблематика попадает в систему категориальных пространств сознания: «сознание-природа» [3].

Актуальность рассматриваемой тематики: экологической психологии не вызывает сомнений не только у специалистов, но и практически у любого обывателя, существующего в условиях информационного общества. Значение экологии для XXI века сложно переоценить. Проблема загрязнения окружающей среды в макромасштабе отражает ряд глобальных экологических проблем, связанных с регрессирующим ухудшением качества жизни и здоровья людей на Земле [4;8 и др.]. Возникает тотальная информационная среда, глобальная виртуальная действительность, которая изменяет картину мира и постулирует приоритет информации над природой. Происходит отчуждение человека от природной действительности. Специалисты считают, что в настоящий период времени наблюдается глобальный социально-экологический кризис. В этой связи важную роль играет экологическое сознание, отражающее отношение человека с природой и его заботу о ней или же противоположные качества: потребительское отношение к окружающему миру, приводящее к истощению мировых природных ресурсов [5].

Экологическая психология является отдельной областью научного знания. В научном познании научные концепты разделяются на простые и сложносоставные. Термин «экологическое сознание» является более сложным, двух-составным научным термином, включающим в себя два различных, но пересекающихся между собой в логическом отношении, понятия. Первое из них – «экология», второе – «сознание». Само обозначение научной области отражает два поля научных знаний и соответствующих им научных задач. Анализ этого понятия, как и любого другого научного концепта, может быть формальным либо сущностным, функциональным. Второе предпочтительнее, так как в этом случае действительно происходит не просто расширение научного познания, но и его углубление, открытие новых феноменов, проникновение в сущность изучаемых явлений. Отметим, что большинство эколого-психологических исследований до настоящего времени, выполненных преимущественно в области педагогики, связано с расширением познавательного компонента экологического сознания, который влияет на отношение человека к окружающей его среде и соответственно на его поведение по отношению к ней.

Отдельным вопросом является определение центрального компонента в понятии «экологическая психология». По нашему мнению, в определении объекта экологической психологии приоритет нужно отдать именно психологической составляющей. В этом аспекте нельзя не согласиться с взглядом В.И. Панова на то, что в дихотомии двух наук: экологии и психологии, в случае экологической психологии центральная роль принадлежит все-таки психологии, так как объектом экологической психологии, как и любой другой области психологической науки, является психическая реальность, особенности определения которой в качестве объекта исследования обусловлены характером взаимодействия человека с окружающей средой. Тогда как объектом экологии выступают экосистемы, пусть даже самым важным их компонентом является человек как носитель психики. [8]. В этом контексте объектом экологической психологии, как показывает приведенный выше анализ данной проблематики, прежде всего, выступает психика человека, его сознание, которые часто обозначаются как психическая составляющая.

Сложносоставные понятия играют важную роль как в унитарных исследованиях, осуществляемых в рамках одного, отчетливо определяемого научного направления, так и, в особенности, в междисциплинарных исследованиях. В последнем случае понятие, составленное из двух терминов и выражающее комплексную проблематику двух или более областей нау-

ки, зачастую не определяет интегрированного понимания существа взаимосвязи различных объединяемых пространств научных исследований. Так, весьма употребительные составные понятия экономического сознания, политического сознания и т.д. в своей основе, явно либо имплицитно, содержательно наполнены первой в этих словосочетаниях понятийной составляющей соответствующего научного знания (экономика, политика и т.д.). вторая составляющая (сознание), как правило, используется на уровне термина, т.е. общеупотребительно-словарного значения. В силу этого понятие сознание часто употребляется как дополнительный термин, в то время как углубленный научный анализ показывает возможности применения этого понятия в развитии психологической науки в постсовременности.

Как указывает Г.В. Акопов, философские и научные изыскания по проблеме сознания в конце XX-начале XXI вв. определили новый спектр как идентификаций, так и теорий сознания, показали значимость этого понятия в контексте всего психологического знания [1].

Поэтому, в случае сложносоставных понятий, включающих в себя термин «сознание», сложносоставное понятие, в отличие от термина должно быть релевантно наполнено научным содержанием каждой из составляющих с соответствующей оговоркой о том или ином направлении исследований сознания. Не затрагивая вопросов отличия сравнительного, комплексного и интегративного междисциплинарного исследования, рассмотрим особенности трактовки словосочетания «экологическое сознание».

Наша задача существенно облегчается благодаря фундаментальной монографии В.И. Панова, основателя экопсихологического подхода в отечественной психологии и нового направления во всей психологии – «Экопсихология развития» в рамках экологической психологии [8]. Такое, изначально комплексное направление научных исследований и их приложений к различным сферам жизнедеятельности личности и группы [6], позволила сформировать интегративное психологическое знание в пространстве взаимодействий «Человек – окружающая среда», основанное на процессуальной трактовке психики (Брушлинский А.В., Миракян А.И.). Он указывает, что в самом общем виде экологическая психология занимается изучением психологических аспектов взаимодействия в системе «человек – окружающая среда» (природная, социальная) и включает в себя различные направления: психологическую экологию, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, психологию окружающей среды, психологию глобальных изменений, психологию экологического сознания, экопсихологию развития и др. [8, с. 62].

Существенной новизной отличается проведенный В.И. Пановым парадигмальный анализ проблемы сознания [8, с.152-178], на основе которого автор конструирует релевантное определение понятия «экологическое сознание».

Отмечая главную сложность в исследованиях психики и сознания («методологический парадокс Мюнхаузена»), В.И. Панов фиксирует зависимость определений и тех или иных решений проблемы сознания от «способа мышления» [8, с.152]. Он считает, что существует возможность экспликации психики в качестве объекта исследования. В статье Г.В. Акопова «Типология проблем...» выделено девять типов постановки и соответствующих решений проблемы сознания [2].

На основе оригинальной авторской концепции видов взаимодействия человека как биологического, социального и психологического (духовного) субъекта с многообразно атрибутируемой им внешней и внутренней реальностью В.И. Панов исчерпывающе интерпретирует гносеологическую и онтологическую парадигмы исследований сознания. В рамках онтологической парадигмы автор, опираясь на ранее обоснованный и развиваемый им экопсихологический подход [8], конструирует «онтологическую основу формирования любого типа сознания, независимо от его содержания и от его субъекта» [8].

В рамках онтологической парадигмы, в русле разрабатываемого им экопсихологического подхода к развитию психики [6;7;8 и др.], сознание исходно понимается как особая форма бытия, которая является высшей формой развития психики, обретающей реальность своего существования во взаимодействии человека со средой. Отсюда делается вывод, что

система «человек – окружающая среда» сама выступает как самостоятельная форма бытия, проходящая стадии рождения, развития и смерти.

Очевидно, что в научном подходе автор опирается на системный подход, предполагающей выделение стадий, функций и понимание системности явления. Становление индивидуального сознания рассматривается как поэтапное становление психических процессов, психических состояний и собственно сознания, каждое из которых возникает как этапный продукт становления системы «индивид – окружающая среда».

Сознание рассматривается как высшая стадия данного процесса, как системное, структурно-процессуальное единство всех сфер психики человека, благодаря которому человек реализует свою психическую активность во взаимодействии с окружающей средой и с самим собой. Становление сознания рассматривается как такой тип изменения психики индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния, а психические состояния превращаются в структурные компоненты сознания.

Автор дифференцирует психологию экологического сознания, занимающуюся изучением индивидуального и группового экологического сознания от разрабатываемого им экпсихологического подхода к развитию психики или экпсихологии развития [8]. В рамках этого подхода происходит расширение понимания психики как объекта и предмета исследования, а именно: психика предстает в трех разных формах существования: – в ставшей форме – как атрибут человека или животного, выступающих субъектами психических феноменов и компонентами отношения «человек (индивидуум) – окружающая среда»; – в опредмеченной форме – как антропогенное психологическое или квазипсихологическое свойство окружающей социальной или природной среды, отчужденное от создавшего его человека; – в становящейся форме – как становление психической реальности (переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности»), онтологическим субъектом такого становления выступает система «человек (индивидуум) – окружающая среда» [8].

Отметим, что описание концепта «экологическое сознание» также возможно с помощью метафорического метода. В этом аспекте экологическое сознание является частью современной культуры. Метафора представляет собой неразрывное целое, в котором сплетены основные сущностные атрибутивные свойства исследуемых объектов. По нашим наблюдениям метафорой экологического сознания чаще всего выступает метафора дома, то есть близкого, значимого окружающего пространства. Метафора мира как дома, природы как нашего дома является одной из самых древних метафор, отражающей синкретическое отношение человека к миру, в котором неразрывно переплетены действие и восприятие, телесная и визуальная картины мира [3]. Синкретизм предполагает слитность объекта и субъекта, что характерно для смеховой культуры, в которой теория не отличается от практики, труд от развлечения, танец от песни, где происходит перемешивание родов искусств. При культурном «синкретизме» повествовательный или изобразительный процесс не отделен от словесных действий, все виды искусств слиты в одно целое – и это представляет собой в единой целостности и развлечении, и религиозную практику, и некое социальное действие. На каждом новом этапе развития культуры искусство пытаются вернуть к первозданности. Когда заканчивается период господства одной культуры, возникает полифония функциональных сторон культуры, происходит переполнение символических форм. Все культурные явления предстают в первобытной слитности. Отношение к природе, в котором синкретически переплетены значимые для человека аспекты его взаимодействия с миром, отражают особенности сознания постсовременного человека, являются частью его психологического и социального облика [5].

Заметим, что в зарубежных философских и научных исследованиях сознания мы находим не столь четкие, вместе с тем, сходные, главным образом, теоретические построения структурного плана сознания, также «совпадающие со структурой психических состояний, представляющей процессуальное, ограниченное во времени единство связи телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной сфер психики» [8, с.155].

Это, в частности, такие формы сознания, как квалиа, субъективность, интенциональность и др., а также интегрированные формы перцептивного сознания, аффективного сознания и т.д. [1].

Отметим, что концептуальный теоретический замысел В.И. Панова, в отличие от многих зарубежных аналогов по теме сознания, также практически верифицирован.

Таким образом, возвращаясь к названию данной статьи, можно заключить, что в исследовательских работах В.И. Панова последовательно и убедительно представлена категория экологического сознания в той трактовке понятия «категория», которая определяется отчетливой привязкой к релевантной концепции сознания. Важной особенностью авторской концепции является динамический аспект: становление психической реальности и сознания, предполагающее переход на новые ступени развития, онтологического субъекта - системы «человек (индивидуум) – окружающая среда». Концептуальный подход расширяет понимание сознания как феномена, в том числе, в русле конструирования системы категориальных пространств сознания.

### Список литературы

1. *Акопов Г.В.* Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Институт психологии РАН, 2010.
2. *Акопов Г.В.* Типология проблем в новом познании сознания // Мир психологии. – 2016. № 2 (86). С. 178-191.
3. *Белкин А.И.* Роль регуляционно-управленческого сознания в психологическом измерении социального пространства // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т.15. №1. С.78-84.
4. *Белкин А.И.* Социально-регулятивное сознание в условиях тотальной знаково-информационной среды // Мир психологии. 2016. №2 (86). С.199-207.
5. *Белкин А.И.* Феномен граффити: психологические исследования. Germany: Lambert Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2011.
6. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
7. *Панов В.И.* Экологическая психология, экопсихология развития, экопсихологические взаимодействия // 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. 7-25.
8. *Панов В.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.

## НРАВСТВЕННАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ ГОРОДА<sup>5</sup>

Виноградов П.Н.

ФГБОУ ВПО Российский государственный университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: palvin@mail.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты исследования, выявившие дифференциацию выборки городских жителей по степени выраженности этических позиций, умения формулировать задачи, принимать ответственность в социоприродном взаимодействии. Демонстрируются особенности нравственного компонента экологического сознания горожан, установленные посредством анализа экологического дискурса методами дистрибутивной семантики.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, нравственный выбор, социально-экологическое мышление, социоприродное взаимодействие.

## MORAL REGULATION OF CITY RESIDENTS ENVIROMENTAL AKTIVITY Vinogradov P.N.

Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia  
e-mail: palvin@mail.ru

**Abstract.** The article discusses the results of the study, which revealed the differentiation of the urban residents sample according to the degree of ethical positions severity, the ability to formulate tasks, and take responsibility in social and natural interaction. The features of the citizens moral component of the ecological consciousness established by analyzing the ecological discourse with the methods of distributive semantics are demonstrated.

**Keywords:** environmental consciousness, moral choice, socio-ecological thinking, social and natural interaction.

Запрос на выяснение особенностей отношения человека и социума к природному окружению с особой актуальностью созрел в общественном сознании как задача по его научному исследованию. Особое значение в последние годы приобретает вопрос о том, что природный фактор осознан как ключевой в выстраивании отношений между людьми и социальными группами, насколько они встраиваются в систему ценностей устойчивого развития, которые координируют экологические, социальные и экономические связи в современном обществе. Названные проблемы нашли свое отражение в исследованиях известных отечественных исследователей С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина [8], В.И. Панова и Э.В. Лидской [7] и др. Отношения между людьми регулируются этическими нормами поведения, среди которых потребительская позиция ее психологическое содержание и отношение к ней в связи с природными объектами приобретает высокую степень значимости. Следовательно, готовность человека и общества к пониманию социоприродного взаимодействия как нравственно-этической проблемы является актуальным.

Объектом нашего исследования выступили жители города. Т.В. Дробышева, А.Л. Журавлев и др., В.Н. Носуленко считают, что именно эта категория людей характеризуется особенностями сенсорно-перцептивной организации и снижением чувствительности к природному компоненту окружающей жизненной среды. Для них наиболее важен потребительский контекст социоприродных отношений. Эта группа включена в интенсивные социальные свя-

---

<sup>5</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00835 А «Психологические предпосылки этического выбора в решении задач социоприродного взаимодействия».

зи. В понимании экологических проблем, постановке и решении задач существования научное сообщество разделилось на сторонников различных позиций. Подобная неопределенность присутствует и в обществе. В настоящее время эксперты, к которым обращен социальный запрос, испытывают трудности в наличии аргументированных оснований и верифицированного научного инструментария в оценке заявленной проблемы. Регуляция экологической активности человека - комплексный процесс в котором задействован целый ряд личностных структур и психических процессов: социально-экологическое мышление, ценности, отношения, нравственные позиции и оценки. Они вошли в поле нашей работы.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики: «Натуралфил»; вербальная ассоциативная методика диагностики экологических установок личности «ЭЗОП»; методика диагностики мотивации взаимодействия с природой «Альтернатива»; проективные методики «Истории с завершением» и «Незаконченные предложения»; методика изучения ценностей личности Ш. Шварца. Математическая обработка данных проводилась посредством статистического пакета SPSS Statistics 20.0.

В поисковом процессе нами были выявлены важные факторы осознания человеком проблемы выбора средств во взаимодействии человека и природы как проблемы этической. Среди них выделены внутренние и внешние условия. Мы выяснили насколько важно то, как человек осознает объекты природы, действия и эмоции, включает ли в этот процесс нравственные оценки. Охарактеризовано психологическое содержание потребительской и сберегающей позиций человека и их роль во взаимодействии с природой. Насколько уровень развития мышления человека позволяет ему увидеть и оценить различные позиции. Как велика роль ответственности, которую человек готов взять на себя в отношениях с природой. Появилась возможность оценить роль представителя новой и перспективной профессии – экопроповедника в осуществлении человеком оптимального этического выбора. Его тактичный сопровождающий стиль в принятии человеком решений в процессе экологического просвещения. Важное место в организации нашего исследования отводится и поиску новых методов получения и обработки материала. Так, были созданы и верифицированы методики незаконченных предложений и незавершенных условий, методика исследования социально-экологического мышления. Особая роль отводилась и снижению субъективности в позиции исследования. Для решения этой проблемы мы обратились к разработке метода исследования группового экологического сознания средствами дистрибутивной семантики через анализ группового экологического дискурса. Начало такой работы положено П.Н. Кирилловым и П.А. Ярким [5] Методы исследования носят междисциплинарный характер и идут не столько от психологии, сколько от более широкой области - когнитивной науки. Благодаря использованию информационных технологий появляется возможность быстро обрабатывать большие объемы текстов. А тексты, которые создают люди - это очень интересный и важный для исследования продукт. Благодаря анализу текстов мы можем охарактеризовать типичные особенности отношения людей к природе и в целом экологический дискурс. В нашей работе использовались тексты эссе на тему «Что может позволить себе человека отношении с природой». Анализ текстов проводился в двух направлениях: 1) частотный анализ и 2) анализ значений. Частотный анализ основан на ранжированных таблицах использованных слов. Подсчитывалось общее количество слов и количество текстов, в которых это слово было использовано. Позволили оценить непродуктивность потребительской позиции респондентов и перспективность сберегающей позиции в выборе способов и средств взаимодействия человека с природой. Дали основания для понимания того, что в выборке участников нашего исследования оказалось малозначительна роль этического фактора в осознании отношений человека и природы. Посредством психолингвистического анализа эссе П.Н. Виноградовым и П.А. Ярким [3], [4] было установлено, что у респондентов доминирует антропоцентрический компонент экологического сознания представленный противоречием природных категорий в группе существительных с одновременным преобладанием глаголов, выражающих ведущую активность человека. В дискурсе ограниченно представлены категории, выявляющие взаимодействие природных и социальных структур действительности. Также выявлено,

что нравственно-оценочный компонент экологического сознания представлен фрагментарно (17% текстов), он характеризуется низкой частотой использования этических категорий и ограниченностью субъектов - носителей. Нравственно-экологический компонент сознания функционирует на синкретическом уровне. В исследовании П.Н. Виноградова и И.А. Ефимовой [2] показано, что в процессе решения ситуационных экологических задач респонденты продемонстрировали три группы установок на взаимодействие с природными объектами: потребительские (26%), сберегающие (22%) и контекстно-ситуационные (52%). И если в первых двух группах можно однозначно оценить установки как негативные и оптимальные, то в третьей группе выбор декларируемой установки связан с неоднозначностью выбора вариантов поведения в зависимости от контекста и содержания ситуации и личностных особенностей. Первоначально мы провели факторный анализ данных, характеризующих респондентов, отнесенных к группам с потребительской и сберегающей позициями, осуществляемыми в нравственном выборе. Представленные характеристики обследуемых позволяют говорить о больших противоречиях, складывающихся в позиции потребителя между ценностями, декларируемыми на уровне нормативных убеждений, и реально действующими на уровне индивидуальных приоритетов. Скорее всего, это человек, некритически следующий требованиям ближайшего окружения. Отсюда и безразличие к среде жизнедеятельности как городской, так и природной, прагматическая доминанта в мотивации, отрицательное отношение к сберегающей деятельности и переживание недостатка власти в выстраивании отношений с Миром. В характеристике человека, проявляющего сберегающую направленность, соотношение между ценностями на уровне убеждений и индивидуальных приоритетов более сбалансированы. Выражена активность на уровне поступка, заинтересованность в наличии информации, позволяющей своевременно включить деятельность, направленную на сбережение окружающей природной среды.

Еще одним фактором осуществления этического выбора становится уровень интеллектуальной активности обучающихся. В исследовании П.Н. Виноградова [1] выявлена тенденция взаимосвязи между показателями, полученными при использовании проективной методики, направленной на изучение особенностей социально-экологического мышления, и показателями уровня знаний и эрудиции в области гуманитарных и естественных науки. Это позволяет предположить, что у учащихся уровень понимания причин возникновения экологических проблем, видения этих проблем и способов их решения связан с определенным уровнем показателей умственного развития. Результаты измерения показателей исследования по методике «Эрудит» и показателей исследования по «проективной методике, направленной на изучение особенностей социально-экологического мышления», установлено, что у детей с меньшим уровнем знаний и эрудиции отмечается меньшее количество сформулированных проблем и способов их решения. У учащихся со средними и высокими уровнями интеллектуального развития различий в наличии таких связей не обнаружено. Показано, что в нашей выборке более существенный вклад в экологическое образование приносят общественные и гуманитарные науки.

Исследование степени выраженности ответственности при осуществлении выбора типа взаимодействия взаимодействия с природными объектами изучалось в работе М.А. Мамбреян и П.Н. Виноградова [6]. Полученные данные демонстрируют, что повышение интенсивности отношения к природным объектам у подростков имеющих животных более интенсивно проявляются в характеристиках практического и поступочного компонентов, что говорит о готовности к осуществлению позитивного нравственного выбора и стремлении к практическому взаимодействию с животными школьниками, которые имеют животных. Исследование уровня субъектификации природных объектов показало, что желание иметь животных у школьников не владеющими ими, является важным показателем желания, но не свидетельствует о готовности к практической деятельности по уходу за животными. Ответственность в понимании подростков, которые имеют животных, связана с конкретными поступками, а также проявлением более широкого перечня характеристик связанных с доверием, принятием обязанностей и готовностью совершенствовать свои навыки сопровождения

жизни животных. У школьников, которые не имеют животных, ответственность, в первую очередь связана с характеристикой принципа подхода деятельности деловых людей.

Исследуя предпосылки становления нравственного выбора в процессе социоприродного взаимодействия, мы проясняли главные факторы, влияющие на его осуществление, среди которых весомая роль отводится источнику экологической информации. В настоящее время стало понятным, что информация, которая поступает к человеку из отчужденных источников, порождает в нем страх, переживание опасности и неблагополучия и приводит к отчуждению, уходу от осознанного нравственно подкрепленного выбора. Совокупность перечисленных проблем создает характеристику определенного профессионального поля, в котором актуализируется такой современный тренд – рост требований к экологичности. В настоящее время разработана перспективная группа новых профессий, которые актуальны для рынка труда, среди них профессия – экопроповедник. В работах целого ряда философов и психологов установлено, что одним из ведущих условий, побуждающих человека к бережущему поведению природных ресурсов, является высокий уровень нравственности. Существует, по крайней мере, два проявления нравственно регулируемого поведения: принятие представителей природного мира, как наших «братьев меньших», что регулируется механизмами субъектификации, а также понимание того, что природный ресурс – общенародное достояние и его сокращение может привести к ухудшению качества жизни и гибели человечества. Важной задачей экопроповедника и является понимание психологических механизмов и овладение средствами влияния на поведение человека. Деятельность профессионала с группами людей, стремящихся осознать степень соблюдения этики в своем поведении в природе, основывается на принципах фасилитации. Работа экопроповедника является одной из предпосылок осуществления нравственного выбора человека в решении задач оптимизации социоприродного взаимодействия.

### Список литературы

1. *Виноградов П.Н.* Социально-экологическое мышление как условие осуществления выбора способа решения экологических проблем //Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Психологическое и социальное благополучие детей, подростков и молодежи. СПб. 2019. С. 65-75.
2. *Виноградов П.Н., Ефимова И.А.* Соотношение экологических установок и ценностей подростков. В сб.: Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. С. 40-47.
3. *Виноградов П.Н., Яркин П.А.* Исследование этических оснований отношения человека к природным объектам // Герценовский чтения: // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: Материалы 2 Международной научно-практической конференции (10-11 октября 2019 г., Санкт-Петербург) / Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 789-297
4. *Виноградов П.Н., Яркин П.А.* Исследование коллективного экологического сознания посредством анализа композиционно свободных текстов Письма в Эмиссия. Оффлайн, №3, 2019 art. 2713 [Электронный ресурс] URL: <http://emissia.org/offline/2019/2713.htm> (дата обращения 11.09.2019).
5. *Кириллов П.Н., Яркин П.А.* Детская экологическая сказка как отражение коллективного экологического сознания //Экопсихологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития. М.: Нестор-История, 2011. С. 126-139
6. *Мамбреля М.А., Виноградов П.Н.* Представление об ответственности у подростков с разным уровнем отношения к природным объектам как предпосылка этического выбора в социоприродном взаимодействии // Актуальные вопросы психологии в исследованиях студентов и аспирантов. М.: СВИВТ, 2019. С. 38-45.

7. Панов В.И., Лидская Э.В. Концепция устойчивого развития: экологическое мышление, сознание, ответственность// Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. 2012.- № 1. - С 38-50.

8. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. – 456 с.

УДК 374.7

## ЭКОЛОГИЯ ПОЗИТИВНЫХ ДЕВИАЦИЙ И РАЗДЕЛЬНЫЙ СБОР МУСОРА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Горченко С.А., Попов С.М.

АНО Международный центр социальной адаптации и развития детей-инвалидов  
и детей-сирот «Свет Надежды», Санкт-Петербург, Россия

E-mail: sagorchenko@mail.ru

**Аннотация.** В статье обсуждается отношение населения к раздельному сбору мусора как психолого-педагогическая проблема. Деятельность волонтеров-активистов движения за раздельный сбор мусора рассматривается как позитивная девиация, требующая одобрения и поддержки.

**Ключевые слова:** экология позитивных девиаций, экологическое воспитание, экологическое образование, раздельный сбор мусора.

## ECOLOGY OF POSITIVE DEVIATIONS AND SEPARATE GARBAGE PICKING AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Gorchenko S.A., Popov S.M.

International Center for social adaptation and development of disabled children  
and orphans «Light of Hope», St. Petersburg, Russia

E-mail: sagorchenko@mail.ru

**Abstract.** The article discusses the attitude of the population to separate garbage collection as a psychological and pedagogical problem. The activities of volunteer activists of the movement for separate garbage picking are considered as a positive deviation that requires approval and support.

**Keywords:** ecology of positive deviations, environmental education, separate garbage picking.

Мировое сообщество осознает проблему загрязнения и засорения окружающей среды продуктами антропогенной и техногенной деятельности человека или «мусорную проблему» как настоящую угрозу устойчивому развитию общества. Глобальная «мусорная» проблема сложна и многогранна. Ключевую роль в её решении играет ответственное отношение к проблеме не только властей, но и населения. В одних странах она решается достаточно успешно, в других - менее успешно, в третьих - состояние дел таково, что в обозримом будущем может привести к катастрофе [5].

На смену устаревшей социально-безответственной парадигме утилизации отходов и мусора под лозунгом «С глаз долой» приходит современная – под лозунгом «Отходы в доходы». Первичным этапом при этом подходе утилизации и дальнейшего использования мусора становится его раздельный сбор.

Один из самых ярких индикаторов проблемы – это отношение к сортировке бытового мусора населения [1, 6], в том числе со стороны эоактивистов.

При посещении «антимусорных» митингов и пикетов одним из авторов обнаружилась примечательная особенность. Даже среди эоактивистов немало людей, которые не только не практикуют в настоящий момент раздельный сбор собственного мусора, но и в будущем предпочли бы этого не делать, уповая на то, что будет внедрена технология сортировки без их личного участия, в местах переработки.

Студентка-экоактивистка из Подмосковья Мария А. наладила с помощью деканата и ректората своего педвуза раздельный сбор мусора в общежитии. Но ее однокашники, несмотря ни на что, предпочитают выбрасывать мусор несортированным, и Мария с подругами вынуждена сортировать за ними. Об их самоотверженности соседи знают, но все равно в работу по сортировке своего своего мусора включаться не хотят - и это будущие педагоги.

Другая экоактивистка, пенсионерка, которая регулярно ходит в СПб на митинги с плакатами в поддержку Шиеса, в личном разговоре высказалась категорически против разделения мусора «на дому»: пусть-де они на мусороперерабатывающих заводах сортируют, нас не утруждают.

Бард-экоактивист, выступающий с зажигательными песнями против властей с их неправильной экологической политикой, сам лично не готов ни петь про раздельный сбор мусора, ни сортировать его перед тем, как выбросить. И так далее. Даже журналисты высказывают энтузиастам-«раздельносорборщикам» своё удивление: требовать от властей - понятно и привычно, начать с себя - утомительно. Сами журналисты, за редким исключением, сортировать мусор не готовы, а, например, главный редактор серьезной радиостанции, известный либеральными взглядами, в эфире неоднократно и резко отстаивал своё право на психологическую неготовность к этой работе.

Естественно, ещё труднее перестроить себя «простым обывателям», потому что сортировка домашних твердых бытовых отходов требует не только энтузиазма и терпения, но и знаний, а также отказа от прежних привычек, доведённых до автоматизма, и приобретения новых навыков, новых автоматизмов.

Даже самое простое разделение мусора представляет психологическую проблему. Многие ли не перепутают контейнеры для пищевых отходов, пластика, стекла, бумаги, «железа», смешанных отходов - и вредных, которые должны утилизироваться совершенно особым способом? Многие ли помнят, что нельзя ни в коем случае кидать батарейки ни в «железо», ни в «смешанные»?

А уж правильная сортировка разных видов пластика, часть которого вообще не подлежит переработке, другая часть - готовое вторсырьё, третья имеет особенности в допереработочной подготовке (отделение одного вида пластика от другого, потому что их совместная переработка невозможна) – это даже для многих энтузиастов недоступная высшая математика.

На объективные сложности сортировки накладываются субъективные особенности сортирующего, а также других членов семьи и близкого окружения. Даже когда вся семья едина - в какой-то момент появляется дорогой гость с совершенно другими представлениями в обращении с мусором, и система выходит из равновесия.

Коммерческая политика «продавцов» и «производителей», особенно крупных игроков на продовольственном и промтоварном рынках, также отнюдь не способствует расширению практики раздельного сбора мусора. Вредная тара удобна и привлекательна, привычное поведение покупателей запрограммировано и отработано до автоматизма, включение экологической составляющей замедляет и осложняет рутинный процесс продажи товаров.

Зачастую и законодатель играет на «антиэкологичной» стороне, волюн или невольнo усугубляя психологи-педагогические сложности перехода к качественному раздельному сбору мусора. Прежде всего это касается налогового регулирования: полезная, легкoперерабатываемая тара объективно дороже, вредная дешевле, и законодатели должны содействовать минимизации ущерба поставщикам, поддерживать их экологически ответственное поведение. То же относится и к поощрению использования многоразовой тары.

Словом, психолого-педагогических проблем много, и обычными нравственно-просветительскими методами экологического воспитания их не решить, хотя оно настоятельно необходимо для формирования общих экологических установок у новых поколений. Но нравственно-просветительский этап не такой уж сложный. С ним справится любой педагог и родитель: природу надо беречь, причём не на словах, а на деле. Сажать деревья, убирать хлам на субботниках и т.п.

Но дальше начинаются сложности. Чтобы человек, взявший из другой на «перекус» банан в пакете, выбросил шкурку от банана в один контейнер, а пакет в другой, недостаточно, чтобы эти разные контейнеры стояли рядом в шаговой доступности - при том, что у нас с обычными урнами не так уж благополучно. Надо, чтобы его психология поменялась коренным образом - настолько, что, если ему соответствующие контейнеры не подвернутся под руку, он бы привёз мусор домой и рассортировал как положено.

Во многих городах энтузиасты сортировки мусора уже продумывают всю логистику жизни по новым правилам, объединяются и успешно реализуют свои экологичные проекты, чтобы жить с чистой совестью, хотя это сильно осложняет повседневное бытие. Для начала они активно обмениваются информацией о том, что пойдёт в переработку, а от чего лучше отказаться - например, никогда без крайней необходимости не покупать ничего на пластиковых подложках, в тетрапаках. Заказывают многоразовые мешочки и используют их вместо полиэтиленовых пакетов для взвешивания овощей и фруктов. Приносят свою тару для покупки полуфабрикатов и готовой еды. Находят компании, специализирующиеся на доставке еды на дом с оборотной тарой. Делятся советами по стирке пакетов, графиком работы волонтеров, собирающих рассортированный мусор, расписанием передвижения экомобиля, специализирующегося на сборе батареек и других вредных отходов.

Вовлечение населения в грамотную сортировку мусора невозможно без таких компетентных, конструктивно настроенных и действующих энтузиастов, которых уже немало.

Крайне важные и чрезвычайно дорогостоящие решения по улучшению экологической ситуации должны быть приняты на федеральном уровне и далее вниз по вертикали. Они должны сопровождаться высокопрофессиональной, тонкой и эффективной просветительской работой [7]. Обязательно в теснейшем партнёрстве с гражданским обществом.

По отношению к сортировке мусора население может быть условно разделено на три группы: *сортирующие, саботажники и остальные*, кто был бы готов играть по новым, экологичным правилам, если для этого им создадут условия или возникнет угроза наказания за нарушение.

Саботажники сортировать мусор не захотят, поэтому какая-то часть мусора окажется либо не отсортированной вообще, либо испорченной в той или иной степени, потому что среди тщательно рассортированных отходов могут оказаться опасные (чаще всего батарейки) или «неправильные». В местах переработки мусор может и должен быть досортирован, хотя это и ведёт к дополнительным затратам.

Сортирующие и саботажники это положительные и отрицательные девиации на шкале экологических установок по отношению к отдельному сбору мусора, где норму составляют «остальные». С психолого-педагогической точки зрения очень важно сдвинуть эту норму к более экологичному поведенческому полюсу. То есть чем дальше, тем больше должно становиться людей, правильно сортирующих мусор с учетом всех сложных тонкостей и нюансов (например, в пищевые отходы для «вермикомпостеров» не выбрасывать цитрусовые и животные остатки, отделять жестяные банки от алюминиевых, разделять многочисленные виды пластика и т.п.).

Одним из способов такого сдвига экологического сознания может стать поддержка властями энтузиастов вроде вышеупомянутой Марии А. и ее подружек, сортирующих или досортировывающих мусор по месту сбора. Их деятельность должна стать социально-одобряемой, а их работа из волонтерской - оплачиваемой. Крайне полезным было бы создание в педвузах студенческих отрядов экологической (сортировочной) направленности с предоставлением им грантовой помощи. Участие в них для студентов, во-первых, будет источником дохода (подработка), а во-вторых, чем-то вроде курсов повышения квалификации. Если в школы придут выпускники педвузов, умеющие выполнять, обучать, организовывать отдельный сбор мусора, если школы станут центрами эковоспитания, включающего решение мусорно-сортировочных проблем, это будет способствовать оздоровлению общества.

Но тут мы сталкиваемся с отдельной психолого-педагогической проблемой: неприемлемостью позитивно-девиантного поведения в нашем обществе. К альтруистам, аскетам,

трезвенникам, праведникам, сортировщикам и т.п. группам многие относятся негативно [2, 3, 4]. Изменение этого негативного отношения нуждается в комплексном рассмотрении, и правительственная организация экологического воспитания и образования населения с одной стороны может стать частью изменения общественного сознания в целом от патологичного к более здоровому, а с другой стороны приблизит решение вопросов, касающихся сортировки мусора.

Опорочить оппонента в глазах его сторонников, нынешних и потенциальных. – не сегодняшнее изобретение. Активистам, защищающим правое дело, приписывают корысть, сушество, криминальные проступки и преступления, отталкивающие особенности в глазах не критически мыслящего большинства. Большинство охотно откликается, потому что людям не очень нравится чья-то добродетель, служащая им живым укором. А так можно и не напрягаться, следуя доброму примеру, раз пример и его носитель оказываются скомпроментированными.

В ситуации с российскими эоактивистами деятельность по их компрометации развивается на общем неблагоприятном для эоактивности фоне. У властей всех уровней нет тщательно разработанной, последовательно реализуемой стратегии оздоровления среды, нет провластных персон – эоозащитников, компетентных, авторитетных, известных всей стране и поддерживаемых Правительством, нет пиар-программы по изменению сознания граждан в экологически правильную сторону. Но есть множество ошибок, вызывающих протесты населения.

В точках стихийных протестов активизируются «самопровозглашенные» лидеры, часть из которых давно и серьезно занимается теми или иными экологическими проблемами, а другая часть через экологию реализует свои лидерские амбиции.

Что такое экология позитивных девиаций применительно к данному вопросу? Лица, принимающие решения на соответствующем уровне, должны находить наиболее конструктивно настроенных эоактивистов, поддерживать их, искать совместно наилучшие подходы к решению проблем, поднимать авторитет своих общественных помощников за счет совместной работы на благо территории, помогать строить сетевое горизонтальное взаимодействие, использовать к общему благу ресурсы СМИ.

И одной из главных тем повестки сделать вовлечение населения в раздельный сбор мусора, в том числе с поддержкой межрегиональных и международных контактов. Тогда вырастет влияние людей с правильно расставленными эооприоритетами, активность удастся перевести из митинговой в просветительскую.

Разумеется, экологически опасные для конкретных территорий проекты следует держать под контролем. Широко обсуждать, подвергать высококвалифицированным экспертам, корректировать, искать альтернативы. Но для этого жизненно необходима вторая сторона диалога – с представителями властей должны на равных дискутировать ответственные представители гражданского общества. То есть социальная среда тоже должна экологически (социоэкологически) оздоравливаться.

Развивающееся человечество должно будет заниматься сортировкой мусора, в том числе бытового, альтернативы этому нет. Уже в следующем поколении взрослых данное направление деятельности должно перестать быть проблемой. Отсюда следует острая актуальность освоения этого процесса, молодежью, подростками, детьми и их родителями. Систематизация данной работы, предложение и поддержка эффективных подходов – одна из приоритетных задач государства и гражданского общества.

Позитивные девианты являются нередко депривантами. Изменение отношения к ним на более положительное приносит заметную пользу в решении проблемы, будь то отрезвление микросоциума [8] или сортировка мусора.

#### Список литературы

1. Головина Д.Д. Новый этап в обращении с отходами: восприятие реформы населением в городском округе «Город Белгород» // СКИФ. Вопросы студенческой науки. Белгород. 2019, т. 5-1 (33), с. 231-237.

2. Горченко С.А. Трезвенничество как социальное явление: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. М.: ИС РАН. 1992. – 130 с.

3. Горченко С.А. Экология позитивных девиаций // Актуальные вопросы теории и практики в социологии: Материалы Всесоюзн. науч.-практ. конф. аспирантов-социологов «Социологические исследования: теоретические и практические проблемы. - М.: Институт социологии АН СССР, 1991.

4. Горченко С.А. Экология позитивных девиаций, чукотская специфика // Сборник по итогам Международной научно-практической конференции «Наука нового времени: от идеи к результату». С-Пб.: Культ-Информ-Пресс, 2017. С. 182-183.

5. Гусилетов А.А., Огородников С.С. Тенденция развития в России раздельного сбора мусора и результаты опыта европейских стран // Естественные и технические науки. М.: «Спутник». 2019. Т.7. С.41-43.

6. Дьяченко С.А., Вылежжанина Е.А., Москвин А.С. Отношение к раздельному сбору бытового мусора населения города Кирова (на примере жителей «квартала 119») // «Общество. Наука. Инновации». Сборник статей XIX Всероссийской научно-практической конференции, Вятский государственный университет, 2019. С.237-241.

7. Хвостов А.А. Пропаганда раздельного сбора отходов в учебных заведениях // Сб. статей Международной научной конференции «Современные проблемы медицины и естественных наук», Йошкар-Ола, Марийский государственный университет. С. 318-320.

8. Ярзуткина А.А. Алкоголь в микросоциуме чукотского села: социальная репутация групп трезвости // Культура и цивилизация, 2016, т. 6. № 6А. С. 162-174.

УДК 159.99:504

## ПСИХОЛОГИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ<sup>6</sup>

Ермаков Д.С.

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия  
E-mail: ermakov-ds@rudn.ru

**Аннотация.** Доклад посвящён обзору проблем и перспектив в области нового научного направления – психологии устойчивого развития. Представлены основные методологические подходы, теоретические концепции и практические проблемы.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, психология, методология, теория, практика.

## PSYCHOLOGY OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT: PROBLEMS AND PROSPECTS

Ermakov D.S.

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia  
E-mail: ermakov-ds@rudn.ru

**Abstract.** The report is devoted to the review of problems and prospects in the field of psychology of sustainable development as a new scientific direction. The main methodological approaches, theoretical concepts and practical problems are presented.

**Keywords:** sustainable development, psychology, methodology, theory, practice.

На предыдущей 8-й Российской конференции по экологической психологии (Пермь, 2018 г.) автором был представлен доклад «Очерк психологии устойчивого развития», в котором охарактеризованы сущность концепции устойчивого развития (УР), важность психологических аспектов и значительный (хотя и не мало востребованный) потенциал психологического знания в теоретическом осмыслении и практической реализации УР, основные исследовательские проблемы в данной области (определение субъекта УР и методологических ос-

<sup>6</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00722.

нований «устойчивой» трансформации психологической науки и практики, изучение рационального и образного восприятия УР, проблема времени, психология потребностей и потребительского поведения, распространение идей устойчивого развития в общественном сознании).

Следует отметить, что, не смотря на очевидную важность для выхода на уровень УР общества и цивилизации, особенно в связи с принятием Генеральной Ассамблеей ООН Целей устойчивого развития (2015 г.), психология УР находится, очевидно, в зачаточном состоянии и представлена единичными работами, в основном, зарубежных авторов; интерес российских учёных практически отсутствует. Как показывает проведённый нами наукометрический анализ выполненных в Российской Федерации диссертационных исследований на тему «УР» (всего более 1,1 тыс. работ с 1989 г.), подавляющее большинство их по экономическим наукам (86,1 %), затем с огромным отрывом следуют философские (2,9 %), географические и технические (по 2,2 %). Имеются отдельные исследования по политическим (1,4 %), социологическим (1,2 %), юридическим (0,6 %), наукам, архитектуре (0,5 %), немногочисленный ряд работ по биологическим наукам (1,0 %), педагогике (0,9 %), сельскому хозяйству (0,3 %), минимальное число по психологии и культурологии (по 0,2 %), совершенно не осмыслены идеи УР в историческом аспекте. Тем не менее, обзор имеющихся публикаций и собственные исследования позволяют определить основные методологические подходы, теоретические концепции и практические проблемы в данной области.

Современный мир в условиях глобализации характеризуется сложностью, ускорением, изменениями, нестабильностью, турбулентностью. По мнению международных экспертов Римского клуба (Weizsaecker E., Wijkman A.), планета деградирует, поскольку нынешняя цивилизация сформировалась в условиях «пустого мира» неизведанных территорий и избытка ресурсов. Превалирующие религии, политические идеологии, социальные институты, стереотипы мышления и привычки всё ещё коренятся там. В реальности же человечество вошло в «полный мир», заполненный до краев, с весьма смутными перспективами дальнейшего расширения границ, что в целом создаёт условия для становления новой области исследований – психологии устойчивости. Психологи должны внести свой вклад в достижение УР, однако для этого нужно перейти к целостной, контекстной и культуросообразной модели среды обитания, поддерживающей физическое и психическое здоровье человека, а также благополучие и устойчивость общества [6].

Концепция УР была сформулирована более 30 лет назад и, по-видимому, ещё долгое время будет оставаться основной парадигмой развития в отношении окружающей среды. В настоящее время «УР» стало общеизвестным понятием, которым руководствуется широкий круг субъектов – от международных организаций до отдельных граждан. Это часто звучащая тема конференций и научных статей, заголовков средств массовой информации, а также лозунг общественных активистов. При этом, несмотря на широкую распространённость и популярность, отмечается риск превращения «УР» в модное риторическое клише, которому лишь отдадут дань уважения.

«УР» используется для описания цели, которая, безусловно, является здоровой и желательной. Однако практически сразу, как в 1980–1990-х гг. идеи УР оформились и начали распространяться в общественном и индивидуальном сознании, появились критические высказывания, а также альтернативные точки зрения. При этом фундаментальная проблема заключается в том, что изначально термин «устойчивость» был выдвинут в биологическом и физическом смысле, а в настоящее время используется в более широком социально-экономическом контексте, что приводит к недопониманию. Некоторые экологи утверждают, что правильный путь к УР заключается в поддержании объёма природных ресурсов. Однако, с социально-экономической точки зрения, очевидно, что вследствие роста численности населения, как сохранение, так и сокращение ресурсов приведёт к снижению их доступности на душу населения с течением времени (если только страна не достигает нулевого прироста численности, но и в этом случае потребности людей могут меняться), что обострит вопросы как внутри- так и межпоколенческого равенства. Кроме того, УР не требует, чтобы какие-

либо конкретные виды экономической деятельности продолжались бесконечно долго. На самом деле, наоборот, необходимо, чтобы произошли структурные изменения в экономике, новые технологии и виды производства заменили старые, а часть прибыли (рента) должна не просто потребляться, но реинвестироваться в другие, более эффективные виды производственной деятельности.

Первое направление критики связано с понятием «УР», единое общепринятое определение которого отсутствует (не смотря на принятый международный стандарт ИСО 37120:2014 Устойчивое развитие сообществ. Показатели городских услуг и качества жизни / ISO 37120:2014 Sustainable development of communities – Indicators for city services and quality of life). Известная формулировка Комиссии Брундтланд – скорее образная метафора, дающая пищу для размышлений и дискуссий, нежели исчерпывающая характеристика, задающая руководство к действию. При этом целевое состояние следует описывать терминами «коэволюция», или «эпоха ноосферы», а «УР» – лишь «стратегия переходного периода» (Н. Н. Моисеев). Сюда же можно отнести «дискуссию о словах» – об адекватности, внутренней противоречивости перевода термина *sustainable development* на русский язык, поскольку устойчивость предполагает стабильность, постоянство, а развитие – изменение (хотя уже в докладе «Наше общее будущее» подчеркивалось, что устойчивое развитие – не неизменное состояние гармонии, а процесс изменений, происходящих не просто и непринужденно).

Содержательная критика исходит из того, что чисто технологического пути (ресурсосбережение, очистные и защитные сооружения и т.п.) преодоления кризисов вообще не существует. Человечеству необходимо изменить шкалу ценностей, социально-политические и экономические процессы. В этом отношении УР является нереалистичной утопией, иллюзией, опасным заблуждением, успокаивающим общественное мнение (Н. Н. Моисеев), «ожиданием чуда» (К. С. Лосев, В. Г. Горшков, К. Я. Кондратьев, В. М. Когляков, В. И. Данилов-Данильян), симулякр, подменяющим учение о биосфере и ноосфере (В. В. Снакин) либо идеологическим оружием мировых реакционных кругов (С. Е. Кургинян). Возможность человечества идти по пути УР уже упущена – глобальный кризис произойдет совсем скоро (С. И. Забелин). Общественность также оценивает УР весьма противоречиво, вплоть до «предательства будущих поколений».

Отмечается также, что УР становится идеологией, которая может привести к индоктринации не разделяемых всеми ценностей и идей, поскольку: а) рассматривает окружающую среду как совокупность ресурсов, которыми необходимо управлять, и делать это будут люди, исходя из антропоцентрических установок; б) считает, что экономическое развитие является предшественником развития человеческого потенциала; в) реализует технологический, инструментальный подход, ориентированный на заранее определённые цели и результаты. Альтернативные концепции отличаются от преобладающих нормативных представлений о связи устойчивости и развития: «устойчивое сокращение» признаёт существование альтернативных аутопоэтических (самоорганизующихся) интерпретаций развития в противовес доминирующему аллопоэтическому (навязанному извне) пониманию термина; вместо того, чтобы обучаться устойчивости, люди должны прежде «отучиться от неустойчивости» – ценить гибридность, синергию, размытие границ и их проницаемость (открытость между поколениями, культурами, институтами, секторами и т.д.); УР – всего лишь одна из множества социальных конструкций, однако существует множество других способов вовлечь население в решение экзистенциальных вопросов, в том числе понять, как живут другие люди и другие виды на Земле; нужен «несекторальный подход», новый многомерный способ концептуализации и визуализации, позволяющий «поместить» экономику и общество в природную среду с учётом эффектов комплексности, целостности и эмерджентности; суть «Гей-информационного экологического подхода» заключается в необходимости целостной, холистической, экологической философии, основанной на концепции Гей, согласно которой Земля – это живое существо, с памятью и совестью [7].

В общем выделяются следующие дискурсы УР: «интеграция» (интеграция целей развития и охраны окружающей среды является ключевым фактором, модернизация охраны окружающей среды может решить проблемы устойчивого развития, возможно принятие технических мер); «ограничение» (существуют ограничения роста, необходимо поддерживать основные природные ресурсы, соблюдать планетарные границы), «изменение» (необходимы изменения в социальной системе, в системе ценностей, изменения как таковые) [1].

Психология рассматривает устойчивость не только с экологической и социально-экономической позиций, но и с точки зрения улучшения качества жизни каждого человека. В то время как традиционное определение УР фокусируется на предотвращении (не допустить переэксплуатацию, истощение природных ресурсов и необратимые изменения в среде обитания), психологическое понимание фокусируется на содействии (обогащение, регенерация, гибкие изменения).

В связи с этим предлагается метацентрический подход, в рамках которого проектирование устойчивого будущего предполагает создание то, чего ещё нет, изменяет существующее в соответствии с новыми целями для достижения новых результатов, предлагает знания и решения для предупреждения новых проблем. Метацентрическая перспектива исходит из того, что устойчивость с психологической точки зрения включает вертикальную и горизонтальную оси рефлексивности: первая отражает идею «откуда я пришёл», осознание «где я нахожусь» и переход «куда я пойду»; вторая касается перехода от эгоцентрической к альтруистической позиции, ориентированной на содействие взаимной выгоде для других и для себя [5]. Устойчивость основывается на определении зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому).

Экопсихологический подход исходит из критики доминирующего мышления, стиля познания. Основной вопрос заключается в том, требует ли УР, чтобы сначала произошли изменения в осознании, или реальные шаги на пути к устойчивости постепенно изменяют сознание тех, кто к ней стремится? [8] Экопсихология утверждает, что восстановление наших отношений с природой изменит способ видения развития и определения человеческих потребностей. Доминирующая парадигма в значительной степени проистекает из европейской научной и политической мысли XVII в. (Ф. Бэкон, Р. Декарт), направленной на достижение определённых человеческих целей на основе эксплуатации лишённой ценности природы. Мы должны признать не только включённость индивида в общество и его социальные обязательства, но и неразрывную связь человечества с биосферой и природой в целом. Подлинная устойчивость потребует работы в сообществе более крупном, чем человечество. Однако следует также понять, что забота о Земле не требует игнорирования человеческих потребностей. Напротив, они дополняют друг друга, так как Земля является источником всех средств, которыми будут удовлетворены человеческие потребности. В связи с этим установки УР носят онтологический характер, поскольку природа рассматривается как трансцендентальное основание становления, саморазвития любых форм бытия. Система «человек – природа» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к устойчивому саморазвитию [2; 3].

Феноменологический подход основан на восстановлении осознанных, устойчивых отношений с природой, что предполагает определённый способ восприятия Земли и нашего отношения к ней [4]. Например, мы говорим о выбрасывании мусора «наружу», «вон», т.е. мусор больше не связан с нами в том месте, где мы живем, а будет отправлен в абстрактное «неместо». Однако такого абстрактного пространства (включая космическое) нет. «Тихая» охота за грибами в лесу, походы и рыбалка, выращивание и сбор урожая для домашнего потребления, слушание пения птиц, созерцание красоты цветов и ярких звёзд вдали от ярко освещённых городов – всё это потенциальные модели переживания нашей укоренённости на Земле. Органические продукты питания, покупки на местном рынке, в основном вегетарианская пища, спортивные тренировки на открытом воздухе; использование

светодиодных лампы и энергосберегающих бытовых приборов, многоразовых продуктовых сумок, озеленение своего двора, участие в работе природоохранной общественной организации не делают наш образ жизни полностью устойчивым, но являются небольшими шагами к этой цели, а также упражнениями, которые способствуют изменению сознания, побуждают нас делать выбор с учётом потребностей всего человечества и Земли.

Итак, УР следует рассматривать как процесс, устремлённый в будущее. Однако практическая работа в направлении устойчивости сопряжена с многочисленными трудностями. УР не может быть просто предписано директивным образом. И проблема заключается в том, что мы не можем точно определить статус устойчивого общества, потому что УР – динамический процесс, который постоянно трансформируется по мере совершенствования наших знаний, в том числе психологических.

### Список литературы

1. *Болсуновская Л.М.* Критический дискурс-анализ метадискурса «устойчивое развитие» // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 31. С. 42–49.
2. *Ермаков Д.С.* Экологическая психология в контексте устойчивого развития // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 2. С. 10–15.
3. *Папов В.И.* «Экологический вызов» и экологическая психология // Экологическая культура и образование: опыт России и Казахстана. Алматы: Казак универ., 2006. С. 79–92.
4. *Buckley J.* Re-storing the Earth: a phenomenological study of living sustainably // *Phenomenology & practice.* 2013. Vol. 7. № 2. P. 19–40.
5. *Di Fabio A.* The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations // *Frontiers in Psychology.* 2017. Vol. 8. P. 1534–1–7.
6. *Jaipal R.* Psychology at the crossroads: sustainable development or status quo? // *Psychology and developing societies.* 2017. Vol. 29. № 2. P. 1–35.
7. *McGregor S. L. T.* Alternative communications about sustainability education // *Sustainability.* 2013. Vol. 5. № 8. P. 3562–3580.
8. *Riggs L.W., Hellyer-Riggs S.* Eco-psychological and phenomenological approach to sustainability // *European journal of sustainable development.* 2019. Vol. 8. № 5. P. 262–269.

УДК 159.9

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТОВ ЭКОДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Есина Е.А.

ООО «Центр системных исследований», Москва, Россия

E-mail: eesina@mail.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются особенности мотивов волонтерской деятельности на примере экодобровольческой деятельности. Исследуется социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере: «альтруизм - эгоизм» и «процесс - результат».

**Ключевые слова:** экологическое добровольчество, психологические детерминанты.

## SOME ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ECO-VOLUNTARY ACTIVITIES

Esina E.A.

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: eesina@mail.ru

**Abstract.** The article discusses the features of the motives of volunteer activity on the example of volunteer activity. The author studies the socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-need sphere: «altruism-egoism» and «process-result».

**Keywords:** environmental volunteering, psychological determinants.

На современном этапе развитии общества все более популярной становится волонтерская деятельность, которая является одним из важнейших факторов социального развития в таких сферах, как охрана окружающей среды, помощь нуждающимся категориям населения.

2018 год был объявлен Годом добровольца. Эксперты считают, что данное решение поспособствовало развитию добровольческого движения в стране, а также помогло наладить диалог между активистами и органами власти.

Занятие волонтерской деятельностью позволяет сохранять и укреплять человеческие ценности; способствует личностному росту и развитию социальных связей; формирует гражданскую позицию и социальную ответственность. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года (разработан Минэкономразвития России) [1], предусматривает в числе приоритетных направлений социальной и молодежной политики содействия развитию волонтерского движения.

Одним из факторов активизации становления волонтерского движения способны выступить общественные организации, которые в интересах реализации своих уставных целей способны вовлекать в свою деятельность широкие массы добровольцев. Модуль развития социальной активности населения представляет собой логически завершенную последовательность этапов личностного роста волонтеров.

Все это приводит к возникновению целого ряда противоречивых тенденций в сфере формирования и развития общественных, внутригрупповых и межличностных отношений в рамках волонтерского движения. Преодолению данных затруднений во многом может способствовать выявление и учет определенных социально-психологических факторов, которые обуславливают, взаимодействие общественных объединений и движений, как с другими социальными группами, так и с отдельными личностями. В виду этого организация в массовом масштабе добровольческой активности граждан посредством их вовлечения в бескорыстную деятельность силами общественных организаций настоятельно требует специального исследования.

В настоящее время активно изучаются мотивы, которые побуждают человека к занятию волонтерской деятельностью. Волонтерская деятельность, как и любая другая, может побуждаться различными мотивами.

Чтобы обеспечить условия, мотивирующие добровольческую работу людей, лидеры и члены общественных организаций должны создавать ситуации, в которых добровольцы, выполняя необходимую работу, могут в то же время удовлетворить эти потребности [2].

Е.С. Азарова и М.С. Яницкий выделяют следующие психологические детерминанты добровольческой деятельности:

- личностные (система мотивов, потребность в заботливости, эмпатия, ценностно-смысловая система, эмоциональные особенности, склонность к деятельности, направленность, свойства личности, самооценка);
- коммуникативно-деятельные (успешность деятельности, стиль общения, содержание и процесс обучения, стратегическое планирование и руководство);
- социально-психологические (система поощрения, влияние общественного внимания, общественное признание, содержание добровольческой деятельности, социально-психологический климат добровольческой деятельности) [3].

По мнению этих авторов, внутренней (собственно психологической) основой добровольческой деятельности являются: потребности, мотив, цель, личностный смысл, задача, действие, результат для личности, результат для общества. Для волонтеров наиболее важны мотивы самореализации, мотив личностного роста, расширения, социальных контактов, выгоды, компенсаторные (улучшение самооценки, преодоление чувства одиночества), идеалистические мотивы (польза для общественного благополучия) [3].

Согласно данным А.Б. Купрейченко, эгоистические мотивы направлены на личную выгоду того, кто оказывает помощь: вознаграждение, карьерные успехи, улучшение собст-

венной самооценки и пр. Альтруистические мотивы связаны с улучшением морального или материального благополучия другого человека, иногда даже в ущерб собственному благополучию [4].

В работе была поставлена следующая цель исследования: изучение особенностей волонтерской деятельности; состояния потребностно-мотивационной сферы волонтеров; их личностных особенностей (эмпатийности) (на примере волонтерских организаций Санкт-Петербурга и Московской области).

Исследование охватило несколько взаимосвязанных этапов:

На первом этапе изучалась философская и психолого-педагогическая литература, анализировался отечественный и опыт работы волонтеров. Проводился констатирующий этап эксперимента по определению состояния проблемы и выявлению возможностей и перспектив ее решения в условиях волонтерского движения.

На втором этапе была организована опытно-экспериментальная работа, проведен формирующий эксперимент.

На третьем этапе осуществлялась итоговая диагностика, систематизировались и обобщались полученные результаты, уточнялись выводы и практические рекомендации.

Исследование особенностей проявления социально-психологических условий процесса вовлечения населения в природоохранную деятельность волонтерской общности проходило на базе двух волонтерских организаций. В исследовании участвовало 20 человек.

В экспериментальную группу вошло 10 респондентов в возрасте 18-44 лет (Ассоциация в сфере экологии и защиты окружающей среды «РАЗДЕЛЬНЫЙ СБОР»),

Контрольная группа - 10 человек. Возраст респондентов - 19-65 лет. Общественное движение «НАРОДНЫЙ СОВЕТ».

1. Ассоциация в сфере экологии и защиты окружающей среды «РАЗДЕЛЬНЫЙ СБОР» существует с 2015 года. Эта юридическое лицо в форме ассоциации группы активистов и волонтеров. Миссия: «Мы за развитие в России системы цивилизованного обращения с отходами. Мы против безудержного потребления, свалок и мусоросжигательных заводов. Мы за отдельный сбор отходов и их вторичную переработку».

2. Общественное движение «НАРОДНЫЙ СОВЕТ» существует с 2016 года. Это общественное движение, к которому может присоединиться каждый человек, равнодушный к проблемам экологии Московской области.

Миссия: «Нам безразлична судьба детей, которым мы передадим нашу природу. Мы хотим, чтобы чиновники соблюдали 42 статью Конституции, изменить систему принятия решений и добиться того, чтобы объекты размещения отходов строились только с учетом местного населения».

Направления деятельности: Проект «Сергиев Посад не помойка». Задачей проекта: остановить строительство полигона по размещению отходов на территории водосборного бассейна реки Волги и исторических мест.

При этом «мобилизационная привлекательность» имиджа общественных организаций не совпадает со степенью их известности и зависит от уровня проявления таких «коммуникационных эффектов» как «интерес», «понимание» и «вовлеченность», а степень типизации представлений аудитории волонтерского ресурса о волонтерской деятельности связана с уровнем готовности к поддержке добровольческих проектов. «Осознанная целеустремленность» трудовой деятельности зависит от уровня делового общения и степени представленности интересов благополучателя, что в итоге способствует выработке альтруистической направленности, которая при этом может находиться в определенной дисгармонии с другими качествами. «Управляемая организованность» внутригрупповых связей в волонтерской общности обусловлена типом реализуемых кэмп-лидером властных отношений, и выражается в создании определенной среды, способствующей или препятствующей проявлениям инициативы и ответственности со стороны волонтеров.

На первом этапе было проведено обследование респондентов экспериментальной и контрольной группы. Каждому испытуемому предлагалось заполнить бланки методик и ответить на вопросы интервью.

Исследование проводилось как в индивидуальной, так и в групповой форме. Следует отметить, что в контрольной группе не проводилось интервьюирование, касающееся мотивов волонтерской деятельности.

На втором этапе осуществлялась обработка полученных данных, заполнение сводных протоколов, подсчет результатов с последующей интерпретацией.

На основании полученных анализа данных, можно сделать вывод о том, что среди волонтеров контрольной группы большинство испытуемых, в основном принимали участие те, кто находится в возрасте 31-50 лет - 47,5%. так же находится в этом возрасте - 38%.

В экспериментальной группе довольно большой процент участников находится в возрасте до 25% лет - 20,8% волонтеров и 35% не волонтеров. Чаще всего - это студенты.

На основании анализа данных, с точки зрения образования и наличия детей, можно сделать вывод о том, что у 38,3% волонтеров уже имеется высшее образование, 25,8% в данный момент еще обучаются в высшем учебном заведении и у 35,5% только средне-специальное образование. В контрольной группе высшее образование имеется у 45%, средне-специальное - у 24% и незаконченное высшее - у 31% респондентов.

Таким образом, можно следующим образом охарактеризовать выборку волонтеров: это женщины, средний возраст, которых 30,64 лет, имеющие средне-специальное (35,8%) или высшее (38,3%) образование и имеющие 1-2 ребенка (33%).

Контрольную группу можно охарактеризовать следующий образом: это женщины, средний возраст, которых 27,91 лет, имеющие высшее (45%) образование, и имеющие детей (62,5%).

Можно сделать вывод о том, что группы похожи с позиции социально-демографической характеристики.

На основании анализа данных, можно сделать вывод о том, что среди волонтеров общественного движения больше всего тех, кто обладает средним уровнем проявления эмпатии - 43%. Эти респонденты эмоции стараются держать под контролем и не показывают их перед посторонними.

При этом, испытуемые способны видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Они умеют создавать атмосферу открытости и доверительности способны понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

У 52% респондентов Ассоциации «РАЗДЕЛЬНЫЙ СБОР» отмечается низкий уровень проявления эмпатии. Эти люди предпочитают эгоистические стратегии взаимодействия с другими, включающие использование окружающих в собственных целях и ухудшающие общение и взаимодействие между людьми. Такой человек не способен к эмоциональному отклику на переживания других, что не приводит к актуализации отношений теплоты, доверия, заботы, открытости, поддержки в адрес объекта эмпатии, то эмпатия скорее отражает негативное отношение к другому.

Для усиления «осознанной, целеустремленности» необходимо обеспечить участие волонтеров в социально направленных волонтерских проектах природоохранной направленности, в ходе которых активизировать непосредственное общение; волонтеров с благополучателем. Исследование показало что волонтеры, которые реализуют добровольческие усилия социальной направленности в ходе непосредственного общения; с благополучателем, проявляют повышенную склонность к альтруизму. При этом возрастание показателей альтруизма и снижение уровня эгоизма не являются линейно зависимыми процессами. Каждая из этих форм; отношения человека к миру имеет свои механизмы функционирования и преобразованиями их взаимовлияние не осуществляется автоматически.

Структурированное интервью «Мотивы волонтерской деятельности», применялось для выявления мотивов волонтерской деятельности.

Вопросы интервью позволили определить основную направленность деятельности волонтеров, затрачиваемое на помощь время, мотивы, побуждающие к волонтерству.

Выводы: среди людей, занимающихся волонтерской деятельностью в общественном движении (контрольная группа), альтруизм доминирует над эгоизмом у 87%. Эти люди способны помогать другим иногда в ущерб своим собственным потребностям и интересам, умеют жить ради других.

Среди членов ассоциации (экспериментальная группа), наоборот, эгоизм доминирует над альтруизмом 64%. Можно предположить, что эти люди склонны ставить свои интересы превыше других. Все, что делается на благо других с их стороны, как правило, только взамен на что-то. В основе любых их действий лежат корыстные мотивы. Подобные данные могут быть обусловлены тем, что практически каждому человеку в большей или меньшей степени присущ эгоизм, как способ выживания и защиты от внешних воздействий. При этом необходимо уметь управлять уровнем его проявления.

Степень одобрения со стороны близких людей и окружения той работы, которую ведут волонтеры, оказывает влияние на то, как долго они будут планировать заниматься волонтерской деятельностью, с какой уверенностью в своих силах подходить к оказанию помощи.

Таким образом, были определены доминирующие у волонтеров социально-психологические установки (альтруизм - эгоизм, процесс - результат).

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Анализ научной литературы показал, что на современном этапе развития науки по-прежнему малоизученным остаются психологические особенности волонтеров, к которым можно отнести состояние мотивационно-потребностной сферы, их эмпатийность, направленность личности и мотивы добровольческой деятельности.

2. Альтруизм проявляется у волонтеров и людей, не занимающихся волонтерской деятельностью в том случае, когда миссия имеет более выраженную установку на результат, связанный с защитой конкретного поселка и не имеет тенденций к глобализации.

3. В интересах более эффективной организации процесса вовлечения волонтеров в общественно-полезную деятельность целесообразно использовать такую форму объединения как общественное движение, способную обеспечить более полную реализацию выявленных социально-психологических условий процесса вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций. В этом случае, для анализа динамики социально-психологических условий в рамках общественного движения, может быть использовано понятие социокультурной среды, как фактора, который типизирует его развитие личности.

4. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что существуют различия потребностей и мотивов у людей занимающихся волонтерской деятельностью для собственного пиара и занимающихся волонтерской деятельностью для решения конкретных проблем.

#### Список литературы

1. *Азарова Е.С., Яницкий М.С.* Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник Томского Государственного Университета. 2008. № 306. С.120-125.

2. *Юсупов И.М., Веряева Т.А., Тарасов С.Г.* Диагностика эмпатии: Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А. 2-е изд., доп. и перераб.СПб.: 2003.

3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_312165](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_312165) (дата обращения: 25.01.2020).

4. *Кутрейченко А.Б.* Проблема изучения мотивов и психологических барьеров волонтерской активности молодежи. URL:<http://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/109433689>. (дата обращения: 25.01.2020).

5. *Михайлова С.В.* Десять советов по работе с добровольцами руководителю общественной организации. URL: <http://studyspu.ru>. (дата обращения: 25.01.2020)

6. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» от 05.02.2018 N 15-ФЗ (последняя редакция) [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_289772/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_289772/) (дата обращения: 25.01.2020)

УДК 159.9

## ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА<sup>7</sup>

Котелевцев Н.А.

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», Курск, Россия

E-mail: apv-78@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности экологического развития личности и коллектива в контексте субъектно-деятельностного подхода. Дается определение понятия субъект. Определяются тенденции выделения эко-субъектности и раскрывается важность формирования экокентрической направленности личности.

**Ключевые слова:** субъект, субъектность, экопсихологический подход.

## STUDYING FEATURES OF ECOLOGICAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND TEAM IN THE CONTEXT OF SUBJECT-ACTIVITY APPROACH

Kotelevtsev N.A.

FSBEI of HE «Kursk State University», Kursk, Russia

E-mail: apv-78@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses the features of the ecological development of the individual and the collective in the context of the subject-activity approach. The definition of the concept of the subject is given. The tendencies of highlighting eco-subjectivity are determined and the importance of the formation of an ecocentric orientation of the personality is revealed.

**Keywords:** subject, subjectivity, ecopsychological approach.

В современном обществе, основной тенденцией, на фоне протекающих социокультурных и экономических изменений, является стремление каждого индивида к качественной жизнедеятельности. В большинстве случаев, такое стремление отражается в желании обеспечения комфорта себе и своим близким, за счет такого поведения, которое зачастую наносит существенный ущерб природе, отражая тем самым эксплуататорское отношение человека к окружающему миру.

Каждый из нас, является частью социального пространства, в котором перспективным выступает умение проявлять себя субъектом общения, отношения и непосредственной деятельности. В чём же заключается экологическое развитие личности? Почему в настоящее время все больше исследователей устремляют свой взгляд на теоретико-методологические находки современной экопсихологии? По нашему мнению, это связано с двумя глобальными факторами:

- отмечаемой и растущей с каждым годом экологической катастрофой (уровень природы);
- снижением «человечности» в человеке.

В основе современной экологической психологии, по мнению В.И. Панова, лежит представление об экологическом сознании, в контексте которого, человеческая жизнедеятельность должна реализовать основные принципы совместного развития человека и приро-

---

<sup>7</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00016а.

ды [3, с. 20]. Отсюда вытекает, что для сохранения окружающей среды и прежнего положения человека, необходимо осознание того, что человечество это и продукт развития природы, и субъект развития самой системы (Человек – Планета). Такое представление, раскрывает глубинную сущность понимания феномена развития Планеты в целом – Планета не объект (развития, познания, изменения и взаимодействия), а субъект - саморазвивающийся, саморегулирующийся и т.д. Опираясь на этот принцип, В.И. Панов говорит о том, что и сам человек: «...должен рассматриваться не просто как часть природы, а как онтологический субъект ее эволюции – как такая активно действующая, саморазвивающаяся и самоосознающая себя часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) закономерности, обеспечивающие самоосуществление природы в целом» [3, с. 20].

Сами причины экологического кризиса в таком случае кроются в непосредственных особенностях формирования как сознания, так и мышления человека, так как потребительское отношение переносится не только в сферу взаимодействия с окружающей природой, но и во взаимоотношения к окружающим. Такие проявления мы наблюдаем в: снижении стремления подрастающего поколения к взаимопомощи и поддержке; развитии эгоцентрической направленности личности; приоритете материального бытия над нравственными ориентирами; индивидуализации трудовой деятельности и т.д. Превалирование тезиса о том, что человеку необходимо использовать природу в такой мере, в какой она принесёт ему максимально полезный результат, привело к формированию устойчивого представления, которое пронизывает все сферы жизнедеятельности, тем самым выступая основной причиной глобального экологического кризиса [2]. По мнению современных исследователей, главным стремлением человека в рамках его экологического развития, должно выступать стремление к формированию личности Экоцентрической направленности.

Эгоцентрический тип сознания характеризуется тем, что человек выступает активным субъектом взаимодействия с природой (относясь к ней не как к объекту взаимодействия, а как к субъекту совместной ко-эволюции), где центральным императивом выступает – «...по отношению к природе разрешено только то, что не нарушает экологического равновесия» [4, с. 20]. Получается, что экологическое сознание это некоторое системное качество психики человека, которое не только возникает в процессе непосредственного взаимодействия человека с окружающей средой, но и позволяет проявить высшую степень идентификации себя с окружающим миром (через ощущение единства собственной природы и природы окружающего мира), тем самым принимая на себя ответственность не только за собственное становление и развитие, но и за становление и развития всего окружающего. По мнению В.И. Панова, такая парадигма приводит к формированию «экологического субъекта» - когда человек и Планета выступают субъектами общего развития [4, с. 20].

Определив теоретико-методологические основы определения экологического развития личности, более подробно остановимся на концепции субъектно-деятельностного подхода. Так, в отечественной психологической науке, понятия «субъект» и «субъектность» выступают в качестве общепсихологических категорий, которые находят свое отражение в определении роли человека в современном мире, а также, выступает триггером способности человека к целенаправленному самоопределению и активной деятельности. Категория субъектности, позволяет нам рассматривать человека как некоторое единое начало социальных, природных и духовных составляющих (что значительно расширяет возможности его познания).

Как говорит К.А. Абульханова-Славская, рассматривая субъект с точки зрения психологии: «...субъект не есть эталон и предел совершенствования... и в этом смысле состоит его специфика и ... жизненная задача» [1, с. 147]. В данном высказывании важным выступает понимание сущностной характеристики субъекта не столько как некоторого наивысшего эталона развития личности (или группы), а как непосредственное активно-устойчивое стремление к идеалу, которое реализуется в ходе направленного решения всего многообразия возникающих перед человеком (или группой) задач, что в конечном итоге способствует формированию собственно-субъектных качеств. Такие качества, в конечном счёте интегрируются в структуру личности.

Личность, приобретает качества субъекта только в ходе своей активности, через усвоение и накопление опыта деятельности, при этом отыскивая всё более эффективные паттерн-модели успешного решения проблемных противоречий различного характера. Ситуации жизнедеятельности, вызывающие напряжение и сложности, оказываются существенными факторами, способствующими нормально-развивающуюся личность мотивировать на трансформацию своих навыков и владений, для достижения лучшей гармонии с социальной и природной средой, тем самым внося в структуру личности новые представления. Это может служить основополагающим фактором экологического развития как самой личности, так и коллектива.

По нашему мнению, перспективным для формирования экоцентрического сознания, выступает включение молодежи в такую социальную среду, которая по своим характеристикам превосходит обычные условия, но несёт в себе концепт эко-субъектного развития личности и коллектива. Такой средой может выступать «социальный оазис», который по А.С. Чернышеву определяется как «... социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания» [5, с. 28]. Именно целенаправленное включение молодежи в такой вид социальной среды, позволяет не только развивать социально-ценные качества личности, но и формирует внутреннюю направленность на экологическое развитие, со-субъектность с коллективом, обществом, природой, Планетой.

В рамках проводимого нами экспериментального исследования, мы определили субъектность как психологическое свойство личности: «... которое позволяет аккумулировать энергетический потенциал всех психических процессов (а также высшей нервной деятельности), для достижения наиболее эффективных результатов решения задач на внутреннем и внешнем уровнях, с последующим их развитием» [2, с. 2]. Следуя данному подходу, мы можем рассматривать субъектность личности и группы не как сумму отдельных психических свойств, а как новое интегративное свойство, которое в процессе реализации совместной деятельности позволяет определить общий уровень эффективности адаптационного поведения (как человека, так и группы) к меняющимся условиям (в том числе и экстремальным), сохраняя целостной структуру всех психических процессов. Такое интегративное свойство, позволяет на более успешном уровне решать возникающие жизненные ситуации (повышая стрессоустойчивость и общие способности к социализации личности и группы).

В итоге, нами было выдвинуто гипотетическое положение о том, что приобретение личностью и группой статуса эко-субъекта обеспечивается комплексом внешних и внутренних условий, таких как:

- включение группы в социальные среды с большими воспитательными возможностями;
- введение различных форм организации совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимозависимая);
- положительная мотивация включенности группы в другие социальные организации;
- установка личности и группы на совершенствование совместной активности.

В качестве основных критериев развития группы как субъекта, мы выделяем:

- способность группы к организации и реализации эффективной совместной деятельности;
- общий уровень социально-психологического развития группы;
- степень соотношения индивидуального и группового сознания в исследуемых группах.

По нашему мнению, формирование у группы и включенных в неё индивидов субъектных качеств, приводит не только к развитию обозначенных выше параметров, но и формиру-

ет новый уровень направленности личности и группы – на активное создающее взаимодействие (что и лежит в основе эко-сознания и эко-субъектности).

Для изучения особенностей экологического развития личности и коллектива в контексте субъектно-деятельностного подхода, нами были выделены три возрастных группы респондентов: обучающиеся осваивающие программы основного общего образования (8 групп обучающихся 6-9 классов); обучающиеся осваивающие среднее профессиональное образование (6 групп первых курсов СПО); обучающиеся осваивающие высшее образование (бакалавриат) (6 групп 1-4 курсов). Для реализации естественного-формирующего эксперимента, нами в жизнедеятельность групп внесены некоторые изменения, которые напрямую соотносятся с основными позициями концепции построения развивающей социальной среды по Л.И. Уманскому-А.С. Чернышеву. На базе образовательных организаций, были созданы психологические кружки проекта «Psy-Laboratorium», в рамках которого, проходит социальное обучение, психологическое просвещение обучающихся, а также, организуются специальные мероприятия, направленные на развитие внутригруппового взаимодействия и согласованности действий. В процессе организации таких занятий, мы опираемся на принципы построения развивающих социальных сред по Л.И. Уманскому и А.С. Чернышеву [5].

В процессе занятий, обучающимся предлагаются новые формы активного взаимодействия, реализуется программа социального обучения, расширяется спектр совместной деятельности, что в конечном итоге, способствует формированию пред-субъектных и собственно субъектных качеств личности и группы.

Оценивая имеющиеся данные (так как экспериментальное исследование продолжается), можно сделать следующие заключения.

Во-первых, в исследуемых группах, наблюдаются положительные динамические сдвиги в уровне социально-психологической зрелости. Такая тенденция, наблюдается в 78% изученных групп, в то время как у 22% существенных изменений не выявлено. Тем не менее, положительным результатом является отсутствие регрессии в уровне социально-психологической зрелости.

Во-вторых, у респондентов на уровне мнений и поведения, мы отмечаем некоторые изменения. Так, 57,8 % стремятся к активному взаимодействию, 42,2 % проявляют лидерские качества в решении сложных ситуаций (чего не отмечалось до начала экспериментального исследования). Следует подчеркнуть, что такое взаимодействие носит созидательный характер, тем самым позволяя и личности, и группе успешно социализироваться в современно обществе.

В заключении, хотелось бы отметить, что проблема экологического развития личности и группы в современно обществе, с каждым годом становится все более актуальной, так как на фоне процессов глобализации и эксплуататорского подхода, большая часть молодежи остается «за бортом» жизни, не умея правильно актуализировать свои внутренние ресурсы и не правильно взаимодействия с ресурсами окружающего мира, что в свою очередь приводит к десоциализации и нарушению адаптивного поведения.

### Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. тр. М., 1999. 224 с.
2. *Котелевцев Н.А.* Современные представления о формах организации совместной деятельности в контексте субъектно-деятельностного подхода (на примере изучения временных молодежных коллективов детских центров курской области) / Н.А. Котелевцев // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. № 4 (48). 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [http:// scientific-notes.ru/pdf/053-041.pdf](http://scientific-notes.ru/pdf/053-041.pdf) (дата обращения: 25.01.2020).
3. *Панов В.И.* Субъектность в контексте экпсихологического подхода к развитию психики [текст] / В.И. Панов // Образование и саморазвитие. 2015, №3 (45). С.10-18.

4. *Панов В.И.* Экологическое сознание в парадигмальном контексте понятия «Природа» // Ноосферные исследования. – 2017. Выпуск 2 (18). С. 17–30.

5. *Чернышев А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И.* Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). 2-е изд., испр. и доп. Воронеж: Кварта, 2007. – 210 с.

УДК 316.6

## МЕХАНИЗМЫ ИЗМЕНЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

**Крылов А.Ю.**

ФГОБУВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»,  
Москва, Россия

E-mail: fanemo@yandex.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются механизмы изменения экологического сознания и поведения человека под влиянием других людей. На сколько может быть выражен эффект социального влияния, возникающий при знакомстве с мнением меньшинства? Может ли меньшинство в обществе обусловить изменение мнения большинства по вопросу сохранения окружающей среды? Какими свойствами в подобной ситуации должно обладать такое меньшинство?

**Ключевые слова:** конформность, экология, изменение климата, подражание, влияние.

## MECHANISMS FOR CHANGE IN ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS AND HUMAN BEHAVIOR

**Krylov A.U.**

FGOUVPO "Financial University under the Government of the Russian Federation",  
Moscow, Russia

E-mail: fanemo@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses the mechanisms of changing environmental consciousness and human behavior under the influence of other people. How much can the effect of social influence arising from acquaintance with the opinion of a minority be expressed? Can a minority in society lead to a change in the majority opinion on environmental conservation? What features in such a situation should such a minority have?

**Keywords:** conformity, ecology, climate change, imitation, influence.

В своей песне «Imagine», написанной в 1971 году Джон Леннон представляет мир без голода, алчности, собственности и государств – мир, характеризующийся личной свободой, вселенским братством и единством. Признавая этот образ иллюзорным, основатель «Нутопии» (Nutopia) старается убедить слушателей принять его с помощью призыва: «Но я не один такой». Вера знаменитого музыканта в этот аргумент – свидетельство силы подражательных действий.

Людам свойственно менять свое мнение под чужим влиянием. Они считают приемлемым для себя верить, чувствовать или делать что-то в той мере, в какой верят, чувствуют или делают это другие, в особенности похожие на них. Поступая подобным образом, человек сталкивается с двумя видами конформизма: по информационным и/или нормативным причинам.

Относительная роль этих двух видов влияния зависит от ситуации. В одних случаях люди ведут себя конформно на основе информации, поставляемой другими, в других в большей степени ориентируются на групповые нормы. Кроме того, нормативное и информационное влияние проявляются на различных уровнях. Если человек подчиняется, желая со-

хранить о себе прежнее мнение, согласие с мнением группы будет проявляться только во внешнем поведении и не затронет его убеждений. Здесь необходимо различать публичную конформность, или покорность, и конформность приватную, или изменение мнения. На практике исследователи, работающие с данной проблемой, используют ответы, свидетельствующие о публичной и приватной конформности, в качестве показателей доминирования нормативного или информационного влияния. Результаты экспериментов показывают, что по крайней мере в классическом эксперименте Соломона Эша нормативное влияние оказывается сильнее информационного. Тот же вывод подтверждают наблюдения за публичными ответами в методике Ричарда Кратчифлда: они в большей степени зависят от суждений группы, чем ответы, которые даются в приватной обстановке.

В более общем смысле, изменяя отдельные стороны ситуации влияния социальные психологи пытаются собрать доказательства в пользу следующего теоретического положения: конформность возрастает или ослабевает в зависимости от степени информационной и/или нормативной зависимости индивида от группы.

Недавно в западных странах появилось движение, которое называется «Flygskam» (дословный перевод со шведского языка «летать стыдно»). Впервые о движении «Flygskam» заговорили летом 2017 года, когда шведский исполнитель из группы «Våba Femba» Стаффан Линдберг объявил, что решил отказаться от полетов.

Термин «Flygskam» обозначает чувство вины, которое туристы должны испытывать, покупая билет на авиалайнер в эпоху экологического кризиса. Дело в том, что авиаперевозки негативно влияют на окружающую среду – атмосферу ежедневно загрязняют огромные выбросы углерода.

Шведы, очень любящие путешествовать и, вместе с тем, бережно заботящиеся о природе, решили организовать бойкот авиаперелетов. Протест поддержали не только активисты «Greenspeace», но и некоторые знаменитости. Так, например, идею популяризировал олимпийский спортсмен Бьорн Ферри, который полностью отказался от полетов несмотря на то, что это негативно отражалось на его загруженном графике.

Взрыв популярности движения «Flygskam» случился после выступлений 16-летней активистки по борьбе с изменением климата Греты Тунберг.

Девушка объявила, что больше не собирается летать на самолетах, подкрепив свое намерение эмоциональной речью: «Я хочу, чтобы вы запаниковали. Я хочу, чтобы вы почувствовали страх, который я испытываю каждый день, и я хочу, чтобы вы действовали. Я хочу, чтобы ты вели себя так, будто наш дом в огне. Потому что это действительно так» [2, с. 56].

Похоже, что последние инициативы Греты Тунберг создали благоприятные условия, при которых оказываются задействованными механизмы нормативного и информационного влияния.

Исследование проявлений нормативной конформности, которые провел Стенли Милгрэм [1] в 60-х годах прошлого века, сравнивая французских и норвежских испытуемых, показывает, что в наибольшей степени она выражена в культурах, придающих большое значение гармонии отношений индивида и группы. «Норвежское общество представляется мне в высшей степени сплоченным. У норвежцев сильно развито чувство групповой идентификации, они «настроены» на нужды и интересы окружающих. Реальным воплощением этого чувства социальной ответственности является мощно развитая сеть учреждений социальной защиты населения. Норвежцы безропотно платят огромные налоги, необходимые для поддержки социальных программ. Неудивительно, что такого рода социальная сплоченность идет рука об руку с высоким уровнем конформности» [там же, с. 210]. Тоже самое можно сказать и о жителях Швеции и Финляндии, т.е. в целом о Скандинавах.

Что касается информационного влияния, проявление конформности зависит от компетентности человека на фоне других людей, а также от его уверенности в себе. В августе 2018 года возле шведского парламента Грета Тунберг устроила акцию протеста, держа в руках плакат с надписью «Школьная забастовка за климат». Уже с ноября этого-же года к ее акции начали массово присоединяться школьники по всему миру.

Глобальная забастовка 15 марта 2019 года собрала более миллиона забастовщиков. Серия из 4500 забастовок в более чем 150 странах, состоявшихся в пятницу (20 и 27 сентября) получила название «Глобальной недели будущего».

Сегодня в движении «FridaysForFuture», которое выросло из этих индивидуальных акций, активно участвуют более двух миллионов человек. В феврале 2019 года 224 ученых подписали письмо в поддержку шведской экологической активистки.

Своим примером Грета демонстрирует, в частности, что ментальные нарушения не являются препятствием для активной и насыщенной жизни: у девушки синдром Аспергера, обсессивно-компульсивное расстройство и селективный мутизм.

Люди с синдромом Аспергера нередко имеют богатую фантазию и воображение. Это помогает им стать известными учеными, писателями, музыкантами. Таким людям тяжело вставать на точку зрения других людей, так как она отличается от собственной.

Тем не менее в числе людей, с которыми Грета установила контакт, бывший президент США Барак Обама. «Она один из величайших защитников нашей планеты. Признавая, что ее поколение будет нести на себе всю тяжесть последствий изменения климата, она не боится добиваться реальных действий», – написал экс-президент в своем твиттере. С ней встречались папа римский, министр по защите окружающей среды Великобритании Майкл Гоув («Когда я слушаю ее, то испытываю чувство ответственности и вины», – подчеркивал он) и многие другие.

По ее собственным словам, Тунберг убедила семью следовать принципам веганства и отказаться от полетов на самолетах, чтобы уменьшить «углеродный след». В январе 2019 года сама Грета поехала на Давосский форум на поезде. В сентябре 2019 года она выступила с речью на Генассамблее ООН, в которой назвала мировых политиков «предателями» – из-за влияния их политики на жизнь будущих поколений [5].

С «эффектом Греты Тунберг» можно связать и тот факт, что в 2019 году удвоилось число детских книг, посвященных климатическому кризису. А влиятельная британская газета The Guardian назвала деятельность Греты Тунберг одной из причин, почему она решила писать «климатический кризис» вместо «изменения климата» и «глобальное нагревание» (global heating) вместо «глобального потепления». По словам главного редактора газеты Кэтрин Вайнер, выражение «изменение климата» звучит «слишком пассивно», тогда как «ученые говорят о катастрофе для человечества» [4].

Рассматривая результативность усилий Греты Тунберг целесообразно обратить внимание на условия, при которых меньшинство может являться источником активного влияния. Самым важным элементом поведения меньшинства является последовательность, с которой люди (представляющие это меньшинство) отстаивают свою позицию во времени. В ней выделяют два компонента: интраиндивидуальную последовательность, или устойчивость во времени (диахронная последовательность), и интериндивидуальную последовательность меньшинства в целом (синхронная последовательность).

В случае, если члены меньшинства проявляют согласие друг с другом и сохраняют единство взглядов в течение достаточно длительного времени, они могут повлиять на большинство, которое может изменить свою точку зрения.

В конце ноября 2015 года независимая группа студентов пригласила других учеников по всему миру пропустить школу в первый день конференции ООН по изменению климата в Париже. Сторонники «климатической забастовки» сохраняют единство взглядов до сих пор, привлекая в свои ряды новых членов. Результаты такого единодушия и последовательности можно проследить в различных областях.

Так, по данным SJ, крупнейшего железнодорожного оператора Швеции, за последние 18 месяцев доля шведов, которые говорят, что предпочитают путешествовать по железной дороге, почти удвоилась и теперь составляет 37%.

В 2018 году SJ продал на 1,5 млн. билетов больше, чем в предыдущем.

Премьер-министр Великобритании Борис Джонсон отнес к одной из приоритетных для страны задач – сохранение окружающей среды. Канцлер Германии Ангела Мер-

кель в новогоднем обращении рассказала о проблеме изменения климата, с которой «столкнутся наши дети и внуки».

Правительство Германии решило потратить на борьбу с изменением климата 54 миллиарда евро в ближайшие четыре года. Для сравнения – общие расходы немецкого бюджета в 2019 году составили 354 миллиарда евро.

Немецкое правительство также поставило перед собой цель к 2030 году повысить долю использования экологичных источников энергии в экономике с 44 до 65%. Кроме этого, в плане прописано понижение пошлин на железнодорожные перевозки и, наоборот, повышение – на авиаперелеты [6].

То есть, после получения информации о том, что люди в других странах (правительства этих стран) отреагировали на происходящие события неким конкретным образом, эта реакция кажется более уместной, своевременной и правомерной.

Общество обычно бывает право на счет разумности действий, делая популярность какого-либо вида деятельности синонимом его разумности. В результате люди следуют примеру тех окружающих, которые похожи на них. Это дает значительные преимущества, создавая простые решения для традиционных трудностей, связанных с влиянием.

Правительства многих стран тратят значительные средства на мониторинг и применение санкций против компаний, которые загрязняют окружающую среду. Эти средства часто оказываются выброшенными впустую, поскольку нарушители либо вообще не обращают внимания на правила, либо готовы платить штрафы, суммы которых меньше, чем «затраты на законопослушность». Но некоторые государства разработали эффективные программы, которые работают, включая феномены информационной и нормативной конформности.

Вначале составляется рейтинг компаний-«нарушителей» внутри отрасли промышленности, а затем публикуются рейтинги, так что все компании в данной индустрии могут видеть, какую позицию они занимают по сравнению с коллегами и конкурентами.

Роберт Чалдини [3] вместе с коллегами провел исследование экологического поведения с целью проверить, что лучше всего говорить людям, чтобы побудить их экономить энергию. Ученые в течение месяца раз в неделю доставляли им на дом одно из четырех писем с просьбой уменьшить потребление энергии. Три таких воззвания содержали одну из часто упоминаемых причин для сохранения энергии: это пойдет на пользу окружающей среде; это социально ответственный поступок; это сэкономит вам значительное количество денег, когда в следующий раз придет счет за энергию. Четвертое же письмо констатировало, что большинство жителей города стараются экономить энергию у себя дома.

В конце месяца исследователи отметили, сколько энергии было использовано, и узнали, что «запускающее» подражательные действия письмо привело к экономии энергии в 3,5 раза большей, чем любое из других сообщений. Размер отличия удивил не только ученых, но и других домовладельцев. На самом деле жители города полагали, что четвертое письмо будет наименее эффективным.

Таким образом, степень выраженности эффекта конформности зависит от ряда переменных, роль которых может быть понята с учетом механизмов информационного и нормативного влияния. В соответствующих условиях на большинство может оказать влияние активное меньшинство. Наряду с другими переменными ключевую роль в этом играет постоянство его поведения.

Многие западные журналисты и политики высказывают сомнения в целесообразности экологических акций, проводимых сторонниками Греты Тунберг, поскольку они не могут стать образцом для изменения массовых привычек [6]. Несмотря на это, последовательность действий и постоянство во взглядах на проблему изменения климата экологов-активистов приводит к позитивным переменам в политике мировых правительств.

Эти изменения принимают различные формы. Большинство провоцирует согласованность мышления, а меньшинство – несовпадение точек зрения. В результате большинство преимущественно влияет на позицию по основному вопросу, а меньшинство способствует более творческому отношению к проблеме.

### Список литературы

1. *Мишгэм Стэнли* Эксперимент в социальной психологии. – 3-е международное издание. СПб.: Питер, 2001. – 336 с.
2. *Тунберг Грета*. No One Is Too Small to Make a Difference: [англ.]– Лондон: Penquin Books, 2019. – Сборник речей Греты Тунберг.
3. *Чалдини Роберт*. Психология согласия / Роберт Чалдини; [пер. Э. И. Мельник]. М.: Издательство «Э», 2017. – 400 с.
4. <https://www.theguardian.com/environment/2019/feb/13/school-climate-strike-childrens-brave-stand-has-our-support>
5. [https://en.wikipedia.org/wiki/School\\_strike\\_for\\_the\\_climate#cite\\_note-Crouch-4](https://en.wikipedia.org/wiki/School_strike_for_the_climate#cite_note-Crouch-4)
6. <https://www.zeit.de/politik/2019-09/koalitionsausschuss-klimaschutz-klimakabinett-klimapolitik-co2-steuer>

УДК 378 (47)

### МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Кузина Л.В.

Белорусский государственный университет, МГЭИ им. А. Д. Сахарова БГУ,  
Минск, Республика Беларусь  
E-mail: Olga 017@yandex.by

**Аннотация.** В статье рассматриваются опыт и проблемы интегрирования принципов устойчивого развития в процесс обучения экономическим дисциплинам на примере МГЭИ им. А. Д. Сахарова БГУ. В ходе проведенного исследования было выяснено, что для перехода к образованию в интересах устойчивого развития требуется комплексное решение следующих задач: модернизация образовательных программ, совершенствование компетенций преподавателей, создание новой образовательной среды университета.

**Ключевые слова:** образование в целях устойчивого развития, экономические дисциплины, универсальные компетенции, модернизация учебно-методической документации, самостоятельная работа студентов, новые функции преподавателя.

### MODERNIZATION OF EDUCATIONAL EDUCATION IN THE INTEREST OF THE INTERNATIONAL

Kusina L.V.

Belarusian State University, ISE BSU, Minsk, Republic of Belarus  
E-mail: Olga 017@yandex.by

**Abstract.** The article examines the experience and challenges of integrating sustainable development principles into the process of teaching economic disciplines on the example of the Belarusian State University. The study found that the transition to education for sustainable development requires a comprehensive solution to the following challenges: modernizing educational programs, improving the competence of teachers, creating a new educational environment for the university.

**Keywords:** education for sustainable development, economic disciplines, universal competence, modernization of educational and methodical documentation, independent work of students, new functions of teacher.

Преодоление экологического кризиса и реализация концепции устойчивого развития предполагают перестройку сознания и мышления людей, формирование новых человеческих качеств будущих специалистов. В республике несколько лет идет переход к инновационной модели образования – образованию для устойчивого развития (ОУР), но вопрос о его содержании продолжает оставаться дискуссионным. Зачастую ОУР остается для многих преподавателей непонятным и нераскрытым направлением, некоторые авторы рассматривается его как модное название экологического образования и полагают, что ОУР можно внедрить, ис-

пользуя для этой цели сложившуюся в республике систему экологического образования и воспитания. Однако такой подход вряд ли будет оправданным, поскольку знак равенства между экологическим образованием и ОУР ставить нельзя. Последнее, на наш взгляд, более многогранно и выходит за рамки экологического образования, поскольку его основные идеи нацелены на интеграцию экологических вопросов с социальными, культурными и экономическими. В то же время очевидно, что экологическое образование остается ведущим в системе ОУР. Нет единой точки зрения и по способам внедрения ОУР. Как правило, предлагаются два подхода: трансформация экологического образования в ОУР или создание новой инновационной самостоятельной системы образования. Второй вариант предполагает параллельное существование экологического образования и ОУР. На наш взгляд, более приемлемым для экономических дисциплин является первый подход, т. к. экологические компетенции входят в перечень универсальных компетенций и соответствуют целям устойчивого развития. С учетом того, что ни одна вузовская дисциплина не дает целостного представления о сути концепции устойчивого развития и механизмах ее реализации можно согласиться с предложениями о введении специального курса «Основы теории устойчивого развития» в качестве обязательного предмета или курса по выбору [2].

В связи с вступлением республики в Болонский процесс произошло закрепление перехода отечественной высшей школы на европейскую модель образования, в частности, компетентностного подхода. Но в отечественной педагогике до сих пор отсутствует единство в определении тех знаний, умений, навыков, способностей, которые необходимо сформировать и оценить для реализации компетентностного подхода. Состав универсальных компетенций, предлагаемый различными авторами, отличается весьма заметно. Считаем, что экологические и предпринимательские компетенции должны включаться в этот перечень как наиболее значимые. Сформированные универсальные компетенции обеспечат получение образования, которое позволит человеку приобрести знания, навыки и ценности, расширяющие его права и возможности для принятия ответственных решений и осуществления действий во имя обеспечения целостности окружающей среды, экономической целесообразности и справедливого общества [1].

Актуальными остаются разработка целостной методологии, технологического обеспечения и требований к инфраструктурному составу системы непрерывного образования в целях устойчивого развития. На наш взгляд, было бы логичным совместить внедрение экологических компетенций в экономические дисциплины с процессом совершенствования деятельности университетов на основе модели «Университет 3.0. Многие исследователи и практики придерживаются следующей позиции: реализация модели университет 3.0 приблизит нас к университету устойчивого развития. Трансформация университетов предполагает непосредственное вовлечение студентов в предпринимательский процесс, как через формальное обучение, так и посредством создания инфраструктуры поддержки студенческого предпринимательства [4]. Но формированию у студентов предпринимательских навыков препятствуют следующие факторы: неразвитость учебной бизнес-среды вузов, как основы формирования предпринимательских компетенций студентов; отсутствие предпринимательского опыта у преподавателей; отсутствие системных связей университетов с потенциальными инвесторами. Видимо, преодоление указанных проблем должно осуществляться постепенно и предусматривать: формирование предпринимательской корпоративной культуры в сообществе преподавателей и студентов; ориентацию на постоянные изменения во внешней бизнес-среде; привлечение бизнес-сообщества к сотрудничеству в учебной, научной и инновационной деятельности; создание эффективной системы мотивации и стимулирования преподавателей к научной деятельности и коммерциализации результатов собственных исследований; развитие предпринимательской структуры в университетах с целью формирования у студентов предпринимательских компетенций в процессе обучения [3].

Чтобы «сфокусировать образование на устойчивости», необходимо знания, связанные с концепцией устойчивого развития, более активно включать в учебную документацию. Но в

стандартах третьего поколения не предусматривалось включение вопросов устойчивого развития в дисциплины социально-гуманитарного блока. Как следствие, по экономическим дисциплинам вопрос документального обеспечения ОУР не получил системного решения, а в учебниках по экономическим дисциплинам, и типовых учебных программах вместо «зеленого» зачастую отражается техногенное развитие экономики. Но, как показывает практика, даже частичное включение тематики устойчивого развития в различные дисциплины не всегда эффективно, поскольку такие включения носят не системный, а инициативный характер. Видимо, для начала следует разработать методiku отражения содержания устойчивого развития в учебных программах по конкретным экономическим дисциплинам.

Сегодня вузы признаны готовить своих выпускников к профессиональной деятельности с учетом структуры потребностей экономики, поэтому учебный процесс постоянно совершенствуется, но вносимые изменения не всегда дают ожидаемый результат. Приходится констатировать, что современная система образования воспроизводит те же модели, реализация которых не приведет нас к устойчивому развитию. Так, в проектах новой Концепции оптимизации содержания, структуры и объема цикла социально-гуманитарных дисциплин, стандартов и типовых учебных программ (2019 г.) экологическая компетенция также не предусмотрена, и ее наличие в дисциплинах по-прежнему будет зависеть от энтузиазма, научной подготовки и гражданской ответственности преподавателей.

Учебных часов для насыщенной информацией курсов экономических дисциплин выделено явно недостаточно. Восполнить дефицит аудиторных часов может, на наш взгляд, изменение в соотношении внеаудиторной и аудиторной работы студентов. Например, индивидуальную работу можно проводить в виде письменного задания, поскольку данная форма учит студентов грамотно излагать свои мысли и позволяет хорошо усваивать учебный материал. При этом тематика работ должна быть связана с экологизацией экономики. Кроме того, необходимо учитывать специфику работы преподавателя в интернациональных группах. При наличии разнообразных коллективных форм обучения работа с иностранными студентами на 90% индивидуальна. И хотя значение индивидуальной работы с белорусскими и иностранными студентами признается на всех уровнях, затраты на ее методическое обеспечение и проведение в учебной нагрузке преподавателя не учитываются. Как известно, ОУР требует переориентации основного внимания с обеспечения знаний на проработку проблем и поиск эффективных решений, поэтому так важна самостоятельная работа студентов. Сформировать компоненты их самообразовательной деятельности возможно только путем целенаправленного обучения и развития самостоятельного мышления [5].

Следует отметить, что формирование новых компетенций студентов сможет обеспечить только инновационно-мыслящий преподаватель, который должен быть профессионалом, реализующим целостную парадигму – практику ОУР. Преподаватель перестает быть носителем «объективного знания», которое он пытается передать студенту. Его главной задачей становится мотивация учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. В связи с этим, вырисовывается совершенно новая модель компетенций профессорско-преподавательского состава [6]. Она включает четыре подсистемы: учебно-практическую, управленческую, научно-прикладную и креативную. Таким образом, наряду с традиционными видами деятельности преподавателя появились такие направления, как работа с иностранными студентами, поиск финансирования источников научных исследований, коммерциализация результатов собственных исследований. Сегодня особенно остро ощущается необходимость в формировании именно этих компетенций преподавателя. Так, в нашем университете преподаватели дисциплин социально-гуманитарного блока работают в группах, численностью до 30 человек, в некоторых половина – это иностранные студенты. Преподаватель, работающий в таких группах должен обладать такими качествами как коммуникабельность, стрессоустойчивость, умение преодолевать психологические барьеры в отношениях. Как минимум знать основы этнопсихологии и национально-психологические основы личности и средства коммуникации с представителями других культур. Все это требует огромных умственных, физических, временных и эмоциональных затрат [6]. Видимо, такая

многофункциональность и сложность педагогического труда преподавателя вуза требуют соблюдения ряда условий: восстановления престижа научно-педагогической деятельности, изменения учебной нагрузки и справедливого уровня оплаты труда. Учебная нагрузка преподавателей белорусских вузов не позволяет им эффективно выполнять новые функции. Не секрет, что она гораздо выше, чем у зарубежных коллег. Белорусский преподаватель работает в аудитории в 3 раза больше часов, чем польский и 6 раз больше, чем американский, о разнице в оплате даже не стоит говорить.

Наиболее узким звеном в продвижении ОУР является несоответствие квалификации ППС требованиям инновационного образования. В целом идеи устойчивого развития в системе образования воспринимаются положительно, однако насущной необходимостью выступают подготовка ППС к их реализации. Существующая в республике система повышения квалификации способна обеспечить подготовку ППС в соответствии с установленными законодательством нормами. Однако качество образовательных услуг вызывает обеспокоенные сомнения с точки зрения актуальности транслируемых слушателям знаний и технологий профессиональной деятельности. Система повышения квалификации, на наш взгляд, должна носить опережающий характер, поскольку функции преподавателя постоянно изменяются или наполняются новым содержанием.

Считаем, что для успешного перехода к новой модели университета должна быть создана принципиально новая структура, обеспечивающая научно-методологическое и информационно-организационное сопровождение и координацию деятельности по ОУР. Такой структурой может стать центр «Содействие устойчивому развитию», который будет создан в форме малого инновационного предприятия или другой организационно-правовой форме. Партнерами центра могут быть представители бизнеса, различные фонды, профсоюзы. Как известно, в республике схема инновационного цикла оказалась разорванной. Между наукой и производством практически отсутствует важнейшее звено – инновационно-ориентированные предприятия, которые готовы к риску и возможным потерям на стадии коммерциализации [4]. Существующие в вузах различные лаборатории и организации НИР также не могут обеспечить полный инновационный цикл, поскольку не в состоянии решить вопросы привлечения финансовых средств, разработать грамотный бизнес-план, учесть объем продаж и возможности рынка. Эти вопросы должны решаться специалистами созданного единого центра. Сотрудничество с бизнесом и другими структурами поможет центру решить вопросы финансирования деятельности по устойчивому развитию. Кроме того, это даст возможность университету разработать соответствующие подходы к преподаванию и обучению, которые отвечают современным потребностям студентов, бизнеса и общества в целом.

### Список литературы

1. *Игнатов С.Б.* Экологическая компетентность в контексте образования для устойчивого развития // Образование и наука. 2011. №1. С.22–31.
2. *Кузина Л.В.* Образование в интересах устойчивого развития и перехода к зеленой экономике // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в Российской Федерации (кафедра Юнеско факультета философии и социологии Башкирского государственного университета), 27 апреля 2017 г. Уфа, Ч 2. С.106-112.
3. *Королев Ю.Ю.* Компетентный подход в подготовке специалистов в системе высшего образования // Актуальные проблемы бизнес-образования: Материалы 16-й международной научно-практической конференции, 20-21 апреля 2017 г., Минск, 2017. С. 88-91.
4. *Машевская О.В.* Учреждения высшего образования и деятельность малых инновационных предприятий // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных наук. 2018. №2. С.41-46.
5. Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси : теория и практика /под науч. ред. А. И. Жука, Н. Н. Копаль, С. Б. Савеловой. 2-е изд. Минск: БГПУ, 2017. – 640 с.
6. Прохорова Л. В. Имидж преподавателя высшей школы в контексте академического и культурного взаимодействия // Высшая школа. 2019. №5. С.18-21.

УДК 159.9

## КОНСТРУКТ «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ» КАК ПРЕДМЕТ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Мдивани М.О.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: mdivanim@gmail.com

**Панюкова Ю.Г.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Россия

Российский государственный аграрный университет - МСХА им.К.А.Тимирязева

E-mail: apanukov@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений субъектов о конструкте «устойчивое развитие». Определены основные дескрипторы, составляющие ядерные и периферийные смыслы данного конструкта в сознание респондентов, в разной степени осведомленных о феномене устойчивого развития. Обнаружена тенденция доминирования в представлениях о конструкте «устойчивое развитие» предикторов, связанных с изменением, усовершенствованием, но не с сохранением и сбережением.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, представления, смыслы, дескрипторы, когнитивная составляющая, аффективная составляющая, поведенческая составляющая, осведомленность, изменения, сохранение.

## THE CONSTRUCT «SUSTAINABLE DEVELOPMENT» AS A SUBJECT OF ECOPSYCHOLOGICAL EMPIRICAL RESEARCH

**Mdivani M.O.**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Mjscow, Russia

E-mail: mdivanim@gmail.com

**Panyukova Y.G.**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Mjscow, Russia

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

E-mail: apanukov@mail.ru

**Abstract.** In the article the results of subjects representation of construct «sustainable development» empirical study are presented. The basic descriptors that make up the central and off central meanings of this construct in the consciousness of subjects, to varying degrees, aware of the phenomenon of sustainable development are defined. A tendency is found of dominate the predictors associated with change and improvement, but not with conservation and saving.

**Keywords:** sustainable development, representations, meanings, descriptors, cognitive component, affective component, behavioral component, awareness, change, conservation.

Использование словосочетания «устойчивое развитие» является если не традицией, то достаточно оформленной тенденцией в современных междисциплинарных исследованиях, ориентированных на интерпретацию взаимодействия человека со средой. Можно уточнить, что от момента начала академического рефлексирования по поводу феномена «устойчивое развитие» до сегодняшнего дня прошло уже больше 30 лет.

В отечественной экопсихологии как отрасли современного психологического знания интерпретация феномена устойчивого развития имеет свою историю, однако этот конструкт является предметом преимущественно теоретической операционализации [1,2]. Вариантом органичного сочетания методологической концептуализации феномена «устойчивое развитие» в контексте отечественного экопсихологического дискурса и последующей эмпирической валидизацией конструкта, может являться экопсихологический подход к развитию психики [4, 5, 6].

Для зарубежной экопсихологии тема устойчивого развития (sustainable development) является почти классической, имеющей специфику своего оформления, этапы развития и дифференцированную проблематику исследований. Если обратиться к истории развития зарубежной экопсихологии (environmental psychology), то тема устойчивого развития получила свое оформление в создание автономной отрасли «conservation psychology», предмет исследования которой являются когнитивные, аффективные и поведенческие аспекты «сохранения» окружающей среды. обстоятельный и дифференцированный анализ возникновения и оформления этой отрасли, а также систематизация теоретических подходов и эмпирических направлений в интересующей нас области проделан в исследованиях И.В. Краж [3]. Даже поверхностный экскурс в проблематику современной «conservation psychology» позволяет сделать вывод об актуальности проблематики «сохраняющего окружающую среду сознания и поведения», и ее интенсивной эмпирической валидизации [7, 8].

С целью актуализации изучения проблемы устойчивого развития в отечественной экопсихологии, особенно в контексте разработки прикладных аспектов, а также учитывая доминирование теоретических исследований [1,2,3,4], и дефицит эмпирических работ в области психологической интерпретации конструкта «устойчивое развитие», мы предприняли исследование, посвященное анализу тех смыслов, которыми субъекты наделяют конструкт «устойчивое развитие».

В качестве основной гипотезы было сформулировано общее предположение, что в сознание субъекта теоретический конструкт «устойчивое развитие» может быть представлен дескрипторами, отражающими «когнитивную», «аффективную» и «поведенческую» составляющие, имеющие специфику содержания и соотношения друг с другом. Как дополнительные были сформулированы следующие предположения:

- респонденты, чье образование связано с взаимодействием со средой, в большей степени осведомлены о проблематике устойчивого развития;
- респонденты, которые в большей степени осведомлены о конструкции «устойчивое развитие», имеют более сбалансированное представление о нем по соотношению «когнитивной», «аффективной» и «поведенческой» составляющих;
- представления об «устойчивом развитии» у респондентов, в разной степени осведомленных об этом феномене, могут различаться по содержательным и структурным особенностям «когнитивной», «аффективной» и «поведенческой» составляющих.

Мы также предполагаем, что «ядерные» и «периферийные» смыслы, которыми представлена теоретическая конструкция «устойчивое развитие» в сознание субъекта, могут рассматриваться в качестве психологически релевантного основания как для изучения особенностей экологического сознания субъекта, так и для определения содержания образовательных программ, целью которых является развитие проэкологического сознания и поведения человека.

Дизайн исследования предполагал следующие этапы: во-первых, в качестве первой процедуры был проведен опрос респондентов с целью определения набора дескрипторов, с которыми ассоциируется как словосочетание «устойчивое развитие», так и отдельные конструкты: «устойчивое» и «развитие».

Вторым этапом стало составление на основе предложенных респондентами ранее дескрипторов шкалы, которая предлагалась уже другой группе респондентов с целью получения информации о специфике смысловой нагруженности конструкта «устойчивое развитие». Шкала предусматривала дифференцированную оценку респондентом соотношения в его представлении «устойчивого» и «развития» с предложенными дескрипторами. Респондентам предлагалось оценить степень соответствия его представлений с «устойчивым развитием» предложенных существительных, прилагательных и глаголов следующим образом: «один и тот же смысл», «чуть-чуть похоже», «когда как», «не очень похоже», «совсем не похоже». Предложенные в инструкции «пункты» шкалы были переведены в цифровые значения, что позволило провести последующий анализ данных с применением методов математической статистики.

Третья задача, поставленная в исследование, была связана с анализом степени наличия-отсутствия у респондентов вообще информации об устойчивом развитии, и последующей сравнительной характеристикой смысловой нагруженности конструкта «устойчивое развитие» у респондентов с разной информированностью об устойчивом развитии. Для решения данной задачи респондентам предлагалось выбрать один из вариантов ответа на вопрос «Знаете ли вы о концепции устойчивого развития?»: «Да, слышал», «Слышал, но не знаю, что это такое», «Никогда не слышал».

Выборка составила 70 студентов различных вузов г.Москвы: МГТУ им.Баумана, РЭУ им.Г.В.Плеханова, РГАУ-МСХА им.К.А.Тимирязева. Средний возраст респондентов – 21,74 года ( $SD = 3,3$  ОС). При обработке данных использовались методы описательной статистики, анализ значимых различий и эксплораторный факторный анализ.

В результате проведенного исследования была получена следующая информация.

Во-первых, в качестве основных семантических единиц, связанных с конструктом «устойчивое развитие» были выделены 12 дескрипторов, соответственно по три дескриптора, относящихся к «когнитивному», «аффективному» и «поведенческому» компонентам каждого из оцениваемых понятий: «устойчивое» и «развитие».

Можно отметить некоторую солидарность смыслов когнитивного и аффективного компонентов смыслового «наполнения» указанных конструктов, а семантика поведенческого компонента позволяет заключить, что понятия «устойчивое» и «развитие» и как самостоятельные единицы, и как единый смысловой конструкт фиксирует некоторое противоречие, с одной стороны, речь идет об активности, направленной на «стояние» и «замирание», а, с другой стороны, на «совершенствование» и «исправление».

Во-вторых, были выделены средние показатели по каждому из дескрипторов, соотносящихся по смыслу с предлагаемыми словами-стимулами «устойчивое» и «развитие». Было обнаружено, что конструкт «устойчивое» соотносится у респондентов, в первую очередь, с «поведенческими» дескрипторами: «замереть» (4,42), «стоять» (3,83) и «держаться» (3,44); конструкт «развитие» - с «аффективными» дескрипторами: «формирующий» (3,71) и «культивирующий» (3,32). Обозначенные дескрипторы можно рассматривать как «ядерные» смысловые структуры в содержании феномена «устойчивое развитие» для всей выборки в целом.

С помощью эксплораторного факторного анализа были получены данные о структуре смыслового пространства теоретического конструкта «устойчивое развитие». Всего было получено шесть факторов (67% дисперсии), соответственно три фактора на конструкт «развитие» и три фактора на конструкт «устойчивое».

Анализ структурных особенностей выделенных факторов свидетельствует, что в оценке конструкта «развитие» все факторы, отличаются достаточно «гармоничной» структурой, то есть включают когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Что касается конструкта «устойчивое», то в структуре факторов доминирует либо когнитивный, либо поведенческий компонент. Содержательные особенности репрезентации конструкта «развитие» акцентированы на смыслах, связанных с изменениями и усовершенствованиями, а конструкта «устойчивое» - с интенциями «замирания» и «стояния».

В качестве отдельной позиции мы рассмотрели соотношение когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов смысловой нагруженности конструкта «устойчивое развитие» для всей выборки, и обнаружили, что в репрезентации «устойчивого» доминируют предикторы, составляющие поведенческий компонент, причем содержательной особенностью предикторов является активность, предусматривающая отсутствие движения, развития, мобильности. Что касается «развития», то в его репрезентации доминирует аффективный компонент, а содержательно это понятие связано с предикторами «культивирующий», «формирующий», «образовывающий».

Одним из важных для нас заключений по специфике структурного и содержательного анализа представлений о конструкте «устойчивое развитие» для всей выборки является положение о том, что доминирующие смыслы зафиксированы в большей степени на изменении, развитии, совершенствовании, нежели на сохранении, сбережении, заботе о том, что уже

есть. Данная тенденция весьма очевидна, и требует внимательного к себе отношения, особенно в плане учета психологических аспектов организации экологически ориентированного поведения.

Для решения третьей задачи нашего исследования мы проанализировали особенности структуры и содержания предикторов, связанных с «устойчивым развитием» у респондентов, в разной степени знакомых с данным феноменом. Согласно одному из пунктов инструкции, все респонденты указывали степень своей информированности об интересующем нас конструкте, в результате чего выборка была разделена на три группы: те, кто не знает об устойчивом развитии; те, кто только слышал, и плохо осведомлен об этом; и те, кто знает, что это такое. Мы проанализировали особенности структуры и содержания представлений респондентов всех выделенных групп об устойчивом развитии. Были обнаружены значимые различия в оперировании таких предикторов, как «надежный», «фундаментальность», «изменение» и «исправлять». Как устойчивую можно выделить интенцию респондентов группы «не знающих» об «устойчивом развитии» значимо выше оценивать феномен по указанным предикторам. В целом, прослеживается тенденция «снижения» среднего показателя в оценках по обозначенным предикторам устойчивого развития от группы «не знающих» к группе респондентов, которые осведомлены о феномене устойчивого развития.

Анализ различий в особенностях представлений об устойчивом развитии в группах мужчин и женщин показал, что предикторами, по которым обнаружены значимые различия, являются: «стабильность», «держаться», «формирующий», «культивирующий», причем выражена тенденция оценивать интересующий нас феномен по указанным предикторам более высоко женщинами, чем мужчинами.

Интерес представляет наличие значимых различий в средних показателях такого предиктора, как «культивирующий». В русском языке слово «культивирующий» имеет в качестве синонимов такие эквиваленты, как «возделывающий», «выращивающий», «обрабатывающий» и др. Согласно полученным на нашей выборке данным, можно заключить, что для женщин в большей степени характерна тенденция к сохранению и усовершенствованию уже имеющегося, нежели к изменениям и исправлениям, что в большей степени присуще мужской части выборки.

В целом, полученные в результате проведенного пилотного эмпирического исследования, направленного на анализ структурных и содержательных особенностей оценки респондентами теоретического конструкта «устойчивое развитие» данные, свидетельствуют о том, что в структуру этих представлений включены предикторы, имеющие когнитивную, аффективную и поведенческую смысловую нагруженность, а ядерная составляющая содержания этих представлений свидетельствует о направленности либо на «изменения», «усовершенствования», либо на «стояние» и «замирание». Нам представляется важным обратить внимание на отсутствие в пространстве смыслов, сопряженных с феноменом устойчивого развития, предикторов, фиксирующих «сохранение» и «сбережение». Возможно, подготовка содержания различного рода образовательных программ, ориентированных на развитие экологического сознания и поведения субъектов, может учитывать этот дефицит, и компенсировать его.

### Список литературы

1. Гагарин А.В. Концепция устойчивого развития: мировоззрение, культура, компетентность (психолого-акмеологический аспект) // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика. 2011. №1. - С.16-22.
2. Ермаков Д.С. Экологическая психология в контексте устойчивого развития // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика. 2012, №2. С.10-15.
3. Кряж И.В. Психология глобальных экологических изменений: монография. Харьков: ХНУ им.В.Н.Каразина. 2013. – 512 с.
4. Панов В.И. Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (вместо предисловия) // Экопсихологические исследования – 5. Сборник научных статей участников

8-ой Российской конференции по экологической психологии. – Пермь. – Пермский государственный национальный исследовательский университет. 2018. С.3-13.

5. *Панов В.И., Лидская Э.В.* Концепция устойчивого развития: экологическое мышление, сознание, ответственность // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. Социально-экологические технологии. 2012, №1. С.38-50.

6. *Панов В.И., Мдивани М.О., Хисамбиев Ш.Р., Лидская Э.В.* Экологическое сознание: теория, методология, диагностика // Психологическая диагностика. 2012, №1. С.3-126.

7. *Flores K., Garcia de Jazan S., Church S., etc.* Toward a theory of farmer conservation attitudes: Dual interests and willingness to take action to protect water quality // Journal of Environmental Psychology. – 2017. Vol.53, pp.73-80 // doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.06.009.

8. *Lede E., Meleady R., Seger R.Ch.* Optimizing in influence of social norms, interventions: Applying social identity insights to motivate residential water conservation // Journal of Environmental Psychology. – 2019. Vol.62, pp.105-114 // doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.02.11.

УДК 159.9

## ОГРАНИЧЕНИЯ И РИСКИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

**Плюснин Ю.М.**

Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики, Москва, Россия  
jplusnin@hse.ru

**Аннотация.** Региональные стратегии устойчивого развития в принципе невозможны. Их разработка является либо самообманом либо надувательством. Причинами являются несовместимость объявленных принципов устойчивого развития с основами организации экономической, политической и общественной жизни современных так называемых «экономически развитых государств» и «обществ догоняющего развития». В ограниченном смысле возможна лишь разработка не стратегии устойчивого развития, а концепции движения в направлении к устойчивому развитию. В силу этого постановка целей «региональных стратегий устойчивого развития» должна ограничиваться разработкой стратегических мероприятий, максимально соответствующих принципам, декларируемым в национальных и мировых концепциях движения к устойчивому развитию. В статье выделены и обсуждены (а) условия, необходимые для реализации идеи устойчивого развития, (б) формальные ограничения и (в) риски, а также (г) два возможных альтернативных сценария развития современных обществ по пути устойчивого развития.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие; стратегия устойчивого развития; принципы и риски; концептуальные ограничения; условия перехода к устойчивому развитию.

## LIMITATIONS AND RISKS IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT STRATEGIES INVENTING

**Plusnin Ju.M.**

National Research University - Higher School of Economics, Moscow, Russia  
jplusnin@hse.ru

**Abstract.** National (and others of any level) sustainable development strategies are impossible. Their invention is either self-deception or a swindle. The reasons for the impossibility are the initially established principles of sustainable development. They are not comparable with the principles of organization of economic, political and social life, which underlie the existence of modern so-called «developed countries». In a limited sense, only the concept of sustainable development is possible. More precisely, only the concept of «movement towards sustainable development» is possible. Therefore, setting goals for creating «national and regional strategies for sustainable development» should be limited to developing only those strategic measures that are as consistent as possible with the principles declared in the global concepts of the movement towards sustainable de-

velopment. The paper highlights and discusses (a) the conditions necessary for the implementation of the idea of sustainable development, (b) formal constraints and (c) risks, and (d) two possible alternative scenarios for the development of modern societies along the path of sustainable development.

**Keywords:** sustainable development; sustainable development strategy; principles and risks; conceptual limitations; conditions for the transition to sustainable development.

Последние годы в научной среде стало популярным разрабатывать разного рода «стратегии устойчивого развития» (УР), а в среде управленцев – предпринимать попытки (правда, на словах) воплощать в жизнь городов и регионов такие наработки. Конечно, всё это осуществляется в контексте государственной политики, заявляющей подобные цели на общегосударственном уровне, в соответствии с рекомендациями Рио-1992 и Йоханнесбурга-2002 [1, 2]. Однако всё это – пример того, как благодатная идея усилиями многих энтузиастов, не готовых или неспособных думать глубоко, обретает «новую жизнь» и начинает развиваться уже совсем не в том направлении, какое некогда задавали ей отцы-основатели и государственные мужи [3, 4, 5, 6]. Так и с идеей УР. Как хорошо известно тем, кто наблюдал всю эту историю с внедрением идеи «устойчивого развития» с момента её «третьего зарождения» в Рио-да-Жанейро, принципы и концепция УР формулировались с учётом того масштабного ограничения, что создаваемая в будущем стратегия УР имеет отношение ко всему человечеству, является повесткой дня нашего общего будущего [1, 3, 6].

Между тем, несмотря на специальные неоднократные указания уже в тексте «Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» [1] и даже десятилетием ранее специальную главку в докладе Г.Х. Брундтланд [3, с. 24-26] о глобальности такого процесса, очень скоро, уже к концу 90-х, стали появляться и в научной и в широкой печати «стратегии», сначала регионального, и наконец даже узко-территориального масштаба, и даже в масштабе отдельного района и города. Все разработчики такого рода «стратегий» либо забыли, либо попросту не знали важнейшего методологического ограничения: устойчивое развитие невозможно в малом масштабе, а при известных ограничениях – и в национальном [1, 3, 6, 7]. Следовательно, и разработка стратегии для небольшой территории и даже для региона уровня отдельной области, провинции, края, как и для части общества в локальных границах – такая стратегия невозможна. Такие попытки являются настоящей профанацией. Разработать такую «стратегию» мы, может быть, и сумеем, забыв о многих ограничениях, рисках и угрозах, но вот воплотить в жизнь – соседи и законы природы не позволяют.

Итак, одним из важнейших методологических императивов является то, что разработка концепции (следовательно, и стратегии) УР в ограниченном масштабе невозможна. Но какой масштаб позволяет преодолеть этот запрет? Доподлинно никому это не известно, хотя бездоказательно предполагается, что континентальный масштаб или масштаб отдельной достаточно крупной страны (Китай, Индия, Россия, Канада, США) позволяют, при определённых условиях, разрабатывать «ограниченную» стратегию УР (это зафиксировано, напр., в [1, 2, 6, 7]). Почему?

**Условия устойчивого развития.** Для разработки и реализации стратегии УР необходимы вполне определённые условия, именно:

(а) ресурсы глобального объёма, безусловно превосходящие ВВП среднего государства;

(б) мощный человеческий потенциал;

(в) столь же значительный социальный потенциал;

(г) экономика, способная к самодостаточному развитию;

(д) политическая система, обладающая потенциалом автаркии.

В этом отношении Россия, возможно, страна, наиболее соответствующая указанным требованиям («... я всё время считал, и сейчас считаю, что нет на земле страны, более точно соответствующей по своим ресурсам, возможностям и духовному потенциалу возможности реализации концепции устойчивого развития, чем Россия» [7, с. 14]).

Следовательно, условия, например, современной России полностью позволяют разработать и реализовать концепцию движения к УР, что, между прочим, и было зафиксировано в самом первом государственном документе о разработке концепции движения к устойчивому развитию [1]. Но этого не позволяет даже региональный масштаб. Но можно и следует обсуждать иные вещи, с этим вопросом связанные – именно методологические аспекты концепции УР, что позволяет уже сейчас создавать локальные точки кристаллизации и будущего роста – будущего движения к УР. Поэтому вместо попыток создания региональных концепций следует говорить о разработке стратегии *движения в направлении к УР*, но не о создании самой стратегии. Это первая задача. Постановка второй задачи заключается в том, что, обсуждая подходы к концепции устойчивого развития, необходимо очертить поле возможных и допустимых значений: определить ограничения и риски.

**Ограничения.** Первая задача разработки стратегии движения в направлении к УР вызвана следующими обстоятельствами и ограничениями (они кратко, но недвусмысленно сформулированы ещё в докладе «комиссии Брундтланд» 1987 г. [3], а совсем недавно – в докладе Римского клуба 2017 года [8]). Формальные ограничения для концепции и реалистической стратегии УР заключаются в хорошо известных процессах, направление которых как раз от, а не в сторону УР:

1) несоответствие доминирующих моделей экономического роста идеям УР: *«...устойчивое развитие определено как развитие, при котором нынешние поколения удовлетворяют свои потребности, не лишая будущие поколения возможности удовлетворять собственные нужды, собственные потребности»* [3, с. 50]

2) концепция УР *«...предполагает определённые ограничения в области эксплуатации природных ресурсов»* [3, с. 24], что безусловно предполагает иную стратегию и практику природопользования, чем ныне существующая;

3) социально-экономическое неравенство стран и отдельных слоёв населения, прежде всего нищета значительной массы населения планеты и неравный доступ к природным ресурсам (*«Предпосылками удовлетворения основных потребностей являются не только новая эра экономического роста всех стран, большая часть которых относится к категории бедных, но и гарантия того, что бедные страны получат причитающуюся им долю ресурсов, необходимых для поддержания этого роста»* [3, с. 25]).

Таким образом, существующие повсеместно в мире системы экономической деятельности и соответствующие им модели экономического развития («модели роста») не соответствуют требованиям УР прежде всего в силу изымающего и разрушающего, а не щадящего и восстанавливающего природопользования.

**Альтернативные сценарии развития современных обществ по пути устойчивого развития.** Теоретически существуют альтернативные стратегии движения к УР:

1. В первом случае, когда общество (или общества) получают внешние ресурсы сверх необходимого для своего существования, может формироваться стратегия движения к УР с приоритетом экономических факторов над факторами социальными, поскольку почти все такие общества обладают институтом «распределённого» государства (в терминологии Д. Норта и соавторов), т.е. государство является социальным, право насилия анонимным, управление безличным. Однако, эта стратегия возможна лишь для очень ограниченного числа обществ (так называемые современные промышленно развитые страны), хотя чаще всего именно она имеется в виду или подразумевается политиками и учёными, когда те и другие приступают к обсуждению проблемы УР (ср.: [2]).

2. Во втором случае стратегия выстраивается с акцентом на использование внутренних ресурсов самого общества. И тогда актуализируются не только материальные и финансовые ресурсы, но и ресурсы идеального ряда – духовные, человеческие, социальные, политические. А вот именно это и есть самое важное (см.: [4, 7, 8]). Едва только мы делаем акцент на внутренних ресурсах развития, приоритетными становятся духовные ценности, а не материальные. Однако это второе направление стратегии устойчивого развития до сих пор чуждо разработчикам стратегий. Исходя же из самых последних прогнозов экологического разви-

тия, большинство обществ будет вынуждено принять именно эту, альтернативную первой, стратегию развития, в которой идеальные предпосылки превозмогают материальные (экономические).

**Непреодолимые риски на пути конструирования концепции устойчивого развития.** Как следует выстраивать концепцию УР для надрегионального уровня? Она должна быть безусловно экологически, но не экономически ориентированной и должна:

(а) учитывать специфические региональные особенности, как природные, так и этнокультурные, социально-исторические, а также хозяйственно-бытовые (исторически сложившиеся хозяйственные уклады и экономические практики, поскольку они по большей части определяют условия и являются базовыми ограничениями для реализации стратегии;

(б) быть достаточно универсальной, чтобы в будущем она могла быть либо включённой в общероссийскую концепцию УР, либо стать составной частью совокупности аналогичных региональных концепций без необходимости серьёзных содержательных изменений; тем самым снимаются многие риски;

(в) в концепции должны быть исходно заложены условия ограниченности ресурсов всякого рода – материальных, финансовых, организационных, административных, - которыми могут располагать субъекты стратегии УР (см. об этом [3, 5, 7, 8]).

Самыми главными рисками являются собственно принципы стратегии УР. Заявленные принципы (см.: [3, 4]) слишком отличны от тех, каких мы до сих пор придерживаемся в нашем современном «развитии». Действительно реализуемая стратегия УР должна, по задумке инициаторов и последователей, основываться на следующих четырёх принципах:

1) взаимодействие и взаимозависимость социального, экономического и экологического развития [3, с. 24-26];

2) примат духовных ценностей над материальными [7, а также 1];

3) примат общественных интересов над индивидуальными [7];

4) примат государственного регулирования над рыночными силами [1].

За более чем 30 лет, прошедшие со времени инициации идеи УР и доклада комиссии Г.Х. Брундтланд, стало привычным воспринимать принцип (1) трёхчастного единства будущего развития как естественный и необходимый. Однако до сих пор никто и нигде (даже в Швеции) не реализовал этот, по сути, императив, при всех многословных утверждениях такового. Взаимодействия, тем более взаимозависимости социального, экономического и экологического развития мы нигде не наблюдаем.

Несмотря на значительный прогресс западных обществ в деле превозмогания духовных ценностей над материальными, реальная жизнь свидетельствует об обратном: нищета и нужда заставляют народы чаще думать о желудке, нежели о свободе.

Принципы (3) примата общественных интересов над индивидуальными, как и (4) принцип превосходства государственного регулирования над рыночным вовсе воспринимаются ныне скорее отвергнутыми анахронизмами, нежели ориентирами будущего. Вероятно, только в условиях кризиса и войны учёные и политики начинают повсеместно признавать, что либертарианские взгляды на роль государства в экономическую жизнь общества не являются безусловно приоритетными и переход к мобилизационному управлению экономикой – отнюдь не нео-архаический возврат к феодальным политиям, где не различались политическое и экономическое, но наше близкое будущее.

Таким образом, необходимо признать, что в нынешних условиях принципы стратегии УР обществ недостижимы. Следовательно, разработка соответствующей таким принципам стратегии невозможна. Возможны суррогаты стратегии на «скорректированных» принципах. Да и сама концепция УР не может быть в полномочном – заявленном – виде разработана и реализована. Возможно лишь, как это давно и неоднократно утверждал В.А. Коптюг, некоторое, более или менее уверенное *движение в направлении к устойчивому развитию*. Но это – не то же самое, что сама стратегия такого развития.

**Список литературы**

1. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. Утверждена Указом Президента Российской Федерации №440 от 1 апреля 1996 г.
2. Основные положения стратегии устойчивого развития России / Под ред. А.М. Шелехова. М., 2002.
3. Наше общее будущее. Доклад Всемирной комиссии по вопросам окружающей среды и развития под председательством Г.Х. Брундтланд на 42 сессии Генеральной Ассамблеи ООН 4 августа 1987 г. <http://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf>
4. *Kontzog B.A.* Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.). Информационный обзор, Новосибирск, 1993.
5. *Spangenberg, J. H.* Die ökonomische Nachhaltigkeit der Wirtschaft. Berlin, Edition Sigma. 2005. Раздел: Устойчивое развитие: концепция, основы, вызовы, применения.
6. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума. М.: Языки русской культуры, 2000. 224 с. Гл. 5. На пути к стратегии, с. 64-76.
7. *Kontzog B.A.* Возможна ли разработка стратегии устойчивого развития России в настоящее время? // Лекторий НГУ «Наука на грани тысячелетий». Лекция В.А. Коптюга в Новосибирском госуниверситете 25 сентября 1996 г. Материалы лектория НГУ. Вып. 1. Новосибирск. 1997.
8. *Weizsäcker E. U., Wijkman A.* Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of Rome. Springer Science+Business Media LLC 2018.

УДК 378.14.015.62:159.9.075

**ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА «ЗАВЕРШЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ»  
В ДИАГНОСТИКЕ ОПЫТА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ  
К ПРИРОДЕ (на примере высшего образования)  
Пономарёва О.Н.**

Филиал «Военной академии материально-технического обеспечения  
имени генерала армии А.В. Хрулёва» в г. Пензе, Пенза, Россия  
E-mail: olga-viktoria2010@yandex.ru

**Васина О.Н.**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза Россия  
E-mail: onvasina@yandex.ru

**Шурыгин С.В.**

Филиал «Военной академии материально-технического обеспечения  
имени генерала армии А.В. Хрулёва» в г. Пензе, Пенза, Россия  
E-mail: shurygin.sergey87@gmail.com.

**Аннотация.** В статье представлена оригинальная интерпретация диагностики опыта эмоционально-ценностного отношения (ЭЦО) к природе как компонента эколого-ориентированных компетенций в высшем образовании. Ресурс проективной методики – в определении уровня сформированности опыта ЭЦО к природе как результата экологически-ориентированного педагогического процесса и выявлении возможных трансформаций в системе личностных ценностей обучающихся. Экспериментальные данные свидетельствуют о потенциале проективной методики «Завершение предложений» для выявления динамики развития опыта ЭЦО как результата образования для устойчивого развития.

**Ключевые слова:** высшее образование, экологическое образование, проективная методика диагностики, опыт эмоционально-ценностного отношения, компетенции.

**PROJECTIVE DIAGNOSTIC TOOL OF «COMPLETING THE SENTENCES»  
IN DETERMINING THE LEVEL OF EMOTIONAL-VALUE ATTITUDE TO NATURE  
(on the example of higher education)**

**Ponomariova O.N.**

Branch of federal state fiscal military educational institution of higher professional education

«Military academy of logistics named after general A.V. Hruliov», Penza, Russia

E-mail: olga-viktoria2010@yandex.ru

**Vasina O. N.**

Penza State University, Penza, Russia

E-mail: onvasina@yandex.ru

**Shurygin S.V.**

Branch of federal state fiscal military educational institution of higher professional education «Military academy of logistics named after general A.V. Hruliov», Penza, Russia

E-mail: shurygin.sergey87@gmail.com

**Abstract.** The article presents an original interpretation of the diagnostics of the experience of emotional-value attitude to nature as a component of environmental-oriented competencies in higher education. The resource of the projective method is to determine the level of formation of the experience of emotional and value attitude to nature as a result of an environmentally-oriented pedagogical process and to identify possible transformations in the system of personal values of students. Experimental data indicate the potential of the projective Technique «Completing of sentences» to identify the dynamics of the development of the experience of emotional and value relations as a result of education for sustainable development.

**Keywords:** higher education, environmental education, projective diagnostic methods, experience of emotional and value relations, competence.

**Вводная часть.** Высшее образование для любого человека не только следующий «этап», но и своеобразное «новое рождение», поскольку в жизнь студента/курсанта приходят преподаватели высшей школы, помогающие «освоить» новую «среду» – обретение профессии и наполнение «смысла Жизни» в профессии [2]. На современном этапе российского образования результаты подготовки регламентированы в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) по каждому образовательному направлению общего среднего, среднего и высшего профессионального образования.

В военном вузе профессионально-экологическая подготовка курсантов является обязательной, имеет междисциплинарный характер, поскольку «собирает» воедино разнообразные компетенции с инженерно-технической, управленческой и воспитательной «начинкой» (общекультурные/универсальные; общепрофессиональные; профессиональные; военно-профессиональные) [1, 3, 6]. Мы предлагаем вариант диагностики эколого-ориентированных компетенций в высшем военном образовании на материале методики «Завершение предложений».

**Методика исследования.** Проективная методика «Завершение предложений» имеет разнообразные варианты и находит применение в современных психолого-педагогических исследованиях. Обучающимся предлагают пять-семь незаконченных предложений. Предложения формулируют так, чтобы стимулировать обследуемых на ответы, относящиеся к изучаемым свойствам личности. Достоинства методики – возможность адаптировать её к разнообразным исследовательским задачам. Допускается групповое обследование [1, 6, 7].

**Экспериментальная часть.** Исследование проведено в 2016-2020 гг. На анкеты отвечали курсанты Пензенского артиллерийского инженерного института (4-5 курс), которые изучали учебную дисциплину «Экология» в 8-9 семестрах. Важно: ни один из вопросов анкеты «напрямую» не был обсуждаем в течение занятий.

В исследовании приняли участие около 700 человек (в течение трёх учебных лет). Анкетирование анонимное, добровольное, респонденты предупреждены, что могут не отвечать на вопросы. Констатирующий этап уровня ЭЦО проводили перед началом изучения дисциплины «Экология» (подкреплённой учебным комплексом, включающим учебное пособие, сборник задач и упражнений, хрестоматию); завершающий этап – после завершения дисциплины.

лины (после зачёта). Обнаружена повторяемость результатов в течение трёх лет сбора и обработки материалов, что позволило «унифицировать» ответы [1].

**Инструкция.** *Уважаемый участник анкетирования!*

*Предлагаем Вам завершить предложения (по возможности наиболее полно охарактеризовать предложению-ситуацию):*

1. Когда я думаю о природе, я представляю...
2. Самая важная экологическая проблема...
3. Если бы я мог решить только одну экологическую проблему, я бы выбрал...
4. Для экономии электричества моя семья может...
5. Первейшей причиной того, что люди игнорируют участие в экологической деятельности, является...

**Анализ и обобщение.** Человек переживает свою принадлежность к социальному миру через ценности, которые являются основой происходящих социальных изменений и кризисов. При этом многие исследователи приходят к выводу, что в современном мире всё имеет «свою цену», но не всё имеет смысл «Ценности», а социальная структура всё более трансформируется в «общество потребления» с опорой на массового «потребителя-пользователя» [4, 5].

Ответы респондентов по методике «Завершение предложений» анализировали [1, 6, 7]:

– по динамике выраженности реакции, характеризующей восприимчивость к чувственно-выразительным элементам природных объектов (*эмоциональный аспект*);

– по трансформации когнитивных проявлений, определяющих мотивацию и направленность познавательной активности в отношении к природным объектам (*познавательный аспект*);

– по изменению характера практического взаимодействия с природными объектами, от получения пользы от него, до принятия природы как ценности (*практический аспект*);

– по совокупности направленных действий – внешней («двигательной») и внутренней (психической) активности при взаимодействии с природными объектами, решении экологических проблем и разрешении конфликтных ситуаций от эгоистической направленности до профессионально ориентированной деятельности (*поведенческий аспект*).

Как индикаторы имеющегося уровня опыта ЭЦО (ОЭЦО) мы рассматривали следующие показатели: экспрессию ответа, эмоциональные вербальные комментарии, воспроизведение в завершаемых предложениях практических (прагматических) устремлений и поступочных (поведенческих) взаимодействий с природными объектами. Предлагаемые в статье интерпретации систематизированы из дополнительных ответов (после письменного анкетирования на завершающем этапе было проведено уточняющее позицию автора интервьюирование, поскольку большая часть респондентов /практически 100%, зная, что анкетирование анонимно, всё же указали свои фамилии. Этот нюанс мы воспринимаем как высокий уровень доверия наших интервьюеров).

Анализируя ответы респондентов, мы выделили три уровня сформированности опыта эмоционально-ценностного отношения к природе: низкий, средний и высокий.

Рекомендуем при анализе результатов учитывать набранные баллы по всем предложенным заданиям (**пять вопросов**).

Суммировав полученные баллы мы получаем следующие результаты:

- низкий уровень развития ОЭЦО (до 5-ти баллов);
- средний уровень развития ОЭЦО (6-10 баллов);
- высокий уровень развития ОЭЦО (11-15 баллов).

*Низкий уровень* развития опыта ЭЦО к природе характеризуют:

– *отказ* отвечать или *прочерк* в ответах – показатель незаинтересованности респондентов и/или нежелания разобраться в задании и добросовестно его выполнить, иные причины – 0 баллов;

– ответы-«отписки», ответы-«шаблоны», в которых без труда можно выявить недостаточное знание или слабое владение понятийным аппаратом («терминологическая путаница» – например, «планету с *большим количеством природного мира*»), малая осведомлённость в основах экологии. В этих ответах отсутствуют когнитивные проявления, определяющие мотивацию и направленность познавательной активности в отношении природных объектов. Как правило, в ответах встречается *эмоциональная* реакция, характеризующая восприимчивость к чувственно-выразительным элементам природных объектов; может быть представлена (даже в курсантской «среде») эмоционально «неосознаваемыми» откликами (мы назвали такие ответы «охи-вздохи»).

Основной акцент в ответах сделан на *потребительски-прагматическое* отношение к природе как «полезному продукту», при этом обучающиеся демонстрируют непонимание глубины ситуации («природу» воспринимают только как объект «для меня», считая её не более, чем «средством» удовлетворения желаний и потребностей – например, «сбор ягод-грибов», «шашлыки» и т.п.); отказ воспринимать и решать экологические проблемы.

Завершения предложений, отнесённые к этому уровню, мы оценили в 0-1 балл.

*Средний уровень развития* ОЭЦО: ответы имеют эмоциональную реакцию-«картину» (не просто «птицы», а «поющие птицы»); восприятие природного объекта как «полезного продукта» для поддержания жизнедеятельности и комфорта эмоционально окрашено (например, водоёмы с чистой водой; – то есть респондент не различает природные и антропогенные экосистемы). Также в ответах, относящихся к этому уровню, мы отмечаем «последствие» – своеобразную ситуативность (ответы демонстрируют эмоциональный «отклик» на информацию из СМИ и социальных сетей, проведённой накануне лекции – например, «...*возможное* применение ядерного, химического и биологического оружия»). Ответы демонстрируют отзвук с когнитивной реакцией, при этом мы учитываем, что респондент может допустить отдельные неточности в знании экологических последствий. Завершения предложений, отнесённые к этому уровню, мы оценили в 2 балла.

*Высокий уровень развития* ОЭЦО диагностируем в случае «согласованного» отношения к природе («Природа» – самоценна). В ответах, которые мы относим к этому уровню, фиксируем одновременное проявление, как минимум, двух анализируемых аспектов ОЭЦО (познавательный и поступочный компоненты, познавательный и аффективный и т.п.), что можно рассматривать как природоцентристский «стержень» личностного опыта ЭЦО к природе. Респонденты демонстрируют грамотность («картины» только природных экосистем), понимают глубинные истоки проблемы, обоснованно их аргументируют, ответы отличает логичность и обоснованность позиции. Важно, что именно в таких ответах респондентов нами выявлены профессионально-ориентированные размышления (направленность). Сюда же нами отнесены ответы, в которых респонденты отметили значимость (влияние) экологического образования (такие ответы появились только на завершающем этапе анкетирования – до 20% ответов).

Завершения предложений, отнесённые к высокому уровню, мы оценили в 3 балла.

Рассмотрим интерпретацию завершающих ответов на первое предложение «*Когда я думаю о природе, я представляю...*».

*Низкий уровень развития* ОЭЦО к природе.

**Эмоциональный аспект** (характер и выраженность эмоциональной реакции). Ответы на вопрос характеризует слабое знание основ экологии; эмоционально неосознаваемые отклики («охи-вздохи»), ответы-«шаблоны»: «всё, что населяет нашу *огромную природу*»; «планета с *большим количеством природного мира*» (курсивом выделены элементы ответа, которые свидетельствуют о недостаточном знании основ экологии).

**Практический аспект** (прагматическая реакция – получение «пользы» от природного объекта). Природный объект воспринимается и характеризуется как «полезный продукт»: «...поле, засеянное кукурузой» [любые *антропогенные экосистемы*].

**Поведенческий аспект** – эгоистическая направленность действий в природе, «антропогенный» вариант: «...туристический костёр»; «...рыбалка» и др.

**Познавательный аспект.** Ответы, диагностирующие характер познавательной активности в отношении природных объектов отсутствуют, отказ отвечать.

*Средний уровень развития ОЭЦО к природе.*

**Эмоциональный аспект** (выраженность эмоциональной реакции). «Цветные» «образы-картины» природы: «цветущий луг», «голубая река».

**Практический аспект** (характер прагматического взаимодействия: получение «пользы» от природного объекта, природно-антропогенные комплексы). Эмоциональное восприятие природного объекта как «полезного продукта» для поддержания жизнедеятельности и комфорта можно представить в виде «картины-образа»: «...цветущий яблоневый сад с поющими птицами».

**Поведенческий аспект** (профессиональная направленность действий в природе). Варианты ответа: «...*возможное* применение ядерного, химического и биологического оружия» (курсивом выделены элементы ответа, которые свидетельствуют о недостаточном военно-профессиональном знании...).

**Познавательный аспект** (тип когнитивных проявлений) – «назывные элементы» – объекты живой и неживой природы; целостное представление о природе и взаимосвязи объектов природы: «горы», «реки», «дубы» и т.п.

*Высокий уровень развития ОЭЦО.*

Когнитивные проявления с выраженной эмоциональной реакцией (**познавательный + эмоциональный аспекты**). Образы-картины природных экосистем с эмоциональным откликом: «...хвойный лес с горами на фоне восхода солнца» и т.п.

**Практический аспект** (характер прагматического взаимодействия – осознание ценности природы). «Здоровый прагматизм», осознание Природы как ресурса восстановления здоровья; ответы «рацио» (разум, интеллект; рациональность): «природа для меня – как лекарство – покой, отдых, восстановление сил» и т.п.

**Поведенческий аспект** (профессиональная направленность в содержании ответа). Самоценность объектов природы: «все окружающие меня природные объекты за исключением построек человека». Этот ответ наиболее значим в свете военного профессионального образования, так как самая разрушительная по последствиям – это военная деятельность человечества. Анализ будущими офицерами с этих позиций своей профессиональной деятельности, как показало последующее интервьюирование, стимулирует их на предельно корректное отношение к окружающей среде даже в условиях повседневной деятельности войск и учебно-штабных учений.

Полученные данные позже были доведены до личного состава анкетированных, проведены обсуждения в учебных отделениях.

### Список литературы

1. *Васина О.Н.* Диагностика результатов экологической подготовки в высшем образовании: методика «Завершение предложений». / Васина О.Н., Пономарёва О.Н., Шурыгин С.В. // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 35.
2. *Панов В.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
3. *Пономарёва О.Н., Васина О.Н., Смышляев М.В.* Дидактические материалы экологического содержания для развития критического мышления. Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2017. № 3 (43). С. 174-181.
4. *Романов В.А.* Алфавитный перечень тем докторских диссертаций по педагогике и психологии (1937-2017) – Научно-справочное издание / Тула, 2018.
5. *Ситаров В.А., Романюк Л.В.* Соотношение ценностей и потребностей личности в современном обществе / Знание. Понимание. Умение, 2016. №4. С. 124-130.
6. *Марютина Т.М., Панюкова Ю.Г., Карабущенко Н.Б., Ковтун Ю.Ю., Митина Л.М., Носуленко В.Н., Самойленко В.С., Войскунский А.Е., Войскунский А.Е., Ермолова Т.Д., Храмова В.М., Яголковский С.Р., Шаповаленко А.А., Катцов А.В., Мдивани М.О., Лидская Э.В., Александрова Е.С., Селезнева М.В., Морозова О.В., Кашипов М.М. Камнев О.А., Камнев А.Н.,*

*Хисамбеев Ш.Р., Пономарёва О.Н., Гагарин А.В., Шукова Г.В., Знаменская И.И., Апанович В.В., Петренко В.Ф.* Экопсихологические исследования–4. – Коллективная монография / Психологический институт РАО. Москва-Санкт-Петербург, 2016. – 380 с.

7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. – 456 с.

УДК 378

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ТЕМАТИКИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА ВЛАСТЯМИ И МЕСТНЫМИ СООБЩЕСТВАМИ: РЕАЛИЗАЦИЯ «ТРЕТЬЕЙ МИССИИ ВУЗОВ»<sup>8</sup>**

**Рязанова Н.Е.**

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»,

Москва, Россия

E-mail: natamgimo@gmail.com

**Аннотация.** В работе представлена методология и технологии реализации практико-ориентированных методов работы с Повесткой 2030 и тематикой Целей устойчивого развития ООН. Представлены основные подходы к технологиям реализации проектного подхода в обучении: Проектных лабораторий и Молодёжных моделей международных мероприятий. Рассмотрены основные векторы необходимости реализации повестки ЦУР для регионов России, актуальность проектного подхода для региональных властей и образовательных организаций. Изучены основные драйверы и ограничения в реализации данных образовательных технологий в информальном обучении. Подчёркнут процесс трансформации психологического восприятия тематики устойчивого развития лицами, принимающими решения. Раскрыты сложности преподавательского состава в работе по технологиям проектного обучения в высшей школе и необходимость самообучения и получения собственно опыта и навыков по наращиванию у молодёжи компетенций образования для устойчивого развития, обозначенных ЮНЕСКО.

**Ключевые слова:** проектный подход в обучении, образование для устойчивого развития, образовательные технологии, новые образовательные технологии, технология Проектных лабораторий, технологии Молодёжного Моделирования международных процессов, драйверы и ограничения в образовании для устойчивого развития, проектирование устойчивого развития регионов.

**PSYCHOLOGICAL PERCEPTION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE REGION BY AUTHORITIES AND LOCAL COMMUNITIES: IMPLEMENTATION OF THE «THIRD MISSION OF HEIS»**

**Ryazanova N.E.**

Moscow State Institute of International Relations is an academic institution run by the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russia

E-mail: natamgimo@gmail.com

**Abstract.** The paper presents methodology and technologies of implementing practice-oriented methods of working with Agenda 2030 and the UN sustainable development goals. The main approaches to technologies of project approach implementation in training: Project laboratories and Youth models of international events are presented. The main vectors of the need to implement the CSD agenda for the Russian regions, the relevance of the project approach for regional

---

<sup>8</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00722.

authorities and educational organizations are considered. The main drivers and limitations in the implementation of these educational technologies in informal learning are studied. The transformation process of sustainable development topics psychological perception by decision makers is emphasized. The difficulties of teaching staff in the work on project-based learning technologies in higher education and the need for self-study and gaining experience and skills in building youth competences in education for sustainable development identified by UNESCO were revealed.

**Keywords:** project approach in learning, education for sustainable development, educational technologies, new educational technologies, technology of Project Laboratories, technology of Youth Modeling of international processes, drivers and limitations in education for sustainable development, design of sustainable development of regions.

**Введение.** Условно по тематике все ЦУР можно разделить на три кластера: экономический, социальный и экологический. Российская Федерация в разработке ЦУР практически не принимала активного участия, хотя подписала Повестку 2030 и приняла ЦУР к реализации. Данный факт никак не локализован в требованиях государственных или отраслевых документах [2,3,4]. Хотя в названиях государственных стратегий и перспективных планов развития регионов словосочетания «устойчивое экономическое развитие» находят отражение. Однако это совершенно не ограничивает руководителей регионов и местные сообщества, НКО и просто активисты действовать в интересах реализации ЦУР для своего региона. Важно отметить, что государственные и региональные власти до 2018 года не воспринимали тематику устойчивого развития, как план к реальному действию для своего региона, указывая на тот факт, что первые же ЦУР (Ликвидация нищеты, Ликвидация голода, Гендерное равенство и т.п.) не актуальны для большинства регионов России.

С 2017 года Российская ассоциация содействия ООН (РАС ООН), реализуя поддержку и распространение тематики деятельности ООН, разработало методику молодежной работы с региональной повесткой в виде программы «Цели устойчивого развития ООН: федеральное, региональное и тематическое преломление» в нескольких технологиях: в виде Проектных лабораторий и Молодежных моделей международных мероприятий.

**Цель проекта:** вовлечение молодежи в практическую и научную деятельность для достижения ЦУР ООН.

**Задачи проекта:**

- Повышение уровня информированности молодежи и местных сообществ, а также уровня экообразования и экокультуры населения.
- Раскрытие возможностей работы целевых групп над скорейшим достижением ЦУР.
- Привлечение народных масс для достижения ЦУР посредством информированных и имеющих навыки организационной работы лидеров.
- Выработка молодежного видения организации работы и действий для достижения ЦУР ООН в каждом федеральном округе.

**Методология и методы.** Каждый изложенный ниже метод направлен прежде всего на то, чтобы изменить отношение ЛПР к тематике УР, принять её цели и ценности, понять, как действовать в интересах своего региона или предприятия и объединить усилий всех стейкхолдеров для реализации ЦУР.

**Технология Проектных лабораторий.** В РФ вступило в силу Положение о проектной деятельности. На уровне высшего образования методология Проектных лабораторий фундаментально опирается на ключевые компетенции, предложенные ЮНЕСКО в качестве компетенций Образования для устойчивого развития (ОУР) [5,6,7], которые лежат в основе составленных кейсов для регионального развития на основе принципов УР [8].

Перед началом работы научный руководитель составляет методические рекомендации, ориентированные на студентов, магистрантов, аспирантов и молодежных лидеров в регионе или в конкретной тематике, содержащие: формулировку миссии, целей, задач проектной лаборатории, ожидаемый результат, дорожную карту реализации проекта и рекомендуемые литературные источники. К игре приглашаются студенты разных университетов, разных факульте-

тов и кафедр. Такой подход даёт возможность студентам, обучающимся на разных направлениях подготовки прокачать свои hard и soft skills, а также приобрести абсолютно все компетенции образования для устойчивого развития [1].

Технология Молодёжных моделей международных мероприятий. Основной многолетней отработанной Моделью в рамках работы РАС ООН является Модель ООН. За десятилетия своего существования она помогла тысячам молодых людей примерять на себя и осознавать свои возможности и перспективы в роли переговорщика, юриста, дипломата, модератора международного процесса. В рамках Моделей международных процессов, основанных на Целях устойчивого развития ООН опыт РАС ООН пока ограничивается несколькими направлениями работы, три из которых дали наилучший педагогический и психологический результат: Молодёжная Модель Арктического совета, климатических переговоров по Парижскому соглашению, Всемирного Водного форума. Методология подготовки и проведения этих мероприятий максимально точно моделирует реальный процесс, работа строится по принципам международных правил и норм, регламента, работы тематических секций, ведения двусторонних и многосторонних переговоров правила составления и процесса принятия соглашений, резолюций и иных видов документов, принятие которых в дальнейшем обяжет все государства-участники выполнять эти нормы. К участию в данных Моделях приглашаются студенты и магистранты; аспиранты и молодые преподаватели приглашаются к руководству секретариатами и выступают экспертами и консультантами. Моделирование продолжается несколько дней, проводится в соответствии с установленными правилами, готовит молодёжь к участию в реальных международных процессах.

#### **Результаты.**

##### Технология Проектных лабораторий.

Основными результатами технологии являются:

- Возможность разработки подходов и критериев для национальной и региональной адаптации ЦУР к региональной тематике России;
- Отработка технологии подготовки качественных специалистов для достижения ЦУР в России методами проектного подхода в обучении на основе прокачки компетенций ЮНЕСКО в области ОУР;
- Повышение уровень осведомленности местных сообществ и молодежи о ЦУР и возможностях и способах их реализации на федеральном, региональном и тематическом уровнях;
- Осознание педагогическими работниками образовательных организаций и местными органами власти реальности тематической работы с молодёжью с целью вовлечения их в практическую и научную деятельность для достижения ЦУР ООН;
- Создание презентаций, получение навыка представления итогового доклада по факту создания проекта и Аналитического отчёта о проектной работе;
- Приглашение экспертами жюри из реального сектора экономики и органов государственной власти или научных организаций наиболее сильных игроков или даже команд на практики и стажировки – главный приз для молодёжи.

##### Технология Молодёжных моделей международных мероприятий.

Основными результатами технологии являются:

- Критический предварительный отбор преподавательским составом актуальных международных процессов по тематике, по технологиям организации и проведения, по текущим процессам, по итоговым результатам;
- Создание универсальных методрекомендаций, чтобы процесс моделирования можно было повторить ещё многократно с другим составом участников;
- Длительная предварительная подготовка и приобретение навыка тематического взаимодействия, навыков научного исследования и чтения, систематизации данных литературного поиска, умение адаптировать полученные теоретические знания в практический навык за игровым столом;

- Умение вести корректный диалог, апеллировать к реально существующим фактам, релевантно использовать научные факты и прогнозировать различные сценарии общественно-политических процессов, которые последуют в тех или иных случаях при выполнении, невыполнении или некорректном выполнении принятых международных соглашений;
- Формирование навыка создания, проработки, представления и обсуждения резолюций и иных международных документов, корректно увязывающих разные задачи из разных ЦУР, так, чтобы это не привело к противоречию, а открыло возможности поддержки одних задач другими, в таком случае студенты получают навык реального управления эмерджентными системами (эко-социо-экономическими);
- Формирование навыка учёта многосторонних мнений и позиций, умение балансировать интересы и позиции разных сторон, находить разумные компромиссы для совместного движения к поставленным целям.

**Драйверы и ограничения.** Основная организационная проблема – это сложность поставленных задач, методических указаний, нехватка времени для подготовки. Команды игроков готовятся к главному мероприятию (представлению проекта) более двух месяцев в свободное от основных занятий время. Речь идёт о реализации ОУР в рамках неформального подхода. Первое время команды расквашиваются и с трудом воспринимают лидера, а реальные результаты получаются за 2-3 ночи накануне игры. Это сильно выматывает всех участников и очень сильно отвлекает от учебного процесса. Планируя такие масштабные мероприятия надо учитывать технические дедлайны курсовых работ и текущего контроля, чтобы неформальная деятельность вписывалась в текущую студенческую жизнь максимально комфортно.

Основная психологическая проблема – столкновение поколений, когда «взрослые» специалисты не понимают, как можно ставить серьёзные задачи и ждать их реального решения от молодёжи 19-24 лет. Автор многократно сталкивался с конфликтом на местах, где данный подход реализовывался в рамках крупных региональных форумов на молодёжных площадках.

Основная технологическая проблема: у университетских преподавателей есть свои «поводные камни» при реализации данной методики, они утверждают, что подготовить и провести такую лабораторию на высоком уровне тяжело, так как у них самих отсутствуют необходимые навыки по проектной деятельности, а методических рекомендаций для студенческого сообщества пока практически не существует. Приходится ограничиваться технологией небольших кейс-стадив, разбивающих глобальную задачу на ряд небольших, что порождает фрагментарность исследования, противоречащую идеологии ЦУР, «бесшовной» (seamless) технологии. Итог – нет заказа от региона или отрасли на молодёжный креатив, проектную деятельность, формат. После двух-трёх подобных практик у молодёжи отмечено два основных вектора: 1 – опускаются руки от невостребованности их предложений у потенциальных работодателей; приходит разочарование и нежелание выходить за границы учебного времени и тратить своё личное время на подготовку к мероприятиям; 2 – рациональная злость на ситуацию и желание работать над качеством своих проектных предложений, стремление понять в чём их неактуальность или оторванность от жизни, желание понять, как приземлить свои мечты, но без потери их новизны и актуальности. Второй подход жизнеспособен и в дальнейшем именно эти «выжившие» в борьбе на рынке труда становятся сами фактически тренерами в интеллектуальных играх для более молодой ребят. Реальным драйвером для дальнейшего продвижения и реализации проектного подхода для местных властей и обучающейся молодёжи можно считать локализацию требования Проектного подхода в системе государственного управления.

**Обсуждение.** Проектный подход в неформальном обучении, реализованный посредством работы студенческих научных обществ, землячеств, тематических клубов, кружковой работы и иными формами и методами даёт большой социально значимый результат, когда молодёжь задумывается что и как она может дать для улучшения социально-экономической ситуации в

своём регионе и в стране в целом, а желание реализовать задачи ЦУР своими методами для своего региона станет драйвером.

### Список литературы

1. *Гавриков А.Д., Мухлаева Т.В.* Международный контекст образования для устойчивого развития. // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 127-132.
2. *Игнатов А.А., Мухевич С.В., Попова И.М., Сафонкина Е.А., Сахаров А.Г., Шелепов А.В.* (2018) Подходы ведущих стран-доноров к внедрению ЦУР в национальные стратегии устойчивого развития // Вестник международных организаций. Т. 14. № 1. С. 164–188 (на русском и английском языках). DOI: 10.17323/1996-7845-2019-01-10 URL:<https://iorj.hse.ru/2019-14-1/252925992.html> Дата обращения: 30.01.2020
3. *Ланьшина Т.А., Баринаова В.А., Логинова А.Д., Лавровский Е.П., Понедельник И.В.* (2019) Опыт локализации и внедрения Целей устойчивого развития в странах – лидерах в данной сфере // Вестник международных организаций. Т. 14. № 1. С. 207–224. DOI: 10.17323/1996-7845-2019-01-12 URL: <https://iorj.hse.ru/2019-14-1/252926210.html> Дата обращения: 30.01.2020
4. *Сахаров А.Г., Колмар О.И.* (2019) Перспективы реализации Целей устойчивого развития ООН в России // Вестник международных организаций. – Т. 14. - № 1. – С. 189–206 (на русском и английском языках). DOI: 10.17323/1996-7845-2019-01-11 URL: <https://iorj.hse.ru/2019-14-1/252926099.html> Дата обращения: 30.01.2020
5. Цели образования в интересах устойчивого развития. Задачи обучения. – UNESCO, 2017. – 71 с.
6. *Halverson, E. R., & Sheridan, K.* (2014). The Maker Movement in Education. *Harvard Educational Review*, 84, 495–504. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063>.
7. Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2018). IPCC Special Report on Global Warming of 1.5C. Retrieved March 27, 2019, from <https://www.ipcc.ch/sr15/>
8. *Godwell Nhamo, Vuyo Mjimba* Editors Sustainable Development Goals And Institutions Of Higher Education / ISBN 978-3-030-26156-6 ISBN 978-3-030-26157-3 (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26157-3>

УДК 159.9

## О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ МЕТОДОМ ЛОГОТЕРАПИИ

Смолова Л.В.

Санкт-Петербургский Государственный Институт Психологии и Социальной работы,  
Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: [lidia\\_smolova@mail.ru](mailto:lidia_smolova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждаются возможности применения метода логотерапии для формирования экологического поведения. Описывается авторский опыт работы с различными социальными группами. Указывается, что бессмысленное поведение формально и не устойчиво; поиск собственных смыслов будет способствовать формированию экологического поведения.

**Ключевые слова:** психология взаимодействия с окружающей средой, экологическая психология, экологическое поведение, устойчивое развитие, логотерапия, смысл.

## THE POSSIBILITY OF FORMATION OF ECOLOGICAL BEHAVIOR BY LOGOTHERAPY METHOD

Smolova L.V.

St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work  
E-mail: [lidia\\_smolova@mail.ru](mailto:lidia_smolova@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the possibilities of using Logotherapy method to shape environmental behavior. The author's experience with various social groups is described. It is claimed that meaningless behavior is formal and inconsistent; while search of self-meaning will encourage eco behavior and sustainability.

**Keywords:** environmental psychology, environmental behavior, sustainable development, Logotherapy, meaning

Тема экологического поведения – заботливого и сохраняющего отношения к окружающей среде – в современном мире является исключительно актуальной. Несмотря на существование новых экологических технологий, позволяющих более бережно относиться к ресурсам, решение экологических проблем связано, прежде всего, с изменением установок и поведения людей в направлении более осознанного и ответственного отношения к окружающей среде.

Наибольшую эффективность в формировании экологического поведения имеют психологические направления, нацеленные на обращение к самому человеку, его ценностям и смыслам. Именно они помогают ему осознать личную необходимость включенности в действия, предлагаемые государством, муниципалитетами, общественными организациями по заботе об окружающей среде. Одним из таких направлений является логотерапия.

Логотерапия – направление в психологии, предложенное в начале XX века австрийским психологом В. Франклом, в центре внимания которого лежит феномен смысла [2, 3].

В название своей терапии Франкл вкладывает слово «*логос*», что в переводе с греческого расшифровывается как «смысл» или «дух». Логотерапия, таким образом, трактуется как психологическое направление, целью которого является расширение поля осознания клиента, побуждение к осознанию собственной ответственности, выявлению смыслов.

С точки зрения логотерапии, *бытие человека разворачивается на трех уровнях измерения*: соматическое (физическое), психическое и нозтическое. К *соматическому* измерению причисляются все телесные феномены и потребности; в *психическое* входят чувства, влечения, желания, умственные способности человека, приобретенные модели поведения. Первые два измерения – динамические, они постоянно меняются в зависимости от внутреннего состояния и внешних условий.

В *нозтическом* находятся категории, присущие исключительно человеку и отличающие его от животного царства: Совесть, Красота, Свобода, Любовь, Вера, Смысл и т.д. Это категории менее подверженные изменениям и зависящие от внешних условий. Они являют собой определённую устойчивость и могут проявляться вне зависимости от физического и психического состояния человека – здоровья или болезни, радости или горя, успешности или неуспеха. В нозтическом Франкл видел духовное начало всех побуждений, сил и стремлений, которые толкают человека на достижение желаемого.

Эти три измерения составляют здоровую личность; их невозможно отделить друг от друга. Однако чаще всего человек обеспокоен своим телесным и психическим уровнем и принимает решения исходя из психофизических потребностей, забывая о своей человеческой природе.

Именно присутствие нозтического измерения позволяет человеку совершить акт *самодистанцирования* как способности отодвинуть при необходимости свои желания, представления, чувства и намерения, разотождествиться с ними, – чтобы взглянуть на себя и на ситуацию с некоторого расстояния. У человека появляется возможность занять позицию не только по отношению к миру, но и по отношению к себе.

Кроме того, нозтическое измерение дает возможность совершить акт *самотрансценденции* как способности выйти за пределы самого себя, возвыситься над своими телесными и психическими потребностями, забыть о них *во имя* чего-то, имеющего первостепенную важность: *ради чего-то или кого-то*, ради какого-то дела, человека или «во имя Родины».

Особенностью работы в логотерапии является то, что логотерапевт обращается к нозтическому измерению (и категориям, находящимся в нем) вне зависимости от картины мира

клиента. Логотерапевт придерживается взгляда, что у любого человека всегда есть человеческое измерение с огромным количеством ресурсов; важно только обнаружить доступ к ним.

Несмотря на то, что идеи логотерапии могут казаться чересчур философскими и оторванными от действительности, они уже находят широкое применение, не ограничиваясь психологическим консультированием, но распространяются на иные области: педагогику, управление персоналом, социальную работу. Они могут быть внедрены и в область психологии взаимодействия с окружающей средой.

Смысл – явление неповторимое, связанное с уникальностью человека и уникальностью ситуации. В силу сложности этой категории, крайне трудно говорить о технологиях обнаружения смысла. Поиск смысла не линейен и лишен каких-либо шаблонов.

На основании собственного опыта опишем приемы, которые могут помочь людям выявить смыслы и ценности, обнаружить личные связи и отношения с экологическим поведением. Это может происходить при общении с фокусной группой (группой, объединенной по какому-либо социально-психологическому признаку), которой необходимо помочь сформировать определенное экологическое поведение. Например: школьникам – активно участвовать в сборе макулатуры; рабочему коллективу – использовать кружки вместо одноразовых стаканчиков; членам клуба – не сорить не только на территории клуба, но и рядом с ним; жильцам дома – производить раздельный сбор мусора; жителям деревни – не рвать в лесу цветы, занесенные в Красную Книгу и т.д.

Формой работы для взрослых может стать групповая работа, происходящая в контексте собрания коллектива; для детей занятие может проводиться в виде игры.

Несомненно, смысл – глубоко личное явление. Его нельзя заимствовать или передать другому. Даже единомышленники могут иметь сходные смыслы; и, тем не менее, они не будут идентичными. Однако в силу ограниченных ресурсов (прежде всего временных) условия не позволяют работать со смыслами участников фокусной группы индивидуально. Скорее это характерно для психологического консультирования.

Однако групповой вариант выявления смыслов в фокусной группе может быть полезным, поскольку будет вскрывать связи, о которых участники сами никогда не думали. С помощью общения в группе появляется возможность увидеть разносторонний и разноплановый взгляд на обсуждаемую категорию. Это может стать неоценимой помощью в выявлении индивидуальных смыслов.

В логотерапии большое внимание уделяется процессу принятия решений. Как человек совершает выбор? Как он даёт жизнь каким-то одним возможностям, а другие так и остаются не реализованным потенциалом?

Указывается [1, 4], что критериями совершения выбора могут быть:

- влечение к удовольствию / к осмысленному поведению;
- ориентация на удовлетворение собственных потребностей в настоящем / в будущем;
- ориентация на себя, на собственные потребности / на других.

Зачастую человек принимает решения, удовлетворяющие его актуальным желаниям, ориентируясь на себя и свои потребности больше, чем на потребности других.

Эти идеи созвучны с идеями Д. Медоуза и коллег [5], исследовавших взгляд людей на события в пространственно-временном континууме и обнаруживших, что чем дальше по времени от настоящего момента находятся события, тем меньшую актуальность они имеют; более всего люди обеспокоены своими насущными проблемами. Также было обнаружено, что временной и пространственный характер интересов конкретного человека зависит от его культуры, накопленного опыта и срочности стоящих перед ним задач.

*- Стоит ли мне выбрасывать бумажку прямо на улицу или донести ее до урны?*

*- Зачем я должен строить скворечники, ведь лично мне они не нужны?*

*- Зачем лично мне заниматься раздельным сбором мусора? Ведь быстрее и удобнее выкинуть все в одно место и не утруждать себя этими сложностями!*

*- Я не понимаю, почему я не могу сорвать в лесу дикую орхидею и поставить ее на кухне в вазу! Ведь она такая красивая! Сделаю приятное жене. Ну и что, что они занесены в Красную Книгу...*

*- Почему мы не можем себе позволить постоянно использовать одноразовую посуду в нашей фирме? Ведь это так удобно! Даже если после этого будет очень много мусора.*

*- В чем смысл моего участия в волонтерском движении уборки мусора в лесу? Ведь мусорки не я!*

Действительно: осознанно или нет, человек находится в состоянии дилеммы, ища решение, наиболее правильное для себя.

У решений, направленных на скоростное удовлетворение своих насущных потребностей много выгоды. Человек удовлетворяет свои желания (физического и психологического уровня), стремится к быстрому достижению комфорта. Однако заботясь о своих сиюминутных потребностях, он далеко не всегда может взглянуть в будущее: что может произойти в результате его действий? Будет ли это то, чего ему в действительности хочется. Кроме того, радость от удовлетворения психофизических потребностей зачастую недолговечна.

Стремление же к осмысленным действиям требует осознанного откладывания удовольствия *во имя* какой-то высокой ценности. Человек сам ставит себя в позицию отказа от некоторых своих потребностей, в случае, если они могут принести ущерб кому-то или чему-то. По сути, он сознательно приносит в жертву свой душевный и телесный комфорт. В этих осознанных лишениях он проявляет свои истинно человеческие качества и свойства. Ведь человек – не животное. Он *может* управлять своими влечениями поскольку с точки зрения логотерапии в каждом есть измерение нозтического.

Однако за эти добровольные лишения человек бывает вознагражден соприкосновением с категориями нозтического: Любовью, Достоинством, Честью, переживанием масштаба своей личности, своей Свободы, но и своей Ответственности. Это тот самый акт самотрансценденции, о котором писал Франкл.

В этом контексте уместно вспомнить притчу о трёх строителях.

*Монах, руководивший строительством собора, решил посмотреть, как работают каменники.*

*Он подошел к первому и попросил его рассказать о своей работе.*

*- Я сижу перед каменной глыбой и работаю резцом. Скучная и нудная работа, изнуряющая меня, - сказал тот со злобой.*

*Монах подошел ко второму каменнику и спросил его о том же.*

*- Я работаю по камню резцом и зарабатываю этим деньги. Теперь моя семья не будет голодать, - сдержанно ответил он.*

*Монах увидел третьего каменника и спросил о его работе.*

*- Со стороны кажется, что я режу камень. Но на самом деле я строю Храм, который простоят тысячу лет. Я строю будущее, - улыбнувшись, ответил третий каменник.*

*На следующий день монах предложил ему стать вместо себя руководителем работ.*

Как мы видим, люди могут находиться абсолютно в одинаковых условиях, но видеть разные смыслы. Именно то, как и куда человек ставит акценты, его позиция в отношении того, чем он занимается – будет определять качество деятельности и общее его состояние.

Если человеку предлагают участие в некоем экологическом действии – неосознанно он обращается к своей системе ценностей. Как обсуждалось выше, в логотерапии выделяются ценности творчества, переживания и отношения.

Продуктивным является обсуждение с участниками фокусных групп возможности реализации этих ценностей. Какие ценности переживания, отношения (к миру, незнакомым людям, ближайшему окружению, самому себе), творчества они могут в этом экологическом действии реализовать?

Ведущий может помочь участникам уйти от объяснений и рационализации правильно с их точки зрения поведения – на расширение масштаба и показа перспектив каждому из них. Трансформация может произойти за счёт смены восприятия ситуации.

Например, не предлагать отвечать на вопрос: почему я должен участвовать в акции по уборке мусора в лесу? Но поразмыслить над вопросом: ради чего я мог бы сделать это? Что может произойти в результате?

Расширение смысловых контекстов по различным векторам должно учитывать наиболее комфортный для данного конкретного человека уровень его внутреннего масштаба:

*Осмысление настоящего (выбор относительно момента):* Я не просто занимаю время от нечего делать или вынужден подчиниться приказу начальства – мои действия осмысленны; это мой выбор, я делаю то, что считаю нужным.

*Я в настоящем – я в будущем:* Я не просто убираю мусор в лесу – я делаю это для себя, оставляя себе возможность приходить сюда с удовольствием.

*Я – ближайшее окружение:* Я не просто убираю мусор в лесу – я показываю своим детям мои ценности.

*Я – другие:* Я не просто убираю мусор в лесу – я доставляю радость людям, которые придут сюда отдохнуть.

*Я – Мир:* Я не просто участвую в субботнике – я забочусь о чистоте Планеты, ведь это наш общий Дом. Я – Человек Планеты Земля.

Как мы видим, такой подход помогает выявить смыслы как личные отношения с неким эко поведением, в котором предлагается участвовать. Это происходит за счёт расширения масштаба, обретения участниками способности мыслить свободно, системно, широко.

Итак, логотерапия говорит о возможности перетрансформировать поведение человека вследствие изменения его позиции, отношения к ценности эко поведения, поиска личных смыслов. Знание, что в каждом человеке есть уровень нозтического – как исключительно человеческого измерения – даёт возможность обращаться к этому измерению, даже если оно не видно и человек выбирает не проявлять его на поверхность.

Несомненно, на подобных встречах не всегда уместно напрямую говорить о философии: время ограничено, да и цель собрания состоит совершенно в другом. Однако если ведущий знает о существовании нозтического, о том, что как бы ни вели себя люди, выражая, на языке логотерапии свои физические и психические потребности, в них всегда есть уровень истинно человеческого, к которому можно обращаться. Несомненно, особое значение здесь имеет сама личность логотерапевта, который *своим* нозтическим измерением, силой своей личности, масштабом, целью может изменить людей – вдохновить, воодушевить, зажечь. Делая это также естественно и искренне, как это делал В. Франкл.

В логотерапии нет конкретных технологий того, как изменить поведение человека. Чтобы он изменился – он должен захотеть сам. Однако логотерапия предлагает идеи и подходы, дающие человеку возможность уйти от стереотипного не осознанного поведения к осмысленному акту, являющую свободную волю.

Сила логотерапии состоит в том, что она говорит не об ограничениях, но о возможностях. О свободе, о человеческом в человеке, его неиссякаемом потенциале, который он сам зачастую не осознаёт.

Применение работы со смыслами в сочетании с другими вариантами формирования экологического поведения (эко информирование, эко просвещение, эко образование и т. д.) может оказаться очень удачным.

В завершение отметим, что Франкл сравнивал работу логотерапевта с деятельностью окулиста, который улучшает зрение клиента, чтобы тот увидел, что он есть и кем он может стать. Эта метафора может быть использована и в работе по формированию экологического поведения.

### Список литературы

1. Лукас Э. Учебник логотерапии. Представление о человеке и методы. М.: Издательство «Новый Акрополь», 2017. – С. 256 (Логотерапия и экзистенциальный анализ)
2. Франкл В. Воля к смыслу/ Пер. с англ. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с. (Серия «Психологическая коллекция»).

3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 374 с.
4. Lucas Elisabeth S. (1988) Meaningful Living: A Logotherapy Book.- New York, Grove Pr. – 140 p.
5. Meadows Donella H., Medows Dennis L., Randers Jorgen, Behrens III, William W (1972) The Limits to Growth; A Report for the Club of Rome s Project on the Predicament of Mankind.- New York: Universe Books. Retrieved 26 November 2017.

УДК 502.33

## ЧТО ХАРАКТЕРНО ДЛЯ ЛИДЕРА ЭКОСИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Тебенькова Е.А.

Ассоциация участников технологических кружков, Москва, Россия

Курганский государственный университет, Курган, Россия

E-mail: eashu@mail.ru

**Аннотация.** В статье обсуждается лидер экосистемных изменений в контексте достижения целей устойчивого развития. Он рассматривается как субъект становящейся «зеленой экономики». С помощью метода глубинного интервьюирования предпринимателей, имеющих свою концепцию преобразования экосистемы и устойчивый бизнес, выделены характеристики лидера экосистемных изменений.

**Ключевые слова:** цели устойчивого развития, «зеленая экономика», «зеленая» экосистема, лидер экосистемных изменений.

## WHAT IS CHARACTERISTIC FOR THE ECOSYSTEM CHANGE LEADER

Tebenkova E.A.

Association of Technology Circle Participants, Moscow, Russia

Kurgan State University, Kurgan, Russia

E-mail: eashu@mail.ru

**Abstract.** The article discusses the leader of environmental change in the context of achieving sustainable development goals. He is seen as the subject of an emerging «green economy». Using the method of in-depth interviewing of entrepreneurs with their own concept of ecosystem transformation and sustainable business, the characteristics of the leader of ecosystem changes are identified.

**Keywords:** sustainable development goals, green economy, green ecosystem, ecosystem change leader.

Концепция устойчивого развития стала руководящим принципом для долгосрочного глобального развития цивилизации. Выделим три ключевых документа Организации Объединенных Наций. Первый из них, достаточно амбициозный, – «Будущее, которое мы хотим» («Future we want») (Рио-де-Жанейро, 2012). В нем четко заявлено, что развитие человечества связано с формированием sustainable development – устойчивого развития. Второй очень важный документ «Цели устойчивого развития» («Sustainable Development Goals», 2015), дает повестку дня на 2030 год и вводит количественную интерпретацию (17 целей, свыше 160 задач, свыше 230 индикаторов). И третий документ – Парижское соглашение по изменению климата (2015), где задана рамка низкоуглеродного развития.

Заявленные в документах цели высветили проблему: *а как достичь всех обозначенных результатов?* Попытки найти ответ привели к появлению феномена и термина green eonomy (зеленая экономика). В классическом определении ООН «зеленая экономика» – это экономика, которая сохраняет природный капитал, минимизирует выбросы парниковых газов, рационально использует природные ресурсы, сберегает экосистему и биоразнообразие и, соответственно, обеспечивает при этом рост доходов и занятости.

Следующий вопрос вполне логичен: *как построить «зеленую экономику»?* Сложность состоит в том, что тезис необходимости перехода к «зеленой экономике» требует изменений всего социотехнологического уклада. Технологическому укладу (по Д. С. Львову и С. Ю. Глазьеву) присущ «единый технический уровень составляющих его производств, связанных вертикальными и горизонтальными потоками качественно однородных ресурсов, опирающихся на общие ресурсы квалифицированной рабочей силы, общий научно-технический потенциал и пр.» В социальную составляющую заложены общие принципы, социальные структуры и социальные практики, обеспечивающие взаимоотношения между людьми, сообществами, обществами. Опираясь на работу (Spier 1996), Н.С. Розов [1] отмечает, что социотехнологический уклад усложняется «экологическим режимом» понимаемым как «совокупность рутинных процессов материального взаимодействия людей с природной и социальной средой». Основу этих процессов составляют технологии в широком смысле (т.е. наряду с производственными и социальными).

Запрос на «озеленение» спровоцировал тренд разработки технологий, которые делают многие экологические решения экономически эффективными, а сейчас уже можно говорить об экосистемном подходе к экономической деятельности. Понятие экосистемы на языке экономики означает, что покупатели и производители занимают взаимодополняющие роли, совместно эволюционируя в направлении, задаваемом агентами бизнеса, которые находятся в центре экосистемы [2]. Приоритетным направлением эволюционирования ученые (Ж. Делез, Ж. Бодрийяр, Г. Маркузе) называют преобразование культуры/практики потребления (ресурсов, услуг) в практику/культуру порождения (жизни, ресурсов, здоровья) (П. Лукша, Г. Афанасьев) [3; 4]. «Зеленая» экосистема, будучи новой системой «в свою очередь всегда требует лидерства» (J. Kotter, 1995)». Есть страны, являющиеся лидерами по разным аспектам «озеленения». Например, в Швеции более 99% мусора перерабатывается и используется повторно тем или иным способом («шведская революция ресайклинга»). Или в Бразилии 42% лесов находятся в сети охраняемых территорий.

Но не только на уровне стран можно говорить о лидерстве. На локальном уровне происходит не менее значимая закладка устоев новых зеленых экосистем. Субъектом на этом уровне выступают особые разработчики и предприниматели, которых предложено называть лидерами изменений. Феномен ChangeLeader обсуждается в контексте инноваций в социальном мире [5] и технологиях (например, НТИ в России) [6].

С психологической позиции требует прояснения вопрос: *кто субъект, носитель практики экосистемных изменений, и каковы его существенные характеристики?*

К общим характеристикам лидера изменений можно отнести: умение видеть общую картину, мыслить системно, управлять изменениями от начала и до конца, брать ответственность.

Феномен лидера экосистемных изменений является достаточно новым предметом исследований, и устоявшегося терминологического аппарата пока нет. В авторском понимании лидер экосистемных изменений (ecosystem change leader) – это социальный предприниматель, имеющий замысел «экосистемы» бизнеса/социальной практики, разрабатывающий и/или использующий технологии в «со-настройке» с природными особенностями и другими участниками экосистемы. Социальное предпринимательство связано с использованием стартовых и других средств предпринимательства для разработки, финансирования и реализации решений социальных, культурных или экологических проблем. Пример замысла экосистемы фермера Г. Афанасьева «Мне очень симпатична идея организации сообществ на территориях типа лесных – они продуктивные, но без сильного вмешательства человека. Это сообщество исходно искусственное, но потом оестественное до такого состояния, при котором оно длительное время способно жить самостоятельно: заложенные в него принципы чередования, взаимопомощи работают без участия человека. И название нашей фермы – «Лесные сады» – как раз отражает идею food forest» [4].

*Какие характеристики критически важны для лидера экосистемных изменений?* Чтобы получить ответ на этот вопрос были проведены глубинные интервью с предпринима-

телями, имеющими свою концепцию устройства экосистемы и действующий устойчивый бизнес. Данные ими характеристики личности лидера экосистемных изменений обобщены в комплексные умения. Кратко их представим.

Во-первых, **укорененность в пространстве будущих изменений** (конкретная территория, населенный пункт, отрасль экономики). Лидер живет на этой территории, его дети бегают по этой земле, поэтому он лично заинтересован, и для него жизненно важны изменения этого пространства. Он учитывает интересы, культурные, ценностные особенности жизнедеятельности других субъектов территории и их отношение к инновациям, потому что ему с ними жить и общаться. Все это служит фактором проектирования территорий от интересов самой территории. Жизнь субъекта изменений на преобразуемой земле – это принципиальное отличие от замысла программы поддержки сельскохозяйственных территорий, где крестьянину законодательно запрещено жить на своей земле.

Во-вторых, **способность мыслить экосистемно**, иметь целостное видение экосистемы (как природно-территориального комплекса, так и бизнеса), глобальных и локальных процессов в ней, думать в терминах всей экосистемы и выгод всех участников экосистемы, понимать свою роль в сложной системе и оценивать долгосрочные последствия своих действий. Так, инициатор проекта Большая Байкальская тропа [7] Олег Кириллович Гусев понял, что создание системы троп на Байкале поможет сохранению чистоты озера и прилегающих территорий, а создаваемая сеть частных микрогостиниц получит своих туристов, что создаст условия для развития экотуризма в регионе, в том числе для лиц с ограниченными возможностями. Организуемые его командой летние и зимние волонтерские проекты дадут возможность осуществить мечту людей из разных стран не просто побывать на Байкале, а внести свой вклад в его охрану. Расширение деятельности привело к образовательным проектам по обучению он-лайн и оф-лайн тропостроению и интерпретации на тропах, нацеленных на подготовку уникальных специалистов, способных повысить качество туристического обслуживания. Еще один элемент экосистемы – это общество, местное население. Проводимые социальные проекты (в частности, интерактивные занятия для детей из деревень и поселков) способствуют формированию экологической культуры нынешнего и будущего поколений Байкальского региона.

Первая и вторая характеристики вместе составляют такой феномен как **«глокализация»** [8] в сознания и деятельности. Глокализация (англ. Glocalisation) характеризуется существованием разнонаправленных тенденций: на фоне глобализации вместо ожидаемого исчезновения региональных особенностей происходит их сохранение и усиление.

Третье умение – **выделять базовую ценность территории** и осуществлять планирование с точки зрения ее нарастания. Например, плодородие, красота, нетронутость. С базовой ценностью связано основное ресурсопользование (сельскохозяйственное, рекреационное, ремесленное). Так Г. Афанасьев говорит, что планирование осуществляет «с точки зрения нарастания её плодородия как базовой ценности этой территории. Плодородие территории напрямую зависит от того, ходят ли по ней животные. То, что мы унаследовали – чернозёмы, серозёмы – было создано кочующими по степям животными, которые, поедая траву, оставляли улучшенные следы этой травы. Животные – это «машинь» по созданию гумуса. Рассматривая варианты, мы отказались от стойлового скотоводства в пользу выпасного. Мы рассчитали, сколько животных могут кормиться на нашей земле и, соответственно, улучшать её. Например, одна корова – на 1,5 гектара; хотя на площади, требуемой одной корове, могут пастись 6 овец» [4].

Но на территории возможны не только процессы ресурсопользования, но и ресурсопорождения, поэтому велико значения **умения выделять и параллельно размещать процессы, порождающие ресурсы**: воду, энергию, пищу, самого человека и его здоровье. В своих технико-технологических решениях может опираться на эффективные способы традиционной культуры или применять инновационные. Перечисляя используемые технологии, эко-фермер отмечает, что касается овощей, «то многие из них хранятся длительное время, причем хранятся без всяких наворотов, по старым технологиям – в буртах. В земле вырыва-

ется длинная траншея глубиной 1-1,5 метра для защиты от мороза; в неё аккуратно, не повбив, складываются овощи» [4].

Следующее умение – **проектировать и обеспечивать процессы прирастания стоимости**, размещать их на этой территории, объединяя (перекидывая) ресурсы из одного такого процесса в другой. Вот так поясняет это умение Г. Афанасьев «Известна исходная цена за гектар. Как только я что-то сделал на этой территории правильно – цена повысилась. Не всякое действие на территории повышает её стоимость. Некоторые строят на своей территории дом, но в итоге не могут его продать с учётом вложенной стоимости. Потому что в таком комплексе и в такой архитектуре это никому не нужно» [4]. И далее: «У каждой территории можно подсчитать её биопродуктивность. Например, на условном гектаре земли можно вырастить 10 центнеров биомассы. Мы предпринимаем определённые действия, меняем дизайн биоценоза, и территория начинает создавать 50 центнеров. Примерно так же действуем и с остальными ресурсами, например, такими как вода. Большинство территорий дефицитны по фактору воды, они берут её либо из невозобновляемых артезианских скважин, либо из водозаборов крупных рек. Определённым дизайном водной системы можно переводить дефицитные по водным ресурсам территории в профицитные» [4].

При этом необходимо **глубоко прорабатывать экологическую цепочку**, уметь проектировать нужные территории союзы организмов, взаимоподдерживающие механизмы, аллелопатии. Например, эко-фермер обдумывает идею использования хемосинтеза в повышении плодородия. «Это использование сложных химических связей микроорганизмами, когда при расщеплении химических связей берётся энергия без всякого солнечного света и создаётся белок – фактически тело самого микроорганизма. Это одна из альтернативных версий образования углеводов. Да, какие-то сульфатные связи разрушаются, и этой энергии достаточно, чтобы нарабатывалась жизнь безо всякого света. Отсюда, кстати, очень много выводов. Например, такой тип жизни может создавать удобрения прямо в почве, за счёт расщепления подслонных пород. То есть если ты не убил разным способом эти микроорганизмы или смог их привнести, то значительное количество удобрений, нужных микроэлементов, могут создаваться прямо в почве за счёт выщелчения» [4].

В сходной логике со-настройки на принципах биомимикрии **уметь выстраивать бизнес-схемы и процессы в развитии экосистемы бизнеса**. Г. Афанасьев поясняет свою схему работы. «Я как сервис-центр обслуживаю заказ горожанина по производству для него еды, на его деньги, на своей территории, используя свои ресурсы. Первый вывод из этой схемы: я не имею право производить то, чего у меня не заказали. Обычно производят то, что может лучше здесь вырасти, что даст максимальный объём, а этого быть не должно. Второй вывод из этой схемы: мне незачем производить много. Мы установили планку – 1000 человек – именно столько людей по нашим расчётам могут прокормиться с этой земли без нарушения принципов её использования. Мы установили для себя правило, что производим 50 видов базовых продуктов. При таком объёме возникают потребители на все отходы: на растительные остатки, которые можно скармливать животным, на навоз, который идёт как прекрасное удобрение, – возникает полное замыкание цепочки» [4].

Таким образом, проводниками глобальных целей устойчивого развития в практику будущего являются не только государства, но и конкретные личности – предприниматели, лидеры экосистемных изменений на локальном уровне. Изучение их опыта, способа мышления и деятельности будет полезно для работы с молодежью, при организации школ лидеров изменений.

### Список литературы

1. *Розов Н.С.* Общества, миросистемы и цивилизации: синтез парадигм и структура истории // <https://nsu.ru/fil/f/pha/papers/geoecon/forrach.htm#topic5>. (дата обращения: 27.01.2020).

2. *James F. Moore* Predators and Prey: A New Ecology of Competition From the May–June 1993 Issue // <https://hbr.org/1993/05/predators-and-prey-a-new-ecology-of-competition> (дата обращения: 27.01.2020).

3. *Лукина П.* Эволюционный кризис и эволюционный переход <https://www.youtube.com/watch?v=BPtYReGjoH4> (дата обращения: 27.01.2020).

4. Сельские фантазии. В шести Буколиках и монологах // Бизнес-журнал. 2015. №9 (233). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/selskie-fantazii-v-shesti-bukolikah-i-monologah> (дата обращения: 27.01.2020).

5. <https://www.ashoka.org/en-us/about-ashoka>; OECD (2016) Science technology and innovation Outlook (дата обращения: 27.01.2020).

6. <https://nti2035.ru/> (дата обращения: 27.01.2020).

7. <https://greatbaikaltrail.org/story> (дата обращения: 27.01.2020).

8. *McKinsey* Global Institute Digital globalization: The new era of global flows (2016); Sharma, C. K.. Emerging dimensions of decentralisation debate in the age of globalization (2009).

УДК 159.9

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК КОМПОНЕНТ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ<sup>9</sup>

Хашенко Н.Н.<sup>\*</sup>, Баранова А.В.<sup>\*\*</sup>, Панова Е.М.<sup>\*\*</sup>, Смирнова Н.П.<sup>\*\*</sup>

<sup>\*</sup>ФГБУН Институт психологии Российской Академии наук, Москва, Россия

E-mail: [nadin-khash@yandex.ru](mailto:nadin-khash@yandex.ru)

<sup>\*\*</sup>НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия

**Аннотация.** Представлены методологические основания и программа эмпирического исследования, направленного на изучение экологического благополучия как компонента ценностного сознания и его связи с экономико-психологическими характеристиками личности. Экологическое благополучие личности изучается и анализируется с точки зрения ценностного подхода, как самооценность в структуре ценностных приоритетов личности. С целью определения факторов и детерминант субъективного экологического благополучия личности исследуются экономико-психологические характеристики личности (материализм личности, экономическая идентичность, экономическое самочувствие и экономические притязания).

**Ключевые слова:** субъективное экологическое благополучие, ценностная структура, ценности, экономико-психологические характеристики

## ECOLOGICAL WELL-BEING AS A COMPONENT OF VALUABLE CONSCIOUSNESS OF THE PERSONALITY: RESEARCH PROGRAM

Khashchenko N.N.<sup>1</sup>, Baranova A.V.<sup>2</sup>, Panova E.M.<sup>2</sup>, Smirnova N.P.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

E-mail: [nadin-khash@yandex.ru](mailto:nadin-khash@yandex.ru)

<sup>2</sup>Moscow Institute of psychoanalysis, Moscow, Russia

**Abstract.** The methodological foundations and an empirical research program aimed at studying environmental well-being as a component of value consciousness and its connection with the economic and psychological characteristics of the individual are presented. The ecological well-being of the individual is studied and analyzed from the point of view of the value approach, as self-worth in the structure of individual's value priorities. In order to determine the factors and determinants of the subjective ecological well-being of an individual, the economic and psychological

<sup>9</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00832 А («Экологическое благополучие в ценностной структуре личности во взаимосвязи с ее экономико-психологическими характеристиками»).

characteristics of the individual are examined (materialism of an individual, economic identity, economic well-being, and economic claims).

**Keywords:** subjective ecological well-being, value structure, values, economic and psychological characteristics.

В экологической психологии постулируется положение о том, что преодоление глобального экологического кризиса на планете может быть обусловлено принятием так называемого экологического императива, который должен стать руководством к действию. Под экологическим императивом понимается такое взаимодействие человека с природой, которое не нарушает экологическое равновесие. Его социальная, научная и практическая реализация связывается с концепцией устойчивого развития, согласно которой технологическое и социальное развитие человечества обязательно должно подчиняться требованию сохранения устойчивости развития экосистемы «человек–планета» в глобальном и региональном масштабах. В современном мире, где преобладает «потребительское» отношение человека к природе и окружающей его природной среде, такое развитие предполагает изменение экологической культуры и экологического сознания человека [4]. Решение этой задачи может быть затруднено без постижения того, какое значение для человека имеют экологические проблемы, насколько человек осознает себя частью природной среды и готов взаимодействовать с природой на равных условиях, значимости для личности ценности природы в ее ценностном сознании. Степень осведомленности и понимания человеком решающей роли окружающей среды в его индивидуальном благополучии, осмысление того, что люди являются частью окружающей среды, что последствия деятельности человека всегда отражаются на окружающей его среде, исследователи связывают с таким понятием, как экологическое благополучие. Но при этом, психологическая природа феномена экологического благополучия личности или ее субъективного экологического благополучия, как основания взаимодействия человека с окружающей его природной средой еще не раскрыта.

Отношение человека к экологическим условиям жизни может определяться через переживание им благополучности-неблагополучности этих условий, т.е. связано с субъективным экологическим благополучием, включенным в систему жизненных целей личности [5]. Жизненные цели и отношение человека к себе, другим людям, явлениям окружающего мира определяются ее ценностными приоритетами, которые в рамках направленности личности создают основу мировоззрения, мотивационной активности, жизненной концепции в целом. Ценностные ориентации, как способ дифференциации индивидом объектов по их значимости, направляют поведение человека, определяют развитие личности, ее интересы, выбор жизненного пути, самоопределение человека, актуализируя его потенциал в будущем. Но при этом, эмпирическое изучение ценностей, чаще всего в рамках социологических и социально-психологических исследований, значительно затруднено. Причинами выступают высокая степень абстракции, расхождения между индивидуальными и групповыми ценностями, их культурная обусловленность. Различная степень абстракции ценностей приводит к тому, что важнейшие ценности высокого уровня («жизнь», «добро», «благо», «благополучие») не включаются в списки ценностей [2]. Так, например, в широко используемом в отечественной науке методическом подходе к изучению структуры ценностных ориентаций М. Рокича, «экологонаправленные» ценности представлены только одной ценностью – «Красота природы». Методический подход к изучению индивидуальных ценностей личности Ш. Шварца также включает, в структуре ценностей «Универсализм» - понимания, благодарности, терпимости и поддержания благополучия всех людей и природы, одну ценность – «Забота о природе», предполагающую мотивационную цель «сохранение природной среды».

В социальной и экономической психологии в наибольшей степени разработаны проблемы материальных ценностей и благополучия человека. Утверждают, что влияние ценностной ориентации определяется тем, как она взаимодействуют с типом ценностей среды, в которой люди находятся [8]. Ценностно-смысловое значение экономического благополучия для человека наиболее ярко проявляется в его отношении к деньгам, вещам, собственности, потреблению и той роли, которую они играют в жизни, т. е. в значимости экономических

ценностей [5]. При этом, жизненные ценности не имеют однозначной связи в сознании человека с материальными благами и ресурсами, наоборот, материальное благополучие может быть подчиненно достижению неэкономических терминальных ценностей, таких как любовь, безопасность, свобода, внутренняя гармония, близость с другими и т.д. Так, мета-анализ научных источников, посвященный определению связи между отношением к природе и счастьем (благополучием) человека, показал, что люди, взаимодействующие с природой, как правило, счастливее, контакты с природой улучшают настроение, познание и здоровье [7]. В исследовании, посвященном изучению чувства связи с природой и отношению к глобальным рискам, было установлено, что чувство связи с природой вносит наиболее весомый вклад в озабоченность рисками природных катастроф и экологическими проблемами. Чувство связи с природой выступает одним из предикторов общей экологической ответственности личности [3].

Вместе с тем, важной стороной изучения проблемы экологического сознания и экологического благополучия личности выступает вопрос об определении их детерминант и факторов в процессе жизнедеятельности человека. В исследовании в качестве таких детерминант выступают психолого-экономические характеристики личности (материализм личности, экономическая идентичность, экономическое самочувствие и экономические притязания).

Исследование направлено на изучение экологического благополучия как компонента ценностного сознания и его связи с психолого-экономическими характеристиками личности. В основу разработки программы теоретико-эмпирического исследования взаимосвязи экологического благополучия как компонента ценностной структуры и психолого-экономических характеристик личности положен системный и субъектный подходы в психологии, теоретико-эмпирический опыт, накопленный в философии, в психологии личности, социальной и экологической психологии при изучении экологического, экономического и ценностного сознания личности; психологических проблем взаимодействия человека с природой и их детерминации.

Основным методом исследования выступит персональное формализованное интервью, осуществляемое в технике «лицом к лицу». Общую выборку исследования составят 150-200 человек, разного возраста (от 18 до 50 лет), мужчины и женщины, имеющие различный социальный статус.

Экологическое благополучие личности изучается и анализируется с точки зрения ценностного подхода, как самооценочность в структуре ценностных приоритетов личности.

1. Для изучения экологического благополучия, как ценностного феномена в программу опроса войдут следующие показатели:

- значимость для человека природы в целом и различных природных объектов - воздуха, воды, леса и растительности, цветов, солнца, животных и др.;

- оценка и значимость для собственного здоровья и здоровья близких экологических условий жизни и состояния природной среды (чистоты, воздуха, питьевой воды, продуктов и др.);

- выраженность ориентации на безопасность жизненной среды - жизнь без химии, прекращение вырубки лесов, сохранение редких животных, экономия воды, очистные сооружения, переход на безопасный вид топлива и энергии, сохранение природных ресурсов и др.;

- значимость удовлетворения личных потребностей (физиологических, в безопасности, общении и др.), опосредованных экологическими условиями жизни (безопасность, счастье дома, счастливые лица, защищенность, гармония с природой, пища в достатке, свежие продукты и т.д.).

2. Для выявления наиболее значимых индивидуальных ценностей личности используется методика (PVQ-R2) и ее интерпретация, описанная Ш. Шварцем и сотрудниками Высшей школы экономики по результатам уточнения теории базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца (A Refined Theory of Basic Personal Values) и валидации на российской выборке [6]. Основное внимание будет уделено положению в структуре ценностей универ-

сальной ценности самоопределения личности «Забота о природе», характеризующей жизненную цель – сохранение природной среды, а также ценности общественной и личной безопасности.

3. С целью определения того, насколько человек ощущает себя частью природы и с чем связано данное переживание используется шкала «Единение с природой» опросника экологического сознания, разработанного сотрудниками лаборатории экпсихологии развития ПИ РАО под руководством В.И. Панова.

В соответствии с данным методическим приемом выделяются три фактора - «Эстетические ощущения», «Телесные ощущения», «Активность» и интегральный показатель «Единение с природой». Под «Эстетическими ощущениями» подразумеваются положительные эмоционально-чувственные переживания, любование природой, т.е. перцептивно-аффективный компонент взаимодействия с природной средой. «Телесные ощущения» представляют собой сочетание interoцептивных ощущений, самочувствия, настроения, общего состояния благополучия. «Активность» отражает проприоцептивные ощущения, тесно связанные с движениями в природной среде, активным взаимодействием с ней [4].

По-нашему мнению, «единение с природой» может быть рассмотрено как ценностной конструкт. Результаты, полученные по данной шкале, позволят не только охарактеризовать основания связи человека с природой, но и выделить наиболее значимые аспекты природной среды в ценностной структуре личности и в детерминации его благополучия.

4. Шкала психологического благополучия К. Рифф, измеряющая выраженность основных составляющих психологического благополучия, которое рассматривается как субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия. Согласно авторскому подходу измеряются такие составляющие психологического благополучия человека, как наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия. Результаты, полученные по данной методике, будут соотнесены с показателями субъективного экологического благополучия и ценностными показателями по другим методикам. Это даст возможность установить имеющиеся взаимосвязи, а также выявить насколько самоотношение личности связано с ценностными характеристиками отношения к природе и окружающему миру [1].

5. С целью изучения психолого-экономических характеристик личности будут применены:

- Опросник ориентации на материализм М. Ричинз (в адаптации В.А. Хашенко, 2016).

В основе данного методического приема лежит представление о материализме личности, как ценности, влияющей на восприятие и интерпретацию окружающего человека мира и собственную жизнь; как значимость для субъекта владения и приобретения материальных благ (материального благополучия) в достижении основных целей жизни [5].

Блоки вопросов, направленные на определение:

- экономической идентичности, как результата осознания индивидом своего отношения к собственности (самооценка своего материального благосостояния, переживание своей принадлежности к определенной имущественной группе (бедным, богатым или людям среднего достатка), модальность отношения к своему экономическому статусу);

- экономического самочувствия, как переживания человеком комфортности-дискомфортности собственного положения в экономической сфере, включая удовлетворенность собой (собственными усилиями) в достижении материального (финансового) благополучия и собственным экономическим положением, а также уровнем деловой активности;

- экономических притязаний, как стремления человека к достижению экономических целей (получения максимального дохода, достижения желаемого уровня благосостояния), на которые субъект считает себя способным или уровень которых он полагает достойным для себя.

Выявленные показатели экологического благополучия, как ценностной составляющей экологического сознания, будут соотнесены с выраженностью экономико-психологических характеристик личности. Результаты позволят определить место экологического благополу-

чия, как характеристики отношения человека к окружающей его природной среде, в ценностной структуре личности и ее индивидуальном, психологическом благополучии; а также выявить взаимную обусловленность экологического благополучия и экономико-психологических характеристик личности.

### Список литературы

1. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психол. журн. 2011. Т. 32. № 2. С. 82-93.
2. Малугин Д.В. Психологические детерминанты морального выбора. Дисс. ... к.психол.н. – М. – 2007.
3. Нестик Т.А., Хащенко Н.Н. Чувство связи с природой и отношение личности к глобальным рискам: результаты эмпирического исследования // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей / Ред.-сост. С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов. Пермь: ОТ и ДО. 2018. С. 62-69.
4. Панов В.И., Мдивани М.О., Кодеес П.Б., Лидская Э.В., Хисамбеев Ш.Р. Экологическое сознание: теория, методология, диагностика // Психологическая диагностика. 2012. № 1.
5. Хащенко В.А. Личность и группа в системе экономических и управленческих отношений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2016.
6. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Журнал Высшей школы экономики. Психология. 2012. Т. 9. № 1. С. 43-70.
7. Capaldi C.A., Dopko R.L., Zelenski J.M. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. 2014. № 5. P. 976.
8. Sagiv L., Schwartz S.H. Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects // *European Journal of Social Psychology*. 2000. № 30(2). P. 177–198.

УДК 159.9

### ДИСКРИМИНАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ ОБЩЕСТВА<sup>10</sup>

Шамонов Р.М.

ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия  
shamionov@mail.ru

**Аннотация.** В статье анализируются характеристики формирования, группирования и функционирования дискриминационных установок с точки зрения их влияния на поведение человека в социальной среде. Рассматриваются два основных подхода – по признаку дискриминации и по личностям, придерживающимся близких дискриминационных установок. Подчеркивается значимость общесоциального фактора для формирования и устранения дискриминационных установок и социализации личности. На основе анализа результатов исследований делается вывод о связи между приверженностью к дискриминационным установкам и неэкологичного поведения.

**Ключевые слова:** личность, субъект, установка, дискриминация, развитие, общество, экология.

### DISCRIMINATORY ATTITUDES OF THE INDIVIDUAL AS A FACTOR THAT HINDERS THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY

Shamionov R.M.

Saratov State University, Saratov, Russia  
shamionov@mail.ru

<sup>10</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-013-00094 А.

**Abstract.** The article analyzes the characteristics of the formation, grouping and functioning of discriminatory attitudes in terms of their impact on human behavior in the social environment. Two main approaches are considered: on the basis of discrimination and on individuals who adhere to similar discriminatory attitudes. The importance of the General social factor for the formation and elimination of discrimination attitudes and socialization of the individual is emphasized. Based on the analysis of research results, it is concluded that there is a link between adherence to discriminatory attitudes and non-environmental behavior.

**Keywords:** personality, subject, attitude, discrimination, development, society, ecology.

Дискриминационная установка определяется нами как как предрасположенность личности к поведению, направленному на ограничение активности и лишение определенных прав других людей, основанная на предыдущем опыте социализации, регулирующая целостное отношение и поступки человека к представителям аутгрупп [4]. Наличие дискриминационных установок в обществе связано с множеством обстоятельств, которые происходят из человеческого общежития, из включенности в жизнь сообщества/сообществ. В известной степени, вопрос о существовании этих установок связан с принципиальной возможностью их устранения, что, однако, относится к числу цивилизационных вопросов. Казалось бы, при ориентации общества к равенству, справедливости, достоинству и толерантности, дискриминационные установки должны были бы устраняться, но этого не происходит. Более того, они все более усложняются, вписываются в различные ситуации и контексты взаимодействия людей, в их речь и поведение, тем самым определяя «меру дискриминационного поведения» [5]. Это значит, что система адаптации личности, воспринимающей другого как чужого со всеми характеристиками отношений к нему, в том числе, заложенными установками в культуре в отношении другого, каждый раз становится напряженной и требует установления равновесия. Поэтому устранение дискриминационного отношения значит достижение адаптации представителя аут-группы и его принятие другого как своего, пусть и на уровне более обобщенной группы.

Анализ проблемы формирования и распространения дискриминационных установок в контексте адаптации личности как их носителя, выводит на иной уровень ее решение, поскольку программирует исследовательский взгляд на определение путей и способов адаптации человека как основы снижения дискриминационных установок. Очевидно, речь не только об адаптации человека к инаковости другого, но об адаптации в самом широком ее смысле, как возможности достичь определенного динамического равновесия со средой, в результате которого иной уже не рассматривается как абсолютный конкурент в удовлетворении базовых потребностей, но является партнером. В истории известны случаи интеграции людей в случае внешних угроз, а также снижения предубеждений (в частности, этнических) в условиях свободного социального творчества. Однако, они не всегда могут быть использованы для социального конструирования по этическим или другим основаниям. Тем не менее, адаптация человека к условиям повседневности при относительно комфортном бытии является важным ключом к снижению напряженности от распространения дискриминационных установок в обществе.

Важным аспектом живучести дискриминационных установок является и то, что они «способны» группироваться в единые кластеры по каким-либо основаниям или, по крайней мере, по общности изменчивости. Такое свойство было эмпирически обнаружено еще в исследованиях Дакита в Новой Зеландии [7], затем, в Бразилии [6], наконец, с определенной спецификой – в России [4]. В первых двух случаях эти группы составлены по признакам опасности, диссидентства и униженности. В нашем исследовании к данным трем добавился признак социальной состоятельности. Результаты этих исследований приводят к представлению о предубеждениях как системном явлении. Применительно к определенным сферам предубеждений (к обобщенным их группам) эта системность образуется благодаря весьма конкретным характеристикам групп, которые становятся не основаниями для дискриминационных установок, а, скорее, провоцирующими их характеристиками. Исходя из общих

свойств этих групп установок, можно предположить, что они «обслуживают» области нереализованных потребностей индивидов – в безопасности, уважении, включенности, в определенном статусе. Своеобразная «поддержка» этих дискриминационных установок, возможно, становится способом локализации неудовлетворенности потребностей. Очевидно, поддержки многих предрассудков можно было бы избежать в случае относительной удовлетворенности базовых потребностей индивида. При этом, необязательно неудовлетворенность потребностей одного порядка будут способствовать поддержке соответствующих установок. Очевидно, большое значение для формирования дискриминационных установок имеют социально-личностные потребности, которые во многом основаны на эффектах социального сравнения и, соответственно, сензитивны к формированию завистливости, ревности в отношении даже малых достижений других, и в особенности – к представителям групп, принадлежащих (субъективно или объективно) к более низко оцениваемой социальной общности.

Наконец, немаловажным обстоятельством с точки зрения поддержки личностью дискриминационных установок является общесоциальный фактор, конструируемый институтами общества и прежде всего, власти. Ряд исследований свидетельствует в пользу того, что наличие в стране политики инклюзии, подкрепленной реальными действиями, освещенными в средствах массовой информации, способствует снижению напряженности дискриминационных установок. В частности, в недавних исследованиях было обнаружено, что инклюзивная политика власти уменьшает воспринимаемую угрозу и негативное отношение к беженцам в Европе [8], а политика мультикультурализма способствует интеграции представителей разных культур [1] и, очевидно, аутистичности вообще.

Как известно, контакты между представителями различных групп, проявляющих в отношении друг друга различные предубеждения способствуют если не устранению, то хотя бы снижению их напряжения. Вместе с тем, речь идет не о любых контактах, ибо какие-либо контакты могут существовать вне всякого контекста, а качестве контакта, его позитивности. Поэтому инклюзия групп меньшинств в общество и общности означает, прежде всего, возможность сотрудничества, возможность устранения определенных дискриминационных установок, хотя такая практика вовсе необязательно их устраняет. Однако, межгрупповые контакты могут влиять также и на поведение, имеющее отношение к окружающей среде. Межгрупповые контакты способствуют снижению значимости установок социального доминирования и за счет этого обеспечивается поддержка установок на бережное отношение к окружающей среде в целом. В данном заключении содержится и предположение о возможном более открытом взгляде на прогресс ценностей в случае расширения межгрупповых контактов (и, в связи с этим, необходимости выражения себя и представления такой возможности партнеру), как предсказывал еще в прошлом веке У.Мак-Даугалл, считая, что в обществе, свободном на разнообразные мнения возможен прогресс этических ценностей.

В исследованиях Т.В. Бесковой, Е.Е. Бочаровой, М.В. Григорьевой, Л.Е. Тарасовой, Р.М. Шамионова и ряда других доказывается, что поддержка личностью дискриминационных установок во многом обусловлена как ценностными ориентациями, личностными образованиями (нетерпимость к неопределенности, тревожность, убеждения о мире и пр.), так и характером социализации, усвоением установок, распространенных в обществе, использованием определенных источников информации в обыденной жизни (Бескова, 2018; Бочарова, 2018; Григорьева, 2019; Тарасова, 2019, Шамионов, 2019). Иначе говоря, выявлены такие характеристики личности и среды, которые имеют двойственную полимодальную природу во взаимосвязях с дискриминационными установками. Их происхождение, очевидно, связано с фрустрацией базовых потребностей на уровне личности и групп, а также соответствующим отношением к жизни и культуре. Если провести аналогию потребностей общества с пирамидой потребностей человека А.Маслоу, то, очевидно, потребность в устойчивом развитии общества оказалась бы на ее вершине. Это бы значило, что актуализация соответствующего ей отношения и поведения предполагало бы относительно более раннюю актуализацию низших потребностей или, по крайней мере, нахождение «обходных путей» для их реализации. В.И. Панов подчеркивает, что устойчивое развитие предполагает не только природоохран-

ную деятельность, но, прежде всего, должно быть направлено на социокультурную среду; изменение потребительского отношения к созидательному, при котором человек становится «субъектом развития Природы и себя самого как одной из ее форм (природных форм бытия)» [2. с.6-7].

Таким образом, дискриминационные установки реализуют ряд функций, негативно отражающихся на всей экосистеме человеческого общества. С одной стороны, их возбуждение, актуализация и реализация связаны с социально-психологическими отношениями, которые во многом обусловлены характеристиками формальных и неформальных групп, большого социума и уровней власти, включая их трансляторов (например, СМИ). С другой, - распространение действия дискриминационных установок происходит не только на, казалось бы, прямые объекты – тех или иных представителей аутистических групп, но и на отношение к среде обитания, и опосредованно, через ограничения активности представителей аутистических групп, а также ограничения на уровне распространения информации, на развитие общества в целом, на среду обитания, ее комфортность, экологичность и для Человека, и Природы. Понимание механизмов таких переносов с социальных на несоциальные объекты возможно на основе теоретических принципов структурно-процессуальной анизотропности в живых системах [3], благодаря которому этот перенос понимается естественным продолжением «формопорождающего акта» соответствующего психического процесса, при котором другой, как и все сущее становится объектом в восприятии.

Важнейшей характеристикой устойчивого развития современного общества является открытость не только для различных мнений (как предсказывал Мак-Даугалл), но и открытость в самом широком смысле этого слова, характеризующего возможности информационного, научного, культурного, товарного и в целом, экономического движения в разных направлениях внутри государств и между ними. В условиях нашей страны реализация этого принципа внутри страны, - значит ее выживание, на уровне международном, – значит развитие. Поэтому действие дискриминационных установок, ограничивающее возможности проявлений других на основе не только внешних признаков (цвета кожи, антропологических признаков, этнических и религиозных и пр.), а также поведения, в основе которого лежат те или иные убеждения, ценности или верования или отнесенность к каким-либо аутистическим группам, не реализующим антисоциальную деятельность, ведет к усилению внутренней напряженности, сдерживанию социального творчества и становится преградой на пути к устойчивому развитию общества в целом, его стабильности, экологичности и внутренней связанности.

### Список литературы

1. *Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Берри Д.* Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 92-104.
2. *Панов В.И.* Пространство, время и движение – парадигмальные сдвиги // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2017. Т. 21. № 4. С. 572–581. doi: 10.22363/2313-2302-2017-21-4-572-581.
3. *Панов В.И.* Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (вместо предисловия) // Экопсихологические исследования-5. Пермь: Изд-во Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2018. С. 3-13.
4. *Шамионов Р.М.* Индивидуальные ценности и идеологические установки как предикторы предубежденности по отношению к Другим // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 3. С. 309–326. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-309-326>
5. *Этнолукизм: эмпирическая модель и методы исследования / Под ред. В.А. Лабунской.* Ростов н/Д: Изд-во Мини Тайп, 2018. – 258 с.
6. *Cantal C., Milfont T.L., Wilson M.S., Gouveia V.V.* Differential effects of Right Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation on dimensions of generalized prejudice in Brazil // European Journal of Personality, 2014. 29(1), 17-27. <https://doi.org/10.1002/per.1978>

7. *Duckitt J.* Differential effects of right wing authoritarianism and social dominance orientation on outgroup attitudes and their mediation by threat from competitiveness to outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2006. 32, 684–696.

8. *Silva Ruben L., Oliveira Juliana, Dias Carina* с соавторами. How Inclusive Policies Shape Prejudice Versus Acceptance of Refugees: A Portuguese Study // *Peace and conflict- Journal of peace psychology*, 2018, 24(3), SI, 296-305.

УДК 159.9.072

## ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ<sup>11</sup>

Яркин П.А.

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

E-mail: petr.yarkin@gmail.com

**Аннотация.** Методы дистрибутивной семантики активно используются во многих информационных системах (создаются методы для информационного поиска и машинного перевода), но они пока не нашли своего места в психологических исследованиях. В статье раскрывается методический приём исследования коллективного экологического сознания, в основу которого положен анализ текстов, порождаемых испытуемыми. Тексты эссе на заданную тему анализируются с точки зрения частоты использования тех или иных слов, что позволяет охарактеризовать использованный дискурс. Приведен пример анализа частотных таблиц, отражающих экологический дискурс студентов.

**Ключевые слова:** коллективное экологическое сознание, облако слов, экологический дискурс, частотный анализ, дистрибутивная семантика

## ENVIRONMENTAL DISCOURSE ANALYSIS IN THE CONTEXT OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS STUDYING

Yarkin P.A.

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

E-mail: petr.yarkin@gmail.com

**Abstract.** Distributive semantics methods are often used in many information systems (methods are created for information retrieval and machine translation), but they have not yet found their place in psychological research. The article reveals one of the methodological techniques for the study of collective ecological consciousness, based on the analysis of student generated texts. The texts of the essay on a given topic are analyzed in terms of the frequency of use of certain words. An example of the frequency tables analysis is given, which can be used to characterize environmental discourse, and to describe the content of environmental consciousness on its basis.

**Keywords:** collective ecological consciousness, ecological discourse, frequency analysis, distributive semantics

Понятие экологического сознания давно находится в сфере интересов психологов, существует большое количество публикаций на эту тему. В последнее время всё больше возрастает запрос на изучение реального экологического поведения. Именно в поведении и реализуется взаимодействие человека и природной среды, поведение придаёт практический смысл изучению экологической психологии. Но, по-прежнему, попыток исследовать реальное экологическое поведение не так много, что обусловлено социальными причинами, в частности, отсутствием «стандарта экологичного образа жизни». Можно легко обнаружить отрицательные примеры: загрязнение среды, перепотребление ресурсов, но не так просто опи-

<sup>11</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00835.

сать проэкологическое поведение. Большинство форм поведения описывается через «не» - не мусорить, не жечь, не использовать. Гораздо труднее привести примеры продуктивного поведения, например, только сейчас у некоторых городских жителей появляется возможность сортировать мусор. В изучении реального экологического поведения существуют и теоретические проблемы. Наше исследование связано с разработкой новых методов исследования экологического сознания. Мы считаем, что изучение продуктов деятельности, а в нашем случае это тексты эссе, будет более эффективным, чем опросные методы исследования экологического сознания и отношения к природе [1, 2].

Поиск эффективных механизмов формирования экологически оптимальной модели поведения по-прежнему является одной из актуальных задач экологической психологии. Этот поиск невозможен без использования адекватного инструментария оценки влияния различных воздействий на формирование экологического сознания человека. Понятие экологического сознания одно из ключевых для описания проблем взаимодействия человека и природной окружающей среды. Но несмотря на это, существуют различные подходы к его определению. В.И. Медведев и А.А. Алдашева дают определение экологическому сознанию как «сформированной в виде понятийного аппарата системы отношений человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы и на их взаимные связи с человеком». Под коллективным экологическим сознанием понимается общая для какой-либо социальной структуры трактовка форм и содержания взаимоотношений человека с природой. Иными словами – общность взглядов на стратегию отношения к природе, обусловленную уровнем понимания природы, среды как неотъемлемой части человека и человечества в целом [4, с. 6]. В коллективном сознании сглаживаются индивидуальные особенности, происходит их подтягивание к некоторому образу, принятому коллективом за норму. Состояние коллективного экологического сознания является интегральным показателем преломления многочисленных разнонаправленных экологических «сообщений», посылаемому человеку из окружающей его среды. Таким образом, его можно рассматривать как результат всех усилий общества в области экологического образования и просвещения, и, одновременно, как отражение экологического сознания общества в целом. Если проблема диагностики индивидуального экологического сознания в отечественной литературе разработана достаточно хорошо, то оценка коллективного экологического сознания еще требует поиска специальных подходов. Коллективное экологическое сознание не может быть описано прямым усреднением данных, полученных от группы испытуемых. Как правило, в настоящее время в основном используются статический анализ результатов индивидуальной диагностики, который зачастую является излишне трудоемким, и, с другой стороны, не позволяет «уловить» многие общие, «архетипические» особенности коллективного экологического сознания. Описав индивидуальные особенности отношения человека с окружающей природной средой, мы не можем сказать, что именно он транслирует окружающим. Для получения полной и релевантной картины коллективного экологического сознания недостаточно просто увеличить объем выборки, как делается в обычных опросных методах. Нужно каким-то образом получить обобщенное представление от каждого человека. При создании текста на заданную кем-то тему испытуемый может выразить именно свою точку зрения, может ретранслировать социально желательный ответ и, даже, найти где-то подходящий текст (например, в интернете). Но во всех случаях это будет отражением коллективного экологического сознания.

В данной работе анализируются тексты, которые были написаны студентами РГПУ им. А.И. Герцена первого и второго курсов разных специальностей. Задание заключалось в написании эссе на тему «Что может позволить себе человек в отношениях с природой?». Эссе выполнялось в рамках самостоятельной работы по учебным курсам, результат высылался преподавателю по электронной почте. Было получено 225 текстов объемом от 387 до 1506 слов (медиана - 776 слов, среднее 804,3). Весь корпус текстов отражает коллективные особенности экологического сознания, социальные представления студентов, которые обучают-

ся по различным направлениям и специальностям. Под социальными представлениями понимается форма знания, являющаяся продуктом коллективного творчества, имеющая практическую направленность и позволяющую создать общую для социальной группы реальность.

На первом этапе проводится частотный анализ использованных в анализируемых текстах слов. Для этого необходимо провести лемматизацию, то есть привести слова к их нормальной форме. Для существительных это единственное число именительного падежа, для глаголов - инфинитив, прилагательные - единственное число именительного падежа. Эта процедура может быть проведена с помощью программы Mystem [8]. Данная программа имеет функцию разметки частей речи и автоматического снятия омонимии.

Из всего массива слов анализу подвергаются только существительные, глаголы и прилагательные. По каждому из слов подсчитывается общее количество использования, а также количество текстов, где встречается данное слово. Последнее важно для преодоления «проблемы Норвеги», ситуации, когда один из авторов описывает какую-то частную тему и много раз употребляет одно из очень редких слов, тем самым общий ранг слова во всём корпусе текстов заметно повышается.

Выявление специфики текстов, а значит и особенностей использованного дискурса, проводится на основе сравнения частоты использования слов в анализируемом корпусе с частотами слов в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) [3].

Обработка текстов осуществляется автоматически, с использованием программной среды статистического анализа R version 3.6.1 [6] и пакета для количественного анализа текстовых данных Quanteda [5]. В результате статистической обработки получаем таблицы частот использования слов отдельно по частям речи. В таблице для каждой леммы указана общая частота использования в корпусе текстов и количество текстов, где встречается данное слово. Также и таблице приводятся данные из частотного словаря на основе НКРЯ. Таблица сортируется от наиболее часто используемого в корпусе текстов слова (ранг 1) к более редко встречающимся словам. На основе частотных таблиц строится графическое представление в виде «облака» слов, где размер шрифта отражает частоту использования этого слова в тексте. Такая картина даёт общее представление о ядре дискурса, о тех словах, которые употребляются чаще других.

Рассмотрим слова, которые используются в описании взаимодействия человека и природы чаще других, и сопоставим их с их частотами в НКРЯ. Анализ использованных существительных позволяет судить о наполнении экологического сознания типичными объектами. Слово *природа* ожидаемо оказывается в частотной таблице на первом месте. Это слово наряду со словом *человек* (ранг 2) использовано каждым из авторов текстов. В скобках указан ранг частоты использования слова во всем корпусе текстов. Здесь можно отметить, что в частотном словаре слово *человек* также находится на втором месте, тогда как *природа* там будет на 247 месте с частотой использования 169,9 на один миллион слов. Таким образом высокая частота использования слова *человек* не может подтверждать гипотезу об антропоцентрическом характере экологического дискурса. То есть частое употребление слова *человек*, не говорит нам о том, что это текст про человека. А вот слово *природа* будет значимым. На третьем месте стоит слово *отношение*, которое использовали 212 человек из 225. Это позволяет утверждать, что в целом тексты соответствуют названию, написаны на заданную тему. Сам заголовок каждого из текстов не включается в корпус анализируемых текстов. К малозначимым можно отнести и слово *жизнь* (ранг 4), так как это слово имеет пятый ранг в НКРЯ. Особый интерес представляют слова, которые находятся сверху таблицы, но имеют относительно низкую частоту использования в русском языке. К таким словам можно отнести слова *планета*, *мусор*, *отходы*, *вред*, *загрязнение*, *сохранение*, *дар* и *экология*. При описании отношения человека с природой наиболее ярко проявляется тема загрязнения природы человеком. Можно сказать, что это центральная тема большинства текстов.

Целью анализа использованных глаголов является поиск форм активности людей во взаимодействии с природой, что в этом взаимодействии является возможным и типичным.

Как и в целом в русском языке на первых двух местах в нашем корпусе оказываются глаголы *быть* и *мочь*. Но если в целом в языке глагол *быть* используется на порядок чаще, то в исследуемых текстах их частота близка (1398 - быть, 1097 - мочь). Это говорит о соответствии типичного текста заданному заголовку. Обратим внимание на глаголы, которые находятся вверху таблицы, но имеют невысокую распространенность в языке. Это глаголы *задумываться*, *вырубать*, *загрязнять*, *наносить*, *уничтожать*, *выбрасывать*, *разрушать*, *изменять* и *осознавать*. Из всего списка только слова *задумываться* и *осознавать* говорят об особенностях отношения человека к природе, а остальные только о негативном влиянии человека на природу. Большинство глаголов высокого ранга имеют нейтральный характер и не имеют тесной ассоциативной связи с конкретной темой (*давать*, *являться*, *жить*).

При анализе прилагательных обращает на себя внимание тот факт, что список типичных слов, в нашем случае это слова, которые использовали более чем четверть испытуемых, сравнительно короткий. Список составляет всего 23 прилагательных, тогда как у существительных это 108 слов, у глаголов - 65. На первом месте находится слово *должный*, отражающее идею некой обязательности, хотя в НКРЯ это прилагательное находится на 869 месте. Среди других значимых прилагательных можно отметить *экологический*, *глобальный* и *потребительский*. Большинство типичных прилагательных не несёт эмоциональной нагрузки, слова достаточно нейтральны.

В целом, рассматривая центральный компонент дискурса, выражающийся в наиболее типичных словах, можно констатировать отсутствие морально-нравственного компонента. Этические проблемы отношения человека и природы находятся на периферии экологического сознания, и слова, связанные с этой темой, появляются далеко не в каждом тексте.

Дальнейшая работа будет связана с изучением структуры семантических связей между словами, что позволит прояснить значение типичных слов. Эта работа будет строиться на основе дистрибутивной гипотезы, которая утверждает, что значение слова может быть описано через слова, с которыми это слово обнаруживается в текстах [7].

То есть, значение лингвистической единицы складывается из её употребления и использования, соответственно, слова с похожими контекстами имеют схожее значение. В качестве контекста употребления может быть использовано предложение, где подсчитывается частота совместной встречаемости слов внутри предложения. Таким образом, вместо заранее заданных и, возможно, нерелевантных шкал мы ищем значимые элементы значений в реальном использовании языка. Каждому слову присваивается свой контекстный вектор, множество векторов формирует словесное векторное пространство. Семантическое расстояние между понятиями, выраженными словами естественного языка, обычно вычисляется как косинусное расстояние между векторами словесного пространства. Несмотря на то, что методы дистрибутивной семантики активно используются во многих информационных системах (методы информационного поиска и машинного перевода), они пока не нашли своего места в психологических исследованиях. Данный подход представляется перспективным для описания экологического сознания.

### Список литературы

1. *Виноградов П.Н., Яркин П.А.* Исследование коллективного экологического сознания посредством анализа композиционно свободных текстов // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2019. №3 (март). ART 2713. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2713>
2. *Виноградов П.Н., Пархоменко О.Г., Яркин П.А., Ефимова И.А.* Ценности и выбор человеком нравственной позиции при взаимодействии с природными объектами // Научное мнение. №11, 2019. С. 57-63
3. *Ляшевская О.Н., Шаров С.А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009. <http://dict.ruslang.ru/req.php> [Электронный ресурс] (дата обращения: 30.01.20).
4. *Медведев В.И., Алдашева А.А.* Экологическое сознание. М., 2001.

5. *Benoit K., Watanabe K., Wang H., Nulty P., Obeng A., Müller S., Matsuo A.* (2018). «quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data.» *Journal of Open Source Software*, **3**(30), 774. doi: 10.21105/joss.00774
6. *R Core Team* (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
7. *Kutuzov A., Kuzmenko E.* WebVectors: A Toolkit for Building Web Interfaces for Vector Semantic Models. // *Ignatov D. et al. (eds) Analysis of Images, Social Networks and Texts. AIST 2016. Communications in Computer and Information Science*, vol 661. Springer, Cham
8. *Segalovich I.* A fast morphological algorithm with unknown word guessing induced by a dictionary for a web search engine // *Proc. Int. Conf. Mach. Learn. Model. Technol. Appl.* 2003. С. 273–280.

## РАЗДЕЛ 2. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ, ЭМПИРИКА, ВАЛИДНОСТЬ

УДК 159.9.07

### БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС В КОНТЕКСТЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Адыкулов А.А.

Кыргызско-Российский Славянский университет, Бишкек, Кыргызская Республика

E-mail: djambo.aftandil.2014@gmail.com

**Аннотация.** В статье показаны возможности развития личности в подростковом возрасте, не ограниченные уровнем и возможностями сознания. Сознание, в том числе и экологическое сознание, может иметь очень тесную связь (иногда зависимую) от такого огромного пласта психики, как бессознательная сфера, где скрыты многие её возможности и огромный потенциал. Содержания бессознательного в развитии личности могут проявлять себя опосредованно, выступая как «базисный процесс» и «независимые переменные» психического. Архетипы являются фактором «очеловечивания» инстинктов, открывая новые возможности, предоставляют новые инструменты для воспитания подростка в период полового созревания. Экопсихологический подход может опираться на методологию, в которой психическое понимается как единое целое с неотъемлемыми компонентами, такими как сознание и бессознательное.

**Ключевые слова:** инстинкты, архетипы, неосознаваемые установки, фантазии подростков.

### THE UNCONSCIOUS IN THE DEVELOPMENT OF TEENAGERS' PERSONALITY AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN THE CONTEXT OF ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH

Adykulov A.A.

Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek, Kyrgyz Republic

E-mail: djambo.aftandil.2014@gmail.com

**Abstract.** The article shows the possibility of personality development in adolescence, which are not limited by the level and capabilities of consciousness. The consciousness, including environmental consciousness, can have a very close relationship (sometimes dependent) on such a huge layer of the psyche as the unconscious sphere, where many possibilities and the huge potential of the psyche are hidden. The contents of unconscious in the personality development can manifest themselves indirectly, acting as a «basic process» and «independent variables» of the psychic. Archetypes present themselves as the «humanization» factor of instincts, opening up the new possibilities, providing the new tools for teenager guidance during puberty. Ecopsychological approach can be based on a methodology in which the psychic is understood as unity, with integral components such as consciousness and the unconscious.

**Keywords:** instincts, archetypes, unconscious attitudes, fantasies of teenagers.

При обучении своевременность воспитания подростков, овладение ими культурой с учетом их взросления и созревания инстинкта, играет важную и первостепенную роль в подростковом и юношеском возрасте как «мощнейший инструмент» педагогической психологии.

Говоря о практической части образования современной школы, И.В. Дубровина отметила новые актуальные вопросы, «которые связаны с уточнением направления её деятельности в сторону воспитания, с научно-методическим обеспечением этого направления, с подго-

товкой кадров, понимающих суть психологии воспитания в новых, социальных, культурных и экономических условиях» [5, с. 6].

Возможности развития личности детей в подростковом не ограничены уровнем и возможностями сознания. Сознание, в том числе и экологическое, имеет очень тесную связь (иногда зависимую) от такого огромного пласта психики, как бессознательная сфера, где скрыты её многие возможности и огромный потенциал. Как показывают исследования, содержания бессознательного в развитии личности с точки зрения экспериментальной психологии могут проявлять себя опосредованно, выступая как «независимые переменные», «базисный процесс» психического.

Такая исходная позиция, включающая и сознание, и бессознательное в психике, актуализирует вопросы связи между сознанием и бессознательным. В свою очередь, она предполагает дифференциацию их содержаний, так как и сознание, и бессознательное являются содержанием психики, но остаются в этом единстве содержаниями автономными.

Психология устойчивого развития детей и подростков, формирование экологического сознания – сложная проблема в педагогической психологии. Как отмечают исследователи, «под экологическим сознанием понимают отражение в психике разнообразных взаимоотношений человека с окружающей природой, которые опосредуют его поведение в «мире природы» и выражают аксиологическую позицию субъекта сознания по отношению к миру природы». Как отмечают исследователи, наряду с аксиологическим «экологическое сознание представляет собой сложное психическое образование, которое включает в себя когнитивный, регуляторный, эмоциональный, этический и другие аспекты» [6, с. 41].

Основополагающие методологические принципы и термические подходы, разработанные классиками зарубежной и российской психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, И. Пригожин, И.В. Дубровина, А.Г. Асмолов, А.В. Юревич и др.), включая культурно-исторический подход, субъектный подход, принципы детерминизма развития, системности, целостности неклассический подход и другие подходы и принципы, предполагают необходимость углубления, дальнейшего расширения и применения их для понимания психики подростка и юноши.

Л.С. Выготский писал: «Старая психология отождествляла психику и сознание» [6, Т. 1, с. 142]. С одной стороны, психика человека не является суммой физиологических и нейрофизиологических процессов, происходящих в мозгу человека, с другой – психика предполагает в своей основе и бессознательную сферу, которая представляет большую часть, чем сознание. Для Л.С. Выготского «психика, сознание и бессознательное, означают не только три центральных и основных психологических вопроса, но являются в гораздо большей степени вопросами методологическими, т. е. вопросами о принципах построения самой психологической науки» [6, Т. 1, с. 132].

Взаимодействие сознания и бессознательного понимается через единство сознания и бессознательного в психике; при этом необходимо учитывать такие принципы, как: автономность сознания и бессознательного; противостояние и сотрудничество сознания и бессознательного; принцип опосредованности в психике; уровни бессознательной сферы (инстинкты, архетипы и образы, психическая энергия в бессознательной сфере, неосознаваемая установка и установочная функция бессознательного); трансцендентная функция бессознательного, индивидуация в бессознательной сфере, расширение сознания (К.Г. Юнг); бессознательное как источник творчества.

Включение в область «внутреннего мира» сложной области сознания и еще более сложной – бессознательного, приводит к пониманию, что от того, какой путь подростки изберут, впервые столкнувшись с миром бессознательного, зависит дальнейшее развитие личности. В подростковом и юношеском возрасте происходит поиск своего «Я», встреча и борьба эго с инстинктивными силами, с одной стороны, и требованиями культуры, воспитания, социальной среды – с другой.

В педагогической психологии остается недостаточно раскрытой теория Л.С. Выготского, включающая культурно-исторический подход. Социальная ситуация развития опреде-

ляет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Актуальным остаётся вопрос – может ли культурно-исторический подход рассматриваться в качестве методологической основы изучения психологических параметров во взаимодействии сознания и бессознательного.

Природа творчества, как показывают исследования З. Фрейд, К.Г. Юнг, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, Г. Селье, Я.А. Пономарев другие известные авторы, связана не только с сознательной частью психики, но и с бессознательными процессами. Психологические детерминанты бессознательной сферы в подростковом и юношеском возрасте могут обуславливать творчество, креативность, определять его как субъекта в социальной ситуации развития [1].

Наследственный фактор, каким является инстинкт, не имеет опыта во внешней культурной среде. Чтобы получить опыт, он должен стать «окультуренным». Являясь глубоко интимной сферой, половой инстинкт при всей могущественной энергии, не может быть реализован так, как хотелось бы бессознательному. Созревание инстинкта в психике, как системы внутри, имеет свои характеристики, определяющие его природу. Являясь наследственным, природным половой инстинкт имеет огромный энергетический потенциал энергии (З. Фрейд, К. Г. Юнг и др.).

Здесь уместно говорить о подавленных инстинктах, неудовлетворенных желаниях подростка. Л.С. Выготский обращает особое внимание на фантазии подростка, который впервые обращается интимной сфере переживаний, скрываемой от других людей.

Л.С. Выготский отмечал, что половой инстинкт является для развития человека средством или инструментом воспитания, так как «психологически половой инстинкт представляет собой могущественнейший источник психических импульсов, страданий, наслаждений, желаний, болей и радостей» [3, с. 106].

В период полового созревания подросток, юноша и девушка, впервые столкнувшись с натиском и бурей эмоций, не в силах управлять ими. К.Г. Юнг обнаружил, что среди инстинктов отсутствуют такие, которые следуют специфическому принципу порядка, значения и целеполагания. Далее фантазии и чувства, преобразуясь в образы, наделяются подростком силой определенной формы психологического детерминанта.

Психологические детерминанты бессознательной сферы в обучении и воспитании могут выступать в качестве главной цели, а особенности созревания полового инстинкта (к примеру, огромная психическая энергия) как мощнейший инструмент, в виде базовых фундаментальных психических образований (неосознаваемые установки, психические функции, архетипы).

Когда на основе фантазии мы строим какие-либо образы, они представляются нам нереальными, несуществующими. Однако чувства заставляют переживать и, как отмечает Л.С. Выготский, чувства, которые вызывают эти фантазии и образы, переживаются как настоящие, «...пролитые им слезы принадлежат действительности. Таким образом, в фантазии подросток изживает свою богатую внутреннюю эмоциональную жизнь, свои порывы» [4, т. 4, с. 218].

Следует отметить тесную связь трех компонентов, о которых говорит Л.С. Выготский, – фантазии, образа и чувств, которые в своем единстве заставляют подростка переживать. В работах, посвященных психологии подростка, Л.С. Выготский подчеркивает то, что подросток «изживает», «овладевает», «преодолеывает» свои собственные чувства. Новые связи обнаруживаются, когда подросток открывает свой новый внутренний творческий, духовный мир эмоций, чувств, которых он раньше не переживал. «Именно в фантазиях подросток впервые нащупывает свой жизненный план. Его стремления и смутные побуждения отливаются в форму определенных образов. В фантазии он превосхищает свое будущее, а следовательно, и творчески приближается к его построению и осуществлению» [4, т. 4, с. 219]. Л.С. Выгот-

ский увидел, как подросток через переживания фантазий, образов подходит к образованию и возникновению *своего индивидуального опыта в мире эмоций и чувств*.

С этой точки зрения понятия, принципы опосредованности, учитывающие особенности, связанные непосредственно с половым инстинктом, телесным удовольствием, наслаждением, переходят в область опосредованных переживаний, фантазий, образов, архетипов, таких как анима – образ женщины в мужчине, анимус – образ мужчины в женщине и т. д.

Л.С. Выготский писал, что «когда говорят: подросток открывает свой внутренний мир с его возможностями, устанавливая его относительную независимость от внешней деятельности, – то, с точки зрения того, что нам известно о культурном развитии ребенка, это может быть обозначено как овладение внутренним миром [4, т. 3, с. 327].

Овладение внутренним миром, своим поведением становится одной из главных задач в подростковом и юношеском возрасте, которое в дальнейшем может идти в направлении преобразования инстинктивных импульсов в романтическое русло любви и переживания единства со значимым другим. Как подросток осваивает свое поведение, свой индивидуальный во многом зависит от его архетипов (личных, коллективных) неосознаваемых установок.

Если инстинкты – собственно физиологические потребности, воспринимаемые органами чувств, то архетипы более сложное образование, являющиеся следующими после инстинкта, но расположенными до сознания. Инстинкт не проявляется в человеческой психике подобно тому, как он обнаруживается у животных. У человека инстинкты проявляются в особой форме, которая опосредованно проходит какие-то этапы. Но инстинкт дает сбой в случае расстройств образной системы. В определенной степени инстинкт приобретает «человеческую» форму благодаря архетипу. Архетипы являются первозданными, врожденными и унаследованными от первобытных людей формами разума [7, с. 65].

Мы можем отметить, что есть архетипы, которые во внешних поведенческих проявлениях, связаны с основной и жизненной универсальной ситуацией, в том числе рождением, браком, материнством, смертью, разводом, важной утратой и т. д. Наряду с этим, архетипы являются фактором «очеловечивания» инстинктов вообще и, открывая новые возможности, предоставляют новый инструмент для воспитания ребенка в период полового созревания (божественное дитя, великая мать, мудрый старец, отец, герой, поклонение предкам, сексуально красивая девушка, анима и анимус и т. д.).

Как известно, К.Г. Юнг определяет инстинкт как «влечение к определенной деятельности». Кроме того, что архетипы унаследованы, рефлексивны по своему характеру, единообразны, регулярны и бессознательны, они также проявляют себя настоятельно и непреодолимо.

Как считают исследователи, архетип имеет свою специфическую энергетику: личные комплексы могут породить лишь пагубное пристрастие к чему-либо. По К.Г. Юнгу, имея особое значение, архетипы отражаются в комплексах личности. Серьезную трудность представляет то, что «каждое из олицетворений подсознания – тень, анима, анимус и самость – имеет как светлую, так и темную стороны. ... Они могут дать стимул жизнеутверждающего и творческого роста или же вызвать застой и физическую смерть» [7, с. 213–214].

Воспитание инстинкта может предполагать *направленный опосредованный* путь культурного развития. Л.С. Выготский рассматривал сублимацию в творчестве и высоких человеческих отношениях (дружба и любовь) как конструктивный путь воспитания инстинкта [3, с. 106, 109].

Архетип личности эго, как осознание своего «Я», будучи внутри сознания, рассматривается дифференцированно, отдельно от сознания, при этом эго отличается от сознания и выступает как главный архетип сознания личности в юношеском возрасте [С.Л. Рубинштейн, К.Г. Юнг]. Признаки архетипа «эго» проявляются в том, что юноша или девушка начинают представлять себе желаемый, сильный образ себя как настоящего героя, чувствуют силу, прилив энергии; начинают осознавать, что могут достичь желаемого благодаря собственным усилиям, стремятся быть самостоятельными в своих решениях, касающихся их собственных действий и поступков. Однако архетип эго, являясь центром сознания, порой оказывается в

зависимом положении от других архетипов личности, которые доминируют в данный период развития. К примеру, в подростковом возрасте возникновение, становление и развитие архетипа личности «персона» во внешнем проявлении выступают как «внешний авторитет», как социальная природа, функция, качество, проявляющееся в межличностных отношениях (маска, лицо), в деятельности, творчестве, и выражены через объекты, статус, имидж, продукты творчества и т. д. В этом возрасте архетип личности «персона» начинает доминировать над эго. В своей слабости подросток вынужден обращаться к диктуемым ценностям и нормам коллективного бессознательного, представляемого через архетип «персона» [2].

Психологические особенности взаимодействия сознания и бессознательного дают перспективы и новое понимание возможностей в обучении и воспитании, новые направления для дальнейших исследований проблемы «Я» как в сознании, так и в бессознательном в экопсихологическом подходе, выявляя закономерности развития личности в подростковом, а также, являясь основой, становятся перспективными для новых психологических технологий и инноваций в педагогической психологии.

Таким образом, для подростков фактором «очеловечивания» их инстинктов могут являться архетипы, вбирающие в себя культуру, а также их внутренний мир фантазии, образы, желания, актуальные побуждения как бессознательные психологические детерминанты, реализующиеся в личном творчестве, в социальных отношениях, дружбе и товариществе, глубоких привязанностях и душевных связях.

Экопсихологический подход может пронизываться методологией, которая представляет психическое в подростковом возрасте как единое целое, с неотъемлемыми компонентами бессознательное и сознание и учитывает в формировании личности подростка особую роль фантазии, образы, желания, побуждения, которые могут быть основаны на их архетипах и неосознаваемых установках.

#### Список литературы

1. *Адыкулов А.А.* Культурно-исторический подход Л. С. Выготского и творчество в проблеме исследования бессознательного // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6. № 1. С. 336–351.
2. *Адыкулов А.А.* Индивидуальность и архетип личности «самость» в подростковом и юношеском возрасте // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. № 12. – С. 372–382.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.– 480 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982, 1983, 1984.
5. *Дубровина И.В.* Психологическая культура и задачи воспитания в современной школе // Вестник практической психологии образования. 2018. № 1–2 (54–55) январь-февраль). – С. 6–11.
6. *Панов В.И., Лидская Э.В.* Концепция устойчивого развития: экологическое мышление, сознание, ответственность // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова, – М., 2012. № 1. – С. 38–50.
7. *Юнг К.Г., Франц М.-Л. фон, Хендерсон Дж.Л., Якоби Н., Яффе А.* Человек и его символы / под общ. ред. С.И. Сиренко. – М.: Серебряные нити, 1997. – 368 с.

УДК 159.9

## К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВАЛИДНОСТИ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ МИКРОЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА<sup>12</sup>

**Барабанщиков В.А.,**

Институт экспериментальной психологии МГППУ, Московский институт психоанализа, Москва, Россия. E-mail: vladimir.barabanshikov@gmail.com

**Королькова О.А.,**

Институт экспериментальной психологии МГППУ, Московский институт психоанализа, Москва, Россия. E-mail: olga.kurakova@gmail.com

**Лободинская Е.А.,**

Институт экспериментальной психологии МГППУ, Московский институт психоанализа, Москва, Россия. E-mail: elena.lobodinskaya@gmail.com

**Аннотация.** Работа посвящена разработке экологически валидного метода изучения динамики микроэкспрессий лица. Анализируется роль пространственно-временной микроструктуры экспозиции лица в восприятии его выражений. Экспериментально выявлены общие тенденции оценок базовых эмоций при разных формах кажущегося изменения лица.

**Ключевые слова:** экологическая валидность; метод; восприятие; экспрессии лица; базовые эмоции; стробоскопическая экспозиция экспрессий.

## ON THE ECOLOGICAL VALIDITY OF THE METHODS TO STUDY THE PERCEPTION OF FACIAL MICROEXPRESSIONS

**Barabanshikov V.A.,**

Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia. E-mail: vladimir.barabanshikov@gmail.com

**Korolkova O.A.,**

Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia. E-mail: olga.kurakova@gmail.com

**Lobodinskaya E.A.,**

Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia. E-mail: elena.lobodinskaya@gmail.com

**Abstract.** The study is devoted to the development of an ecologically valid method for studying the dynamics of facial microexpression. The role of the spatio-temporal microstructure of face exposure in the perception of its expressions is analyzed. The general tendencies of assessing basic emotions with different forms of apparent facial changes have been experimentally revealed.

**Keywords:** ecological validity; method; perception; facial expression; basic emotions; stroboscopic exposure of expressions.

Стало традицией при изучении восприятия выражений лица использовать метод предъявления статических изображений (фотоснимков, портретов, рисунков). Значительно реже учитываются движения лица, которые несут информацию о развитии эмоциональных состояний, содержат признаки произвольности/естественности экспрессии и указывают на характер готовящегося поведения коммуниканта. В определенном смысле указанный метод является нарушением «гибсоновского» принципа экологической валидности, так как для человеческого восприятия более естественным (экологически валидным) является восприятие «живого» лица, а не его статического изображения. Динамика и статика «живого» лица взаимодополняют друг друга [4-8].

<sup>12</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-18-00350.

Ранее мы показали, что восприятие эмоционального состояния человека обуславливается не только реальными, но и кажущимися изменениями мимики. При стробоскопической экспозиции статических изображений лица, локализованных в одной и той же области зрительного поля, возникает впечатление быстрого непрерывного движения, которое включает в себя идентификацию модальности эмоций. По сравнению с восприятием изолированных изображений кажущееся изменение сильно выраженных экспрессий не увеличивает точность распознавания. В диапазоне коротких длительностей (50-100 мс) она снижается до уровня прямой и обратной маскировки, но отличается от нее избирательностью. Кажущаяся динамика снижает точность распознавания печали, гнева и страха; прямая и обратная маскировка – удивления и отвращения. С увеличением длительности экспозиции лица до 200 мс уровни ответов выравниваются, соответствуя оценкам неподвижных изображений эмоциональных экспрессий [1-3].

Продолжая заданную тему, мы провели эксперименты, в которых попытались «развернуть» стробоскопическое движение, увеличив число опорных изображений меняющегося выражения лица. Если в предыдущих исследованиях мы моделировали ситуацию динамического кажущегося изменения экспрессии лица с помощью *прямоугольной* смены экспозиции сильно выраженной экспрессии, мгновенно появляющейся и затем исчезающей на фоне нейтрального лица, то в новой работе применялась *ступенчатая* смена экспрессии, когда изменения мимики последовательно проходят в несколько этапов и воспринимаются наблюдателем как более плавное движение.

Сохранятся ли тенденции восприятия, обнаруженные ранее, в новой пространственно-временной структуре экспозиций? Если да, то в какой форме? Как влияет на восприятие эмоций динамика интенсивности и качество видимого движения? Работа направлена на создание метода исследования восприятия «живого» лица, учитывающего его изменения в микроинтервалах времени.

#### Методы исследования

В эксперименте приняли участие 35 испытуемых (6 мужчин и 29 женщин). Испытуемые выполняли задачу идентификации эмоциональных экспрессий лица, которые динамически появлялись и исчезали на нейтральном лице натурщика. В качестве стимульного материала использовались цветные фотопортреты высокого разрешения (1024×681 пикселей) шести базовых экспрессий, имеющих различную интенсивность, а также спокойное выражение лица. Программа FantaMorph позволила сгенерировать серию промежуточных фотоизображений экспрессий.

После ознакомления с заданием и короткой тренировки участники переходили к выполнению основной сессии. На экране монитора в каждой пробе последовательно предъявлялись разные фотоизображения одного и того же лица. Они демонстрировались в течение 450, 500 либо 600 мс и состояли из 5 кадров: первый (300 мс) и последний (100 мс) появлялись во всех пробах, демонстрируя спокойное выражение лица; кадры 2 и 4 (в зависимости от длительности центральной экспрессии время экспозиции варьировалось: 10, 20 либо 40 мс) являлись линейными морфами нейтрального лица (50%) и базовой эмоции (50%); кадр 3 (продолжительность предъявления варьировалась: 30, 60 либо 120 мс) – сильно выраженная экспрессия (100%). Пространственно-временная структура создавала впечатление относительно плавного динамического перехода, совершаемого с различной скоростью (длительность экспозиции в «быстром» переходе – 50 мс: 10/30/10 мс; в переходе со «средней» скоростью – 100 мс: 20/60/20 мс; в «медленном» переходе – 200 мс: 40/120/40 мс). В отличие от прямоугольной стробоскопической стимуляции, перепад длительностей отдельных кадров создавал эффект мелькания яркости изображений. Экспозиция завершалась слайдом с перечнем базовых эмоций (радость, гнев, страх, удивление, отвращение, печаль, другая эмоция). Выбранная испытуемым экспрессия регистрировалась нажатием клавиши «пробел». Эксперимент включал 432 пробы.

Анализировалась точность и время ответа в зависимости от модальности динамической экспрессии и продолжительности ее предъявления. Применялся метод логистической

регрессии со смешанными эффектами; для сопоставления точности распознавания каждой экспрессии при различной длительности предъявления (100 vs 50 мс, 200 vs 50 мс, 100 vs 200 мс) рассчитывались линейные контрасты.

### Результаты

*Точность оценки экспрессий.* Получены средние значения по каждой из продолжительностей экспозиции, сходные с результатами распознавания экспрессий в предыдущих исследованиях. Максимально точно идентифицируются эмоции радости, удивления; менее точно воспринимается «печаль»; значительно снижается точность ответа эмоций отвращения, страха и гнева. Уменьшение времени экспозиции влияет на точность распознавания, снижая его; исключение составляет экспрессия «отвращения» ( $p < 0,185$ ).

Смешанная регрессионная модель точности ответа объясняет 40% дисперсии данных (для фиксированных факторов  $R^2_m = 0,26$ ; для полной модели  $R^2_c = 0,40$ ). Линейные контрасты показали, что для всех экспрессий за исключением «отвращения» и частично «удивления» (100 vs 200 мс) имеются значимые различия между точностью оценок при разных длительностях экспозиций.

*Категориальные профили оценок.* Выделены три группы ответов: «верные», «случайные» и «ошибочные». «Верные» ответы совпадают с основной модальностью демонстрируемой эмоции. Наиболее точно оцениваются эмоции радости и удивления при всех условиях экспозиции. Редкие, «случайные» ответы не совпадают с демонстрируемой эмоцией; «ошибочные» носят регулярный характер и, как правило, выше случайного уровня. Так, эмоция отвращения воспринимается как гнев; «страх» – чаще как удивление, реже – как отвращение; «гнев» принимается за печаль. «Верные» и «ошибочные» ответы связаны отношением реципрокности: снижение долей точных оценок ведет к избирательному повышению долей неадекватных распознаваний этих же экспрессий и наоборот, особенно на самых коротких экспозициях.

*Время ответа.* Полученные данные демонстрируют наиболее быстрое распознавание экспрессий радости (1398 мс) и удивления (1447 мс) и увеличение времени ответа для экспрессий отвращения (1497 мс) и печали (1655 мс). Наибольшее время требуется при оценке экспрессий гнева (1823 мс) и страха (1830 мс). Данный рейтинг согласуется с распределением точности оценок. При снижении длительности экспозиции среднее время решения перцептивной задачи (ВР) монотонно возрастает (200 мс – 1550 мс, 100 мс – 1602 мс, 50 мс – 1675 мс) для большинства экспрессий за исключением гнева (1823 мс) и страха (1830 мс), для которых ВР остается неизменным. Регрессионная модель точности ответа объясняет 17% дисперсии данных (для фиксированных факторов  $R^2_m = 0,04$ ; для полной модели  $R^2_c = 0,17$ ). Сравнение времени ответа методом линейных контрастов показало, что значимые различия присутствуют только при сопоставлении времени опознания экспрессий радости, удивления и печали, демонстрируемых на 200 либо 50 мс, а также экспрессии удивления при экспозиции 50 либо 100 мс.

Похожие результаты были получены в ранее проведенных исследованиях в условиях прямоугольной формы стробоскопической экспозиции. Наиболее быстро распознавались экспрессии радости (1134 мс) и спокойствия (1157 мс), тогда как при оценке печали (1289 мс), удивления (1309 мс) и отвращения (1374 мс) ВР увеличивалось. Самыми продолжительными являются оценки экспрессий гнева (1575 мс) и страха (1665 мс). При уменьшении продолжительности экспозиции среднее для всех экспрессий ВР монотонно возрастает (при 200 мс – 1308 мс; при 100 мс – 1357 мс; при 50 мс – 1408 мс). С изменением длительности экспрессий страха и гнева ВР не меняется [1-2].

Показательным является различие во времени верных и ошибочных ответов при ступенчатой стробоскопической экспозиции. Как правило, уровень ВР для верных ответов существенно ниже ошибочных (исключения: экспрессии страха и гнева (частично)). С падением точности оценок различия во ВР снижаются и становятся неразличимыми.

### Обсуждение результатов

Согласно исследованиям, проведенным ранее, при экспозиции сильно выраженных ступенчатых стробоскопических экспрессий можно ожидать возникновение двух противоположных тенденций. Во-первых, снижения средней точности распознавания эмоций по отношению к восприятию неподвижных изображений. Во-вторых, возрастания относительной точности распознавания этих же экспрессий. Первое вызвано эффектом стробоскопической маскировки, проявляющимся в условиях резко меняющейся сильно выраженной эмоции, второе – постепенностью нарастания и снижения интенсивности конгруэнтных изображений, влияние которых обнаруживается при усложнении условий экспозиции. В зависимости от модальности эмоций выраженность тенденций может быть различной.

Согласно полученным данным, полно реализуется лишь первая тенденция. Динамика изменений точности в условиях сильно выраженных прямоугольных и ступенчатых стробоскопических экспозиций практически совпадает: (1) с увеличением длительности экспозиций точность распознавания эмоций возрастает; (2) независимо от уровня длительности экспрессий имеет место один и тот же рейтинг базовых эмоций (наиболее точно воспринимаются «радость» и «удивление», наименее точно – «страх» и «печаль»). Совпадения касаются не только общих закономерностей, но и исключений из них: при всех тестируемых условиях точность оценки «отвращения» с увеличением длительности экспозиции остается неизменной. Сходными оказываются и категориальные профили оценок. Полностью воспроизводятся регулярные ошибки восприятия («отвращение» смешивается с «гневом», «страх» – с «удивлением», «печаль» – со спокойным состоянием), а также зависимость содержания и объема ошибок от длительности экспозиции экспрессий. Как и в более ранних исследованиях, средняя продолжительность выполнения отдельной пробы с увеличением длительности экспозиции уменьшается. Чем точнее распознается модальность кажущейся эмоции, тем быстрее совершается ее оценка. За исключением экспрессий страха и гнева длительность верных оценок существенно ниже ошибочных.

Полученные результаты говорят о том, что независимо от формы стробоскопической экспозиции эмоций определяющим фактором точности оценок является отношение длительностей неизменной (спокойное лицо) и меняющейся (экспрессии лица) частей стимульной ситуации, создающее общее впечатление о скорости эмоциональных проявлений. Влияние временной структуры меняющейся части возможно лишь на «втором шаге» обработки информации. Время ответа подчиняется той же самой системе детерминант, что и точность оценок, а, следовательно, является еще одним показателем эффективности восприятия выражений лица в условиях стробоскопической экспозиции любой формы.

Безусловно, речь не идет об абсолютном совпадении данных. На уровне слабой тенденции точность оценок в условиях ступенчатой сильно выраженной стробоскопической экспрессии имеет более низкие значения, указывая на наличие чуть более сильного маскирующего эффекта. Феноменологическим основанием последнего служит восприятие мерцающей яркости изображений, отсутствующее при прямоугольной стробоскопической экспозиции. Аргументом в пользу своеобразия влияний ступенчатой формы стробоскопической экспозиции является и то, что в этих условиях оценка эмоции совершается на 14-16% медленнее, чем при прямоугольной экспозиции.

### **Выводы**

1. Основные тенденции восприятия, обнаруженные при резкой, прямоугольной смене изображений мимики во время стробоскопической экспозиции лица, полностью сохраняются при ступенчатых экспозициях.

2. Независимо от формы стробоскопической экспозиции определяющим фактором точности оценок модальности эмоций является отношение длительностей неизменной (спокойное лицо) и меняющейся (экспрессия лица) частей зрительного поля, создающее общее впечатление о скорости эмоциональных проявлений. Влияние временной структуры собственно экспрессии реализуется на «втором шаге» обработки информации, проявляясь в небольшом усилении стробоскопической маскировки и увеличении времени ответа наблюдателей.

3. Продолжительность выполнения зрительной задачи, категориальные профили оценок, а также степень расхождения длительностей верных и ошибочных ответов, служат дополнительными показателями эффективности восприятия эмоциональных выражений лица в условиях стробоскопической экспозиции каждой из исследованных форм.

#### Список литературы

1. *Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А.* Восприятие эмоциональных экспрессий лица при его маскировке и кажущемся движении // «Экспериментальная психология», 2015. Т. 8, № 1. С. 7–27.
2. *Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А.* Распознавание расфокусированных изображений эмоциональных экспрессий лица в условиях кажущегося движения // «Экспериментальная психология», 2015. Т. 8, № 4. С. 5–29.
3. *Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А.* Восприятие эмоциональных экспрессий различной степени четкости при стробоскопической экспозиции лица и его маскировки // Российский психологический журнал, 2016. Т. 13, № 4. С. 197–217.
4. *Барабанщиков В.А., Лободинская Е.А.* Информация об эмоциональном состоянии человека, заключенная в динамике выражений лица // Психология и психоаналитические исследования. Ежегодник / под ред. А.А. Демидова, Л.И. Сурата. М.: Московский институт психоанализа, 2017. С. 108–120.
5. *Ambadar Z., Schooler J. W., Cohn J. F.* Deciphering the Enigmatic Face: The Importance of Facial Dynamics in Interpreting Subtle Facial Expressions // *Psychological Science*, 2005. Vol. 16. Issue 5, P. 403–410.
6. *Cosker D., Krumhuber E., Hilton A.* Perception of linear and nonlinear motion properties using a FACS validated 3D facial model // *Proceedings of the Symposium on Applied Perception in Graphics and Visualization (APGV)* / Eds. D. Gutierrez, J. Kearney, J. Banks, K. Mania. New York, NY: ACM. 2010. P. 101–108.
7. *Sato W., Yoshikawa S.* The dynamic aspects of emotional facial expressions // *Cognition & Emotion*, 2004. Vol. 18. P. 701–710.
8. *Recio G., Sommer W., Schacht A.* Electrophysiological correlates of perceiving and evaluating static and dynamic facial emotional expressions // *Brain Research*, 2011. Vol. 1376. P. 66–75.

УДК 159.9

### МЕТОДИКА GERT: ОЦЕНКА ВОСПРИЯТИЯ ДИНАМИЧЕСКИХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ<sup>13</sup>

**Барабанщиков В.А.**

Институт экспериментальной психологии МГППУ, Москва, Россия  
e-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com

**Суворова Е.В.**

Московский институт психоанализа, Москва, Россия  
e-mail: esresearch@yandex.ru

**Аннотация.** В первой части статьи рассматривается швейцарская методика оценки динамических эмоциональных экспрессий Geneva Emotion Recognition Test, GERT. Во второй части сообщаются результаты ее апробации на российской выборке. Проведен сравнительный анализ точности распознавания эмоциональных экспрессий лица на российской и немецкой выборке. Выявлены значимые различия для показателей точности распознавания сложных эмоциональных экспрессий. Немцы лучше распознают сложные эмоциональные состояния по сравнению с русскими, что может быть связано с большей культурной обусловленностью эффективности распознавания сложных экспрессий в отличие от базовых.

<sup>13</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-18-00350 «Восприятие в структуре невербальной коммуникации».

**Ключевые слова:** методика GERT, динамические экспрессии лица, базовые эмоции, сложные эмоциональные состояния, идентификация эмоций.

## GERT: PERCEPTION PROCESS OF DYNAMIC FACIAL EMOTIONAL EXPRESSIONS

**Barabanshikov V.A.**

Institute of Experimental Psychology MSUPE, Moscow, Russia  
e-mail: vladimir.barabanshikov@gmail.com

**Suvorova E.V.**

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia  
e-mail: esresearch@yandex.ru

**Abstract.** The article is devoted to perception process of dynamic emotional facial expressions, using Geneva Emotion Recognition Test, GERT. The study compares results of recognition accuracy for GERT in Russian and German samples. The differences for the accuracy of complex emotional expressions recognition were revealed: the Germans are better in recognizing complex emotional states compared to Russians, which may be due to more context and culture dependence of accuracy for complex expressions, compared to the basic ones.

**Keywords:** GERT, facial expressions, basic emotions, complex emotional states, identification of emotions, dynamic emotional expressions.

В экпсихологической модели психики целостность психики и экологичность личности определяется эквивалентностью представлений внутреннего психического мира с отражением внешнего освоенного мира. Соответствие этих представлений позволяет вести понятный ему диалог с внешним миром и использовать его отражение в качестве своеобразного «экрана» для рефлексии [3, с. 65]. Формирование представлений человека о внешнем мире во многом связано с процессами восприятия, в частности со способами получения информации о психологическом содержании коммуниканта в процессе общения. Понимание целей, мотивов поведения и реакции во многом основывается на восприятии и интерпретации невербальных сигналов коммуникантов. Большое внимание исследований уделяется эмоциональным экспрессиям лица, так как лицо является основным и приоритетным каналом восприятия невербальной информации, через который происходит взаимообмен эмоциональными состояниями и информацией. В процессе общения человек соотносит экспрессии лица партнера со структурами собственного когнитивно-коммуникативного опыта, категоризирует их и благодаря этому понимает чужие состояния, мысли, поступки [2, с. 115]. Во многих научных работах подтверждается врожденность механизмов распознавания эмоциональных экспрессии, их генетическая обусловленность и эволюционная значимость. Базовые эмоциональные экспрессии распознаются человеком с первых дней жизни и являются эволюционно значимыми для формирования приспособленческих способностей к окружающей среде и развитию адекватных поведенческих реакций. В середине предыдущего столетия П. Экманом были выявлены универсальные мимические паттерны для базовых эмоций вне зависимости от расовой и культурной принадлежности человека.

Одной из важных проблем современной экологической психологии являются методы экспериментального исследования в экологически валидной среде. В частности это касается и изучения восприятия эмоций лица, развертываемых во времени, в процессе своего порождения. В этом плане, особый интерес представляет методика, предложенная и разработанная швейцарская специалистами – GERT, Geneva Emotion Recognition Test. В данной работе мы попытались апробировать ее на российской выборке, а затем сопоставить данные, полученные на материале этой методики в Швейцарии и России.

### Geneva Emotion Recognition Test

Одной из проблем в экспериментальном изучении вопросов восприятия экспрессий лица является поиск или создание стимульного материала. Основными требованиями в

данном случае являются стандартизованность и экологическая валидность. Фрагменты должны эффективно распознаваться наблюдателями и быть при этом естественными. Данное исследование посвящено изучению особенностей восприятия динамических эмоциональных экспрессий. Используется методика, в которой эмоции с одной стороны позированы и при этом выражены реальными переживаниями по системе Станиславского. Стимулы для GERT были отобраны из более объемной стимульной базы Geneva Multimodal Emotion Portrayals - GEMEP [4]. GEMEP была создана Т. Bänziger и К. R. Scherer в Швейцарском центре изучения эмоций при Женевском университете (Swiss Centre for Affective Sciences, University of Geneva, Switzerland). Исследование было поддержано Немецко-швейцарским национальным исследовательским фондом (German and the Swiss National Research Foundations), Швейцарским центром изучения эмоций, и европейским объединением ENEH (European Network of Excellence Humaine, FP6 IST). Методика была разработана с целью создания адекватного способа оценки эмоциональных состояний и отвечает современным требованиям экспериментальных исследований. GEMEP содержит 1260 аудио-видео фрагментов 18 эмоций, длительностью 1–4 с., с различной интенсивностью и устным содержанием. Эмоции были сняты в нескольких модальностях. В аудио-модальности использовались высказывания, состоящие из псевдолингвистических предложений, то есть использования живой речи без смысла. Большинство подобных методик на распознавание эмоциональных экспрессий содержат базовые эмоциональные экспрессии в соответствии с концепцией базовых эмоций П. Экмана. В GEMEP эмоциональные состояния для переживания и изображения также отбирались в соответствии с теориями базовых эмоций [5], [6]. Эмоциональные состояния были классифицированы в зависимости от валентности и частично от степени возбуждения.

Эмоции были изображены десятью профессиональными актерами (пять из которых женщины), под руководством профессионального режиссера - Андреа Новикова. Все актеры являются профессиональными актерами, живущими во французской части Швейцарии. За несколько недель до съемки актеры получили список эмоций, которые они должны были изобразить, вместе с краткими определениями эмоций и кратким описанием сценариев ситуаций, которые их иллюстрировали.

Для целей продуцирования эмоций использовался метод Станиславского. Режиссер выступал в качестве адресата для выражения ему эмоций и, путем выявления у каждого актера событий личной жизни, создавал соответствующее настроение, для того, чтобы актер испытывал определенные эмоции. Каждый актер подготовил три типа интенсивности («менее интенсивный», «более интенсивный» и «скрытый»). Выраженные эмоции записывались в нескольких модальностях с использованием псевдолингвистических высказываний. Съемка велась тремя цифровыми камерами (SONY DSR-PDX10): лицо крупным планом и движения всего тела в профиль и анфас). Отдельно производилась аудио-запись. Впоследствии, из этих мультимодальных записей, одномодальные видео и аудио клипы были извлечены. Звук был записан с использованием трех отдельных профессиональных микрофонов SENNHEISER, расположенных на каждой из трех камер, а также дополнительный микрофон, расположенный над левым ухом актера, обеспечивающий отдельную запись речи с постоянным расстоянием до рта актера.

Всего было создано 7000 аудио-видео изображений, из которых для методики GEMEP было отобрано 1260 изображений, с наибольшей точностью распознавания эмоций для каждого типа интенсивности. Для оценки категорий эмоций использовались данные 57 участников: 18 участников - для аудио-видео модальности (10 женщин,  $M=21,4 \pm 3,3$  г.), 19 участников - для видео модальности (9 женщин,  $M=22,3 \pm 2,5$  г.) и 20 участников - для аудио модальности (7 женщин,  $M=24,3 \pm 6,1$  г.) В качестве инструмента оценки использовалось «женевское колесо эмоций» - графическое изображение эмоций в форме колеса, внутри которого отображены все эмоции с различной степенью интенсивности [7]. Участники могли выбрать одну из 17 категорий эмоций, или категории «нет эмоции», «другая эмоция». «Колесо эмоций» включало эмоциональную интенсивность, которая

оценивалась по пятибалльной шкале («1» - очень слабая эмоция, «5» - очень сильная эмоция). Инструкция была предоставлена как на бумажном носителе, так и на мониторе.

Для практических задач, с целью создания более краткой и однородной базы стимульных изображений GERT из данных видеоизображений было выбрано 83 клипа. Изначально, для целей создания первого пула элементов GERT было рассмотрено 520 фрагментов, одинаковой «средней» интенсивности, представляющих 14 эмоциональных состояний: «радость», «развлечение», «гордость» «удовольствие», «облегчение», «интерес», «гнев», «страх», «отчаяние», «раздражение», «беспокойство», «печаль», «отвращение» и «удивление». Отбор эмоций осуществлялся исходя из уровня эмоционального возбуждения [8]. Дополнительно к указанным эмоциям, были добавлены видеофрагменты с эмоциями «Отвращения» и «Удивления», так как эти эмоции наиболее часто используются в других методиках. Далее из этих 520 позиций было выбрано 108, на основе процента точности распознавания [8]. Выбирались фрагменты, для которых целевая эмоция (то есть эмоция, которую просили выразить актера) была наиболее часто выбираемой категорией ответа, с достоверностью выше 30-го процента.

Исследование проводилось посредством панели для онлайн-исследований, основанной факультетом психологии Берлинского университета им. Гумбольдта ([www.psytests.de](http://www.psytests.de)) Тест проходили 454 испытуемых (127 мужчин, возраст 17–75 л.;  $M=35,8\pm 14$  л.), из них оценку всех 108 видеоклипов произвели только 255 человек (56%). Для целей исследования были использованы данные 295 человек (65%, 82 мужчины, возраст 17–74 л.;  $M=37,1\pm 13,9$  л.), которые завершили оценку не менее 100 позиций. Все испытуемые были гражданами Германии.

Средняя точность распознавания варьировалась от 0.42 для «Удивления» до 0.84 для «Развлечения». По итогам применения модели Rasch теста к данным 108 клипам, для итоговой базы GERT было выбрано 83 видеоролика - по шесть для каждой из 14 эмоций, за исключением «отчаяния», которое содержало только пять для выполнения параметров одномерной модели. Отобранные фрагменты в тесте GERT также представлены 10 актерами, пятью мужчинами и пятью женщинами европеоидной расы в возрасте от 25 до 57 лет ( $M=37$  л.). Оценка категорий. Для оценки категорий эмоций использовалась сокращенная версия «жениевского колеса эмоций».

Данная методика представляет интерес для российских исследований в связи с потребностью в адекватных методах оценки эмоций в динамике, при изучении «живого лица».

*Точность распознавания, полученная на российских наблюдателях, с использованием методики GERT*

В целях апробирования методики на российской выборке, использовалась аналогичная процедура оценки видеоизображений для российских испытуемых. В исследовании участвовало 47 человек в возрасте от 18 до 41 г. ( $N=47$ ; 34 женщины, 16 мужчин,  $M=23,3$  г., станд. откл. – 7,8 г.). Испытуемыми являлись студенты и аспиранты российских психологических ВУЗов, постоянно проживающие в г. Москве, с высшим или неоконченным высшим образованием. Исследование проводилось на дисплее с диагональю 15.6, с разрешением 1920x1080, использовалась высококачественная видеокарта NVIDIA GeForce MX130. Дисплей был расположен на расстоянии 60 см от лица испытуемого. Трансляция видеоизображений была реализована посредством специализированной платформы для проведения экспериментов LimeSurvey vers. 2.05. В соответствии с методикой GERT, испытуемым, в случайном порядке, предъявлялись 83 видеоизображения. После каждого клипа на экране было представлено «Колесо эмоций». Участников попросили выбрать, какая из 14 эмоций была выражена актером в клипе. Все инструкции были переведены и предоставлены на русском языке. Полученные данные проходили предварительную обработку в MS Office, Excel 2010. Для целей статистического анализа использовался пакет статистических программ – SPSS 22.0. Для сравнения средних значений использовался критерий t-Стьюдента для уровня значимости  $p=0,01$ . Для целей оценки категорий был осуществлен перевод эмоций и их определений:

- Гордость - чувство триумфа после успеха или личного достижения;
- Гнев - крайнее неудовольствие, вызванное чем-то несправедливым или враждебным действием;
- Радость - позитивное чувство, вызванное чем-то невероятным и происшедшим неожиданно;
- Раздражение - переживание негодования по поводу кого-либо или чего-либо, при этом внешне оставаясь спокойным;
- Развлечение - смех над чем-то, что очень смешно;
- Отвращение - ощущение, вызванное неприятным предметом или окружением ;
- Удовольствие - чувство благополучия и чувственного наслаждения;
- Печаль - чувство утраты человека, потери места или вещи;
- Облегчение - чувство уверенности в конце или разрешение неудобной, неприятной или даже опасной ситуации;
- Отчаяние - огорчение по поводу жизненной проблемы без решения, вместе с нежеланием принять ситуацию;
- Интерес - быть очарованным или сконцентрировать внимание на человеке или вещи;
- Страх - столкнуться с неминуемой опасностью, угрожающей нашему физическому благополучию;
- Удивление - столкнуться с неожиданным и необычным событием (без положительного или отрицательного подтекста);
- Тревога - страх или беспокойство о последствиях ситуации которая может быть неблагоприятной для себя или кого то близкого.

Более высокие показатели точности распознавания эмоций в целом и для большинства отдельных эмоций говорят о внутригрупповом преимуществе немецкой выборки. Точность распознавания базовых эмоциональных экспрессий остается на высоком уровне для обеих выборок. При этом русские хуже распознают эмоциональные состояния, отличные от базовых, что может говорить о том, что процесс распознавания сложных эмоциональных экспрессий в большей степени обуславливается контекстом ситуации, культурной составляющей и социальным опытом индивида. Представители одной и той же культуры различают более тонкие эмоциональные состояния и лучше распознают эмоции друг друга. Для российской выборки сохраняются гендерные и возрастные различия распознавания эмоциональных экспрессий. В российской выборке женщины имеют более высокую точность распознавания для эмоциональных состояний «развлечения», «гнева» и «удивления», а также общую точность распознавания.

#### Список литературы

1. *Барабаничиков В.А.* Динамика восприятия выражений лица. М.: Когито-Центр. 2016. – 380 с.
2. *Барабаничиков В.А., Жегалло А.В., Королькова О.А.* Перцептивная категоризация выражений лица. – М.: Когито-Центр, 2016. – 376 с.
3. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197с
4. *Bänziger, T., Mortillaro, M., Scherer, K.R.* Introducing the Geneva Multimodal expression corpus for experimental research on emotion perception. *Emotion*, №12, 2012. – P. 1161–1179.
5. *Ekman, P.* Basic emotions., T. Dalglish & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, 1999. NY.: Wiley. – P. 301–320.
6. *Izard C.E.* Emotions, personality, and psychotherapy. *The psychology of emotions*. 1991. NY.: Plenum Press. . – P. 451.

7. Scherer K.R. What are emotions? And how can they be measured. *Social Science Information*, № 44, 2005. – P. 695–729.

8. Schlegel K., Grandjean D., Scherer K.R. Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development. *Psychological Assessment*, 26(2), 2014 – P. 666–672.

УДК 159.9

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ МОЛОДЕЖИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ<sup>14</sup>

**Горьковая И.А.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
E-mail: iralgork@mail.ru

**Микляева А.В.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
E-mail: a.miklyaeva@gmail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, направленного на сравнительную оценку уровней характеристик жизнеспособности молодых людей, проживающих в регионах с разным экологическим статусом (на примере городов Череповец и Выборг), и на определение вклада социально-психологических факторов в их жизнеспособность. В качестве социально-психологических факторов жизнеспособности анализируются ресурсы воспринимаемой социальной поддержки. Показано, что юноши, проживающие в экологически неблагоприятных условиях, более подвержены рискам, связанными со снижением жизнеспособности, чем девушки. В заключении формулируется предположение о том, что выраженная тенденция к снижению жизнеспособности юношей – жителей Череповца определяется их недостаточной восприимчивостью в отношении ресурсов социальной поддержки.

**Ключевые слова:** жизнеспособность, социальная поддержка, экологическое благополучие, студенты.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF THE RESILIENCE OF YOUNG PEOPLE WHO LIVE INADVERSE ENVIRONMENTAL CONDITIONS

**Gorkovaya I.A.**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
E-mail: iralgork@mail.ru

**Miklyaeva A.V.**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
E-mail: a.miklyaeva@gmail.ru

**Abstract.** The article presents the results of a study aimed at a comparative assessing the resilience of young people who live in the regions with different ecological status (Cherepovets and Vyborg), as well as at identifying the contribution of socio-psychological factors to their resilience. Socio-psychological factors of resilience are considered as resources of perceived social support. It is found that young men living in environmentally unfavorable conditions are more susceptible to risks associated with reduced resilience than girls are. In conclusion, it is suggested that the tendency to decrease the resilience of young men in Cherepovets is determined by their lack of sensitivity to social support resources.

<sup>14</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-513-60001 «Жизнеспособность подростков в условиях экологических и социально-экономических вызовов: исследование в рамках нескольких систем»

**Keywords:** resilience, social support, environmental problems, students.

Введение. Жизнеспособность, понимаемая как «индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [2, с. 294], рассматривается как один из личностных ресурсов, обеспечивающих успешность психологической адаптации к условиям природной и социальной среды. Жизнеспособность характеризует защитные ресурсы, которыми располагает человек на уровне собственной личности, а также своего микро- и макросоциального окружения, включая в свою структуру: 1) личностные ресурсы, связанные со способностью решать проблемы, продуктивно взаимодействовать с другими людьми, поддерживать благоприятную самооценку; 2) социальные ресурсы, обеспечивающие физический и психологический комфорт в значимых межличностных отношениях, а также необходимый объем социальной поддержки; 3) контекстуальные ресурсы, позволяющие чувствовать опору в ценностях и убеждениях социума [8].

Развивая концепцию жизнеспособности в логике экопсихологического подхода к развитию психики, предложенного В.И. Пановым, Н.М. Сараева предлагает рассматривать жизнеспособность как функцию взаимодействия человека с жизненной средой, представленной как природными, так и социальными условиями жизни человека [5]. Неблагоприятная экологическая обстановка, наряду с неблагоприятным социальным окружением, вызывает напряжение адаптационных механизмов, что закономерно приводит к снижению жизнеспособности населения таких регионов, отражаясь, в том числе, на снижении показателей психического и личностного функционирования детей, подростков и молодежи [1; 4 и др.]. Исследователи отмечают, что снижение различных параметров психологического функционирования коренных жителей территорий с неблагоприятным экологическим статусом является проявлением адаптационных процессов и может трактоваться как своеобразная «цена» адаптации к неблагоприятным условиям жизненной среды [6]. В этом контексте большое значение приобретает не только анализ жизнеспособности людей, проживающих в условиях экологического неблагополучия, но и поиск протективных факторов, которые могли бы обеспечивать поддержку жизнеспособности на том уровне, который необходим для продуктивной адаптации в физической и социальной среде с учетом ее региональной специфики.

К числу психологических факторов, обладающих ресурсным потенциалом в отношении жизнеспособности человека, относится фактор социальной поддержки. Воспринимаемая социальная поддержка позволяет человеку верить в то, что его любят и ценят, а также обеспечивает ему чувство социальной принадлежности, что в совокупности позволяет лучше справляться со стрессовыми жизненными событиями и преодолевать психологические проблемы [7]. В этой связи можно предполагать, что воспринимаемая социальная поддержка имеет большое значение для поддержания жизнеспособности населения экологически неблагополучных регионов, способствуя ее сохранению и укреплению. Проверку этой гипотезы представляется целесообразным проводить на материале анализа взаимосвязей показателей жизнеспособности и воспринимаемой социальной поддержки в выборках подростков и молодежи, поскольку именно на этих возрастных этапах человек оказывается особенно чувствителен к проблематике межличностных отношений.

Материалы и методы. Цель исследования заключалась в сравнительном анализе уровней характеристик жизнеспособности молодых людей, проживающих в регионах с разной экологической обстановкой, и в определении вклада социально-психологических факторов в их жизнеспособность. В исследовании приняли участие 168 студентов младших курсов ( $18,60 \pm 1,03$  лет), коренных жителей городов Череповец ( $n=93$ , 66,7 % девушек) и Выборг ( $n=65$ , 67,7 % девушек), обучающихся в настоящее время в высших учебных заведениях этих городов. Экономика Череповца базируется на предприятиях черной металлургии и химического комплекса. В результате в Череповце наблюдается большая техногенная нагрузка на экологическую обстановку. Череповец устойчиво входит в десятку самых экологически неблагополучных городов России. Экологическая обстановка в Выборге характеризуется как

более благоприятная, несмотря на то, что в городе действуют несколько промышленных предприятий, работа которых также оказывает негативное влияние на состояние окружающей среды. Оба города являются административными районными центрами с долей детей, подростков и молодежи в структуре населения около 18 %, что делает данные, полученные на соответствующих выборках, сопоставимыми.

Для оценки жизнеспособности использовался опросник «Мера жизнеспособности детей и молодежи» (M. Ungar, L. Liebenberg) в адаптации А.В. Махнача и А.И. Лактионовой. В качестве социально-психологических факторов жизнеспособности рассматривались ресурсы родительской и дружеской поддержки, которые измерялись с помощью Шкалы воспитания (V. Ruchkin et al.) и Шкалы поддержки сверстников (G. Armsden, M. Greenberg). Все опросники прошли предварительную апробацию на русскоязычной выборке. Для обработки полученных данных использовался пакет прикладных компьютерных программ Statistica, с помощью которого рассчитывались средние значения и стандартные отклонения переменных, осуществлялся сравнительный анализ с помощью критерия Стьюдента ( $t$ ) и многофакторного дисперсионного анализа ( $F$ ), а также корреляционный анализ (коэффициент Спирмена,  $r_s$ ) и регрессионный анализ ( $\beta$ ) для изучения характера взаимосвязей переменных.

Результаты и их обсуждение. На основе анализа результатов исследования была зафиксирована тенденция, ранее описанная в других работах и заключающаяся в сниженном уровне жизнеспособности молодежи, проживающей в экологически неблагоприятных регионах. Так, усредненный показатель индивидуальной жизнеспособности составил  $29,40 \pm 3,60$  баллов в выборке студентов-выборжан и  $28,67 \pm 4,44$  – в выборке студентов, проживающих в Череповце. Для шкал семейной и контекстуальной жизнеспособности, а также суммарного показателя средние значения составили  $28,03 \pm 5,60$  и  $29,57 \pm 5,07$ ,  $46,82 \pm 8,17$  и  $50,12 \pm 7,17$ ,  $103,52 \pm 16,33$  и  $109,09 \pm 13,56$  соответственно. Различия двух последних показателей оказались статистически достоверными:  $t=2,63$  при  $p=0,01$  для показателя контекстуальной жизнеспособности и  $t=2,26$  при  $p=0,03$  для суммарного показателя жизнеспособности.

Многофакторный дисперсионный анализ, в котором использовались две независимые переменные – город проживания и пол респондентов – показал, что описанная тенденция проявляется неоднородно в подгруппах юношей и девушек, проживающих в Череповце и Выборге. Оказалось, что в подгруппах девушек уровень жизнеспособности не определяется спецификой региона проживания, тогда как в выборке юношей значения всех показателей жизнеспособности полярно различаются в зависимости от места проживания и во всех случаях достоверно ниже в выборке череповчан, в сравнении с выборжанами ( $F=8,04$  при  $p=0,01$  для показателя индивидуальной жизнеспособности,  $F=4,89$  при  $p=0,05$  для показателя семейной жизнеспособности,  $F=9,31$  при  $p=0,01$  для показателя контекстуальной жизнеспособности,  $F=9,87$  при  $p=0,01$  для суммарного показателя жизнеспособности). На этом основании можно утверждать, что в условиях экологического неблагоприятия жизнеспособность юношей оказывается более уязвимой, в сравнении с жизнеспособностью девушек. В соответствии с результатами дисперсионного анализа было принято решение анализировать выборки девочек – жительниц Череповца и Выборга – как совокупную подгруппу, и в качестве самостоятельных подгрупп выделить подгруппы юношей-череповчан и юношей-выборжан.

Отметим, что достоверных различий между данными подгруппами по параметрам родительского отношения и дружеской поддержки выявлено не было. Исключение составил только показатель «родительская теплота», который оказался достоверно ниже в выборке юношей-череповчан ( $t=2,20$ ,  $p=0,05$ ). Остальные показатели во всех трех подгруппах находятся преимущественно в диапазоне средних значений. Однако корреляционный, а впоследствии и регрессионный анализ показали наличие существенных различий в характере взаимосвязей изученных переменных в подгруппах девушек, а также юношей, проживающих в разных регионах. В подгруппе девушек, независимо от региона проживания, обнаружены множественные положительные корреляционные связи между показателями жизнеспособности, воспринимаемой родительской теплоты и дружеской поддержки ( $0,21 < r_s < 0,52$ ). Аналогичная картина была зафиксирована и в выборке юношей-выборжан ( $0,35 < r_s < 0,64$ ). В вы-

борке юношей-череповчан положительные корреляционные связи показателя жизнеспособности были обнаружены только с показателем родительской теплоты ( $0,39 < r_s \leq 0,53$ ). Таким образом, можно предполагать, что объем социальной поддержки как ресурса жизнеспособности у юношей-череповчан ниже, чем у их сверстников, проживающих в Выборге. Это предположение подтвердилось в ходе регрессионного анализа, который показал, что изученные параметры социальной поддержки не являются значимыми предикторами жизнеспособности в выборке юношей, проживающих в Череповце (для суммарного показателя жизнеспособности  $R^2=0,29$ , adjusted  $R^2= 0,11$ ,  $F(6,24)=1,60$ ,  $p<0,02$ ), однако в выборке юношей-выборжан и девушек (независимо от региона проживания) они определяют около 40 % дисперсии суммарного показателя жизнеспособности ( $R^2=0,48$ , adjusted  $R^2= 0,31$ ,  $F(5,15)=2,80$ ,  $p<0,05$  и  $R^2=0,34$ , adjusted  $R^2= 0,30$ ,  $F(6,99)=8,82$ ,  $p<0,01$  соответственно). В подгруппе юношей, проживающих в Выборге, значимым предиктором жизнеспособности оказалась оценка родительской теплоты ( $\beta=0,72$ ,  $p=0,01$ ), в совокупной выборке девушек – оценки родительской теплоты ( $\beta=0,38$ ,  $p=0,01$ ) и поддержки со стороны друзей ( $\beta=0,20$ ,  $p=0,05$ ). С одной стороны, эти результаты, вероятно, отражают генеральную тенденцию, проявляющуюся в большей ориентированности женщин на социальную поддержку, в сравнении с мужчинами, и в большей чувствительности к ней. Так, в исследовании Е. В. Куфтяк было установлено, что жизнеспособность девушек в большей степени связана с использованием внешних ресурсов поддержки, тогда как юноши чаще ориентируются на собственные навыки разрешения проблем, которые по мере взросления закрепляются в поведении [2]. С другой стороны, отсутствие значимого вклада социальной поддержки в жизнеспособность юношей-череповчан позволяет предполагать, что ресурсы поддержания и укрепления жизнеспособности в этой подгруппе обеднены, и, вероятно, именно юноши в условиях экологического неблагополучия оказываются более уязвимыми к рискам снижения жизнеспособности. Учитывая доказанную достоверность связей между жизнеспособностью юношей и девушек, с одной стороны, и их психологическим благополучием и психологическим здоровьем, с другой стороны [2], можно констатировать, что задача укрепления ресурсов жизнеспособности юношей-череповчан имеет большое практическое значение.

Выводы. Таким образом, в нашем исследовании нашла подтверждение тенденция к снижению жизнеспособности молодых людей, проживающих в экологически неблагополучном регионе (на примере Череповца). Показано, что наиболее уязвимыми к рискам снижения жизнеспособности в условиях экологического неблагополучия являются юноши. Выдвинуто предположение о том, что значительно более выраженное снижение жизнеспособности юношей, сравнении с девушками, обусловлено их меньшей восприимчивостью к ресурсам социальной поддержки как универсальной гендерно-обусловленной особенностью межличностных отношений. Это предположение нуждается в дальнейшей эмпирической проверке.

### Список литературы

1. *Екимова В.И.* Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003.
2. *Куфтяк Е.В.* Возрастные и гендерные особенности жизнеспособности в юношеском возрасте // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.* –2017. – Том 23. – №. 4. – С. 31–33.
3. *Махнач А.В., Лактионова А.И.* Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // *Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы* / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во ИП РАН, 2007. – С. 290–312.
4. *Мысикова Э.А.* Психологическая адаптация юношеского населения на территориях экологического неблагополучия // *Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология.* – 2015. – № 1 (41). – С. 98–103.
5. *Сараева Н.М.* Жизнеспособность юношеского населения в регионе экологического неблагополучия по показателям психологической адаптации // *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология.* – 2017. – № 21. – С. 87–98.

6. *Суханов А.А.* Стратегии психологической адаптации человека, проживающего в экологически неблагоприятных условиях жизненной среды: теоретические аспекты проблемы // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 247–252.

7. *Sahin-Baltaci H., Karatas Z.* Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur // Eurasian Journal of Educational Research. – 2015. – Vol. 60. – Pp. 111–130. DOI: 10.14689/ejer.2015.60.7.

8. *Ungar M., Liebenberg L.* Assessing Resilience across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure // Journal of Multiple Methods in Research. – 2011. – Vol. 5. – Pp. 126–149. DOI: 10.1177/1558689811400607.

УДК 316.37

## ТИПЫ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ФОРМЫ ДИСКРИМИНАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ<sup>15</sup>

Григорьева М.В.

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия  
E-mail: grigoryevamv@mail.ru,

**Аннотация.** Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи типов интерперсонального взаимодействия и форм дискриминационного поведения личности. Дискриминационные установки и формы дискриминационного поведения измерялись самооценкой силы предубеждения и совершаемых действий по отношению к представителям определенной социальной группы, при этом использовались шкалы размерностью 7. Типы интерперсонального взаимодействия выявлялись с помощью методики Т. Лири. В исследовании приняли участие 104 человека, средний возраст  $M = 32,7$ ;  $SD = 14,1$  (мужчин – 34%). Выявлено, что внешнему проявлению дискриминационного поведения в большей степени способствует эгоистичный тип интерперсонального взаимодействия; преобладание авторитарного типа снижает необходимость ограничения активности партнера по взаимодействию; положительно связан с проявлением дискриминационного поведения подозрительный тип взаимодействия, что проявляется в недовольстве результатами распределения социальных благ и снижении гражданской активности во время выборов.

**Ключевые слова:** дискриминационное поведение, тип интерперсонального взаимодействия, сила предубеждения, корреляционный анализ.

## TYPES OF INTERPERSONAL INTERACTION AND FORMS OF DISCRIMINATORY PERSONALITY BEHAVIOR IN THE MODERN SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT

Grigoryeva M.V.

Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky,  
Saratov, Russia  
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

**Abstract.** The results of an empirical study of the relationship between types of interpersonal interaction and forms of discriminatory personality behavior are presented. Discriminatory attitudes and forms of discriminatory behavior were measured by self-esteem of the power of prejudice and actions taken in relation to representatives of a certain social group, while scales of dimension 7

<sup>15</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00094а «Дискриминационные установки личности в современном обществе и условия их преодоления»

were used. Types of interpersonal interaction were revealed using the T. Leary method. The study involved 104 people, the average age of  $M = 32.7$ ;  $SD = 14.1$  (men - 34%). It was revealed that the selfish type of interpersonal interaction contributes more to the external manifestation of discriminatory behavior; the predominance of an authoritarian type reduces the need to limit the activity of an interaction partner; a suspicious type of interaction is positively associated with the manifestation of discriminatory behavior, which is manifested in dissatisfaction with the results of the distribution of social benefits and a decrease in civic activity during the elections.

**Keywords:** discriminatory behavior, type of interpersonal interaction, bias power, correlation analysis.

Дискриминационное поведение личности строится на основе дискриминационных установок. Дискриминационные установки, в свою очередь, являются следствием предубеждений по отношению к представителям той или иной группы. Когнитивной основой предубеждений являются искаженные или неполные представления о другом человеке как представителе определенной группы [1]. Формируясь на когнитивном уровне, эмоционально окрашенные предубеждения могут проявляться во внешнем поведении. Однако наличие дискриминационного поведения и степень его проявления не всегда детерминируются только предубеждениями и дискриминационными установками. Исследователи считают, что на внешнее проявление дискриминационных установок влияют многочисленные ситуативные и личностные факторы, которые могут как полностью нивелировать негативное отношение, так и усилить силу предубеждения, а дискриминационное поведение личности перевести в другое качество, например, экстремизм [2].

Одним из важных факторов дискриминационного поведения являются привычные для личности способы интерперсонального взаимодействия. В социальной психологии практически отсутствуют исследования, позволяющие ответить на вопрос: каким образом те или иные формы дискриминационного поведения связаны с привычными для личности типами интерперсонального взаимодействия? Вместе с тем, знание специфики этой взаимосвязи может иметь прогностическую ценность для снижения социального напряжения, улучшения психологического благополучия личности как дискриминирующего, так и потенциально или реально дискриминируемого.

В рамках широкомасштабного социально-психологического исследования в ряду задач, таких, как выявление социально-демографических, социально-психологических, личностных факторов формирования дискриминационных установок, определение их содержания и групп, по отношению к которым формируются дискриминационные установки и др., ставилась задача определения соотношения между дискриминационными установками и реально проявляющимся дискриминационным поведением. В частности, в статье рассматривается вопрос о соотношении интерперсонального типа взаимодействия с потенциальными дискриминируемыми и некоторыми формами дискриминационного поведения.

Дискриминационные установки и формы дискриминационного поведения измерялись самооценкой силы предубеждения и совершаемых действий по отношению к представителям определенной социальной группы, при этом использовались шкалы размерностью 7. Список социальных групп, предложенных для оценки силы предубеждений по отношению к ним, и список дискриминационных действий прошел экспертное оценивание социальными психологами. Типы интерперсонального взаимодействия выявлялись с помощью методики Т. Лирри. В исследовании приняли участие 104 человека, средний возраст  $M = 32,7$ ;  $SD = 14,1$  (мужчин – 34%).

В результате корреляционного анализа было выявлено, что все типы интерперсонального взаимодействия, кроме подчиненного типа, связаны с теми или иными формами дискриминационного поведения, что означает распространенность такого явления, как дискриминационное поведение в современном обществе.

В большей степени с дискриминационным поведением связан эгоистичный тип интерперсонального взаимодействия. Человек с преобладанием эгоистического типа интерпер-

сонального взаимодействия позволяет себе проявлять более разнообразные формы дискриминационного поведения: может оскорбить партнера по взаимодействию, обзывать, использовать другие способы вербальной агрессии ( $r = 0,195$ , при  $p < 0,05$ ), угрожает физическим или психологическим воздействием на дискриминируемого, неблагоприятными последствиями его активности, которые будут организованы дискриминирующим ( $r = 0,197$ , при  $p < 0,05$ ). Возможно также брезгливое отношение, которое или переживается во внутреннем плане, или выражается внешне ( $r = 0,294$ , при  $p < 0,01$ ).

В процессе корреляционного анализа между силой предубеждений по отношению к определенным социальным группам и типом интерперсонального взаимодействия были выявлены обратные корреляционные взаимосвязи показателей эгоистичного типа интерперсонального взаимодействия с предубеждением по отношению к мигрантам, бомжам и людям с нетрадиционным сексуальным поведением ( $r = -0,21$ ;  $-0,22$ ;  $-0,3$  соответственно, при  $p < 0,05$ ). Очевидно, люди самовлюбленные, с выраженной ориентацией на себя, критичные по отношению к другим, независимые от окружающих стараются ограничить себя от переживаний, связанных с социальными проблемами общества и социально неблагоприятными членами общества. Если все же приходится вынужденно взаимодействовать с представителями названных социальных групп или находиться в ситуациях их присутствия, то достаточно легко возникает брезгливое отношение к ним.

Авторитарный тип интерперсонального взаимодействия обратно связан с проявлениями вербальной агрессии ( $r = -0,196$ , при  $p < 0,05$ ) и угрозами ( $r = -0,211$ , при  $p < 0,05$ ). Выраженность этого типа взаимодействия характеризует человека как властного, желающего и умеющего руководить окружающими, с сильными личностными установками и убеждениями, что, скорее всего, снижает необходимость дискриминационного воздействия на окружающих в целях ограничения их активности, поскольку руководитво другими людьми предполагает их ответные действия. Кроме того, авторитарность предполагает уверенность в собственной правоте, которая способствует в большей степени ориентации на действия, собственные и других людей, и правильность их выполнения, а не на личностные качества и недостатки, которые надо отмечать в процессе взаимодействия.

Снижение тенденции к обсуждению поведения потенциально дискриминируемых с друзьями и знакомыми, осуждение этого поведения, связано с выраженностью двух типов взаимодействия: агрессивного ( $r = -0,232$ , при  $p < 0,05$ ) и дружелюбного ( $r = -0,195$ , при  $p < 0,05$ ). Несмотря на одинаковые статистические показатели взаимосвязей, психологические механизмы, раскрывающие эти связи, очевидно, различны. В первом случае, человек с выраженным агрессивным типом взаимодействия не испытывает потребность выражать свою агрессию, связанную с потенциально дискриминируемыми, в кругу близких людей, возможно, опасаясь генерализации этой агрессии на них. Человек с дружелюбным типом взаимодействия характеризуется ориентацией на проявление расположения к окружающим людям, ровное и достаточно теплое отношение к партнеру по взаимодействию, независимо от его ярко выраженных особенностей или потенциальной угрозы для личности дружелюбного человека. Это исключает необходимость осуждения поведения потенциально дискриминируемых с близкими людьми. Психологической основой дружелюбного типа интерперсонального взаимодействия является признание ценности личности другого человека, отрицание насилия по отношению к окружающим, толерантность к личностным и поведенческим особенностям других людей. Как следствие, у дружелюбных людей отсутствует эмоциональная и когнитивная основа осуждения окружающих в другом социальном окружении.

Подозрительный тип взаимодействия положительно связан с проявлением гражданской активности во время выборов ( $r = 0,217$ , при  $p < 0,05$ ). Дополнительный корреляционный анализ силы предубеждений с типами интерперсонального взаимодействия выявил, что подозрительный тип взаимодействия провоцирует возрастание силы дискриминационных установок к людям с физическими недостатками, инвалидам ( $r = 0,29$ , при  $p < 0,01$ ), пенсионерам ( $r = 0,22$ , при  $p < 0,05$ ). Возможно, подозрительность по поводу несправедливого, как считают представители этого типа взаимодействия, распределения социальных благ и преимуществ

ществ в этом процессе у перечисленных социальных групп, способствует выражению недовольства руководством страной или регионом, что выражается в игнорировании выборов в органы власти. Взаимосвязь выраженности подозрительного типа интерперсонального взаимодействия и силой предубеждения по отношению к людям без определенного места жительства имеет обратный характер. Подозрительность не способствует возрастанию дискриминационных установок по отношению к бомжам, возможно, по причине явного социального и психологического неблагополучия, а, значит, не получения социальной помощи от государства. Видно, что люди с преобладанием подозрительного типа интерперсонального взаимодействия проявляют дискриминационные установки внешне, если обнаруживается сравнение не в их пользу в процессе распределения социальных благ и помощи.

Выраженность альтруистического типа взаимодействия способствует ограничению контактов с потенциально дискриминируемыми ( $r = 0,198$ , при  $p < 0,05$ ), что можно объяснить нежеланием представителей этого типа заниматься социально острыми проблемами в масштабах всего общества, а также, возможно, знанием того, что ориентация на партнеров по взаимодействию, альтруистические установки не позволят остаться равнодушным к проблемам другого человека и заставят помогать ему, но, скорее всего, одновременно присутствует нежелание лично включаться в решение его достаточно острых проблем. Поэтому альтруистические люди стараются исключить личные контакты с представителями социально неблагополучных групп, оберегая свое спокойствие.

Не выявлены статистически значимые взаимосвязи выраженности подчиненного типа взаимодействия с внешними формами проявления дискриминации, а также положительные взаимосвязи выраженности зависимого типа взаимодействия с проявлениями дискриминации, что можно объяснить конформностью подчиненного или зависимого человека и влиянием на его поведение ситуативных факторов.

Рассмотрим причины дискриминационного поведения, связанные с тем или иным типом интерперсонального взаимодействия. В большей степени причин, связанных с проявлением дискриминационных установок, обнаружено при выраженности авторитарного, подчиненного и зависимого типов взаимодействия.

Дискриминационное поведение у авторитарных людей становится более выраженным по следующим причинам: другой цвет кожи ( $r = 0,199$ , при  $p < 0,05$ ), чужой язык ( $r = 0,197$ , при  $p < 0,05$ ), необычные эмоциональные проявления потенциально дискриминируемых ( $r = 0,207$ , при  $p < 0,05$ ). Возможно, другой цвет кожи и чужой язык для авторитарных людей становятся препятствием эффективной коммуникации и воздействия на окружающих в ситуациях руководства ими. Это вызывает стремление ограничить активность таких партнеров по взаимодействию, поскольку при продолжении взаимодействия с ними теряется контроль за результатами их действий.

Положительные взаимосвязи зависимого типа интерперсонального взаимодействия с такими причинами дискриминационного поведения, как необычная одежда ( $r = 0,204$ , при  $p < 0,05$ ), необычное поведение ( $r = 0,371$ , при  $p < 0,001$ ) и эмоциональные проявления окружающих людей ( $r = 0,195$ , при  $p < 0,05$ ), объясняются, скорее всего, зависимостью представителей этого типа взаимодействия от общепринятых норм и правил. Перечисленные причины – необычная одежда, поведение, эмоциональные проявления потенциально дискриминируемых – отличаются от принятых в социальном окружении норм и правил, что вызывает у представителей зависимого типа взаимодействия тревогу и желание заставить окружающих людей с этими признаками ограничить активность и привести их внешний вид и поведение в соответствие с социальной нормой.

Подчиненный тип интерперсонального взаимодействия обратно связан с причинами дискриминации окружающих: чужим языком ( $r = 0,199$ , при  $p < 0,05$ ) и результатами сравнения с потенциально дискриминируемыми в лучшую сторону для личности ( $r = 0,203$ , при  $p < 0,05$ ) и в худшую сторону ( $r = 0,251$ , при  $p < 0,01$ ). Очевидно, выраженная подчиненность снижает стремление личности проводить какое-то ни было сравнение с окружающими, что нивелирует дискриминационные установки по отношению к ним. Чужой язык и коммуника-

ция на нем так же снижают проявление дискриминационных установок у представителей подчиненного типа взаимодействия в силу отсутствия определенности.

Сила дискриминационных установок у человека с преобладанием агрессивного типа взаимодействия снижается, если в ситуациях интерперсонального взаимодействия партнеры делают что-то хуже, чем он ( $r = -0,198$ , при  $p < 0,05$ ). В этом случае сравнение в пользу себя делает возможным снижение тревоги и угрозы личности со стороны окружающих, поэтому не возникает стремления к ограничению активности потенциально дискриминируемых.

Преобладание дружелюбного типа взаимодействия вызывает усиление дискриминационных установок по причине необычного внешнего вида ( $r = 0,201$ , при  $p < 0,05$ ), что обозначает некоторые границы выражения дружелюбия. Степень выраженности эгоистичного типа интерперсонального взаимодействия обратно связана с эмоциональными проявлениями потенциально дискриминируемых ( $r = 0,211$ , при  $p < 0,05$ ), что можно объяснить желанием эгоистичных людей ограничить себя от эмоционального воздействия окружающих.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Эгоистичный тип интерперсонального взаимодействия в большей степени способствует внешнему проявлению дискриминационного поведения по отношению к представителям социальных групп, чье поведение или образ жизни выделяется на фоне привычных норм и правил. При этом используются оскорбления, обзывания, угрозы и выражение безразличного отношения.

2. Преобладание авторитарного типа интерперсонального взаимодействия снижает необходимость ограничения активности партнера по взаимодействию, поскольку руководство другими людьми предполагает их ответные действия.

3. Положительно связан с проявлением дискриминационного поведения подозрительный тип взаимодействия, что проявляется в недовольстве результатами распределения социальных благ и снижении гражданской активности во время выборов.

4. Причины, связанные с проявлением дискриминационных установок, более разнообразны при выраженности авторитарного, подчиненного и зависимого типов взаимодействия. В большей степени с типами интерперсонального взаимодействия связаны следующие причины дискриминационного поведения личности: эмоциональные проявления окружающих, необычная одежда и внешний вид, чужой язык, то, что партнер по взаимодействию делает что-то хуже, чем оценивающий человек.

### Список литературы

1. Tesser A., Millar M. The effects of affective-cognitive consistency and thought on the attitude-behavior relation // Journal of Experimental Social Psychology. 1989. Vol. 25, iss. 2. P. 189–202. DOI: 10.1016/0022-1031(89)90012-7.

2. Григорьева М.В. Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 305–310. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-3-305-310.

УДК 159.9

**СОЛИДАРНОСТЬ ИНТЕРЕСОВ ОБЩЕСТВА И ИНДИВИДОВ В РЕШЕНИИ  
ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ****Григорьева Т.С.**

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана  
Москва, Россия  
tat-13@inbox.ru

**Аннотация.** В статье исследуются различные подходы к осмыслению процессов изменения климата. Проводится философский анализ солидарности интересов индивида и общества при решении такой экологической проблемы как изменение климата. Предлагаются направления устойчивого развития, связанные с изменениями климата.

**Ключевые слова:** солидарность, конфликт, общество, индивид, экология, изменение климата, устойчивое развитие.

**SOLIDARITY OF INTERESTS OF SOCIETY AND INDIVIDUALS IN SOLVING  
ENVIRONMENTAL PROBLEMS****Grigoryeva T.S.**

Bauman Moscow State Technical University,  
Moscow, Russia  
tat-13@inbox.ru

**Abstract.** The article explores various approaches to understanding the processes of climate change. A philosophical analysis of the solidarity of the interests of the individual and society in solving such an environmental problem as climate change is carried out. Sustainable development areas related to climate change are proposed.

**Keywords:** Keywords: solidarity, conflict, society, individual, ecology, climate change, sustainable development.

Сложно представить общество, стремящееся к глобальному загрязнению окружающей среды. Однако, говоря о данной проблеме, мы обычно, действуя по известной пословице: «чисто не там, где убирают, а там, где не сорят», затрагиваем лишь один из аспектов – антропогенные факторы. Разумеется, засорить можно даже убранную и вымытую шампунем улицу города. При этом улица, на которой никто не сорит, но при этом и никто не убирает, все равно со временем будет загрязняться. Это связано с естественными процессами эксплуатации: люди ходят, ветер дует, осадки падают...

Пример с улицей, на которой не сорят, можно перенести на всю планету. Даже если все человечество перестанет мусорить, откажется от машин, электричества и прочих благ цивилизации, на планете все-равно будут проходить процессы загрязнения окружающей среды, связанные с естественными природными явлениями. Так, например, в статье «Ледниковые керны и дендрохронологические данные как источники информации об изменениях климата в историческое время» ее авторы отмечают: «...период относительно слабой вулканической деятельности между 700 и 1100 гг. был наиболее тёплым, а максимальное потепление отмечалось между 900 и 1100 гг.; этот период получил даже собственное название «потепление средних веков» [2, с.110]. Таким образом, можно заметить, что климат на планете менялся еще в доиндустриальном периоде развития человечества.

Необходимо отметить, что даже при традиционном обществе человечество умело подстраивать природные ресурсы под себя. Земледельцы срубали деревья, строили дома, разрабатывали пашни. Одомашненные травоядные под корень съедали всю растительность, а оставшиеся без деревьев берега рек, меняли свои русла.

При этом необходимо отметить, что развитие человечества, как биологического вида, требовало внесения различных изменений в природный ландшафт. Новые орудия труда, по-

явление оседлого образа жизни еще в условиях традиционного общества, приводило к «отступлению» лесов. Организация городов увеличила масштабы вырубки и изменение природной архитектуры. Причем, известный во времена СССР лозунг: «Мы не должны ждать милости от природы. Взять их у нее – наша задача», был воплощен на практике гораздо раньше, чем его сформулировали. Так Л.Н. Гумилёв в своем труде «Этногенез и биосфера Земли» рассказывает о племени, изменивших русло реки в Китае. «Первый этап борьбы с природой имел место около 2278 г. до н.э., когда легендарный предок первой китайской династии Юй провел работы по регулированию русла Хуанхэ, после чего центральная часть северного Китая (Шаньси и часть Шэньси) превратилась в земледельческую» [5, с.143]. Изменив течение реки, люди на протяжении веков удерживали его, пока в 722 году до н.э. этнос не распался. Таким образом, изменение русла реки Хуанхэ было сделано в интересах общества и индивидов, получивших место и условия для жизни.

Следовательно, с древних времен существования человечества, люди не только сами подстраивались под природные условия, но и в меру своих сил изменяли их под себя, отвоевывая плодородные земли, полные рыб водоёмы и необходимые для охоты, населенные дичью леса. Если экосистема «выходила из строя», то этнос искал новые места для жизни. «Вся Монголия пришла в движение, а монгольские роды и племена рассеялись в поисках за водой и хорошими пастбищами, так что их войска уже не составляют единого целого» [4, с.141]. И если изменение природного ландшафта изначально является полезным для индивидов и общества, то со временем, как правило, ресурсы истощаются. «Первый в Древнем мире город – Вавилон уже в начале н. э. был покинут населением, которому стало не хватать пищи после двадцати веков благоденствия и процветания за счет местных ресурсов» [5, с.142].

Каждый биологический вид пытается подстроиться под окружающую среду, выжить в ней, закрепить за собой ареал обитания. В отличие от людей, животные не могут повлиять на развитие и увеличение своих продовольственных ресурсов. Они не занимаются сельским хозяйством и вынуждены подстраиваться к тому, что им предоставляет природа. Так наличие определенного количества мышей на определенной территории позволяет выжить определенному количеству лисиц. Уменьшение численности грызунов и отсутствие иной подходящей пищи, приведет к голоду и расселению лис на другие свободные территории. Таким образом, животные, словно древние кочевые племена, вынуждены перемещаться в поисках новых мест обитания.

При этом, необходимо отметить, что все представители флоры и фауны влияют на экосистему. Например, общеизвестная история истребления воробьев в Китае, закончившаяся неурожаем и голодом. И если уничтожение «нахлебников» воробьев было организовано человеком, то неожиданное изменение природных условий может повлиять на экосистему и без участия людей. Так, например, в Йеллоустонском парке ученые отмечают изменения климата и фиксируются связанные с этим изменения в экосистеме. Так учеными парка задокументировано:

1. увеличилась среднегодовая температура в парке. Сильнее всего эта разница стала заметна весной и в ночное время (за 50 лет наблюдений).
2. на 30 дней увеличился вегетационный период растений (за 50 лет наблюдений).
3. Северо-восточный вход стал на 60 градусов больше, чем в середине 1980-х годов.
4. на 30 дней в году по сравнению с 1960-ми годами уменьшилось количество снегопадов [8].

Необходимо отметить, что данные изменения не полны, касаются только климата конкретного объекта исследования – тщательно изучаемого и охраняемого от любого вредоносного вмешательства человека, стратегически важного для США и мира, Йеллоустонского парка.

Если, описывая изменение русла реки Хуанхэ около 2278 г. до н. э., мы говорим о положительном влиянии данного явления на социум и индивидов, поскольку они повлияли на развитие этноса, то последствия изменений климата Йеллоустонского парка в настоящий момент не известны. Они хоть и не являются напрямую рукотворными, однако скорее пута-

ют, нежели радуют, поскольку связаны с огромной природной опасностью – затихшим вулканом. Поэтому, создание стабильности в зоне Йеллоустоуна являются солидарной задачей общества и индивидов. Однако, проблемы изменения климата экосоны и затихания вулкана решаются крайне сложно, поскольку они напрямую не связаны с деятельностью человека. Точнее, действия (по мнению ряда ученых) есть, но опосредованные.

Работа по организации особо охраняемых зон, направленных на сохранение экосистем, ведется во всем мире. В России они делятся на: заповедники, национальные парки, заказники и памятники природы. Сохранение их находится в зоне интереса общества и индивидов. Однако, это действительно в том случае, если не затронуты интересы конкретного индивида. Очень часто случаются споры и судебные тяжбы из-за включения или не включения того или иного участка земли, принадлежащего конкретному индивиду, в особо охраняемую зону, приводящему к потере собственности.

Говоря о изменении климата, разные ученые называют диаметрально противоположные тенденции: от глобального потепления, до глобального похолодания. Порой эти понятия объединяются в единый прогноз.

С другой стороны, информация официального сайта Гидрометцентра России показывает изменение погоды страны за 40 лет, начиная с 1976, заканчивая 2016 годами, указывает на изменение средней температуры в северных регионах до  $0,8^{\circ}\text{C}$ .

При этом, по мнению ученых, при исследовании изменений и прогнозировании климата «на фоне долговременных трендов будут развиваться короткопериодные колебания температуры разных порядков с амплитудой в районе исследований до  $\pm 1^{\circ}\text{C}$ , причем время наступления и завершения конкретных фаз потепления/похолодания разных порядков на фоне общего тренда изменений температуры в третьем тысячелетии невозможно предсказать даже приблизительно» [6]. То есть, изменения погоды с амплитудой до  $\pm 1^{\circ}\text{C}$  являются нормой, а изменения среднегодовой температуры на территории России с 1976 по 2016 год (по данным Гидрометцентра России) составляют до  $0,8^{\circ}\text{C}$ .

При этом в Пятом докладе об оценке Межправительственной группы экспертов наблюдаемое изменение приземной температуры в период 1901–2012 гг. территории России составляет увеличение на  $2,5^{\circ}\text{C}$ . А к 2100 году может составить увеличение на  $11^{\circ}\text{C}$ . Кроме этого, группа зафиксировала и прогнозирует дальнейшие изменения уровня океана, весеннего снежного покрова в Северном полушарии, площади морского льда в летний период в Арктике и другие глобальные проблемы [6].

Следовательно, у нас получается сразу несколько версий изменения климата: глобальное потепление; глобальное похолодание; глобальное потепление, ведущее к глобальному похолоданию; изменения в пределах нормы погрешности амплитуды колебания температуры; непредсказуемые изменения климата. Причем влияние на изменение экологии имеют как антропогенные, так и природные факторы. А если к этому добавить возможные неожиданные, не принимаемые в обычный расчет, природные или техногенные явления (например, авария ядерного реактора в Чернобыле или цунами в Японии), то мы получаем задачу с слишком неограниченным числом неизвестных. Климатические изменения могут «могут губить целые популяции, как, например, было в долине низовьев Тигра и Евфрата в XXIV в. до н. э.» [5, с.148].

Разумеется, мы можем, опираясь на имеющиеся данные и мнения ученых-экологов, строить свои прогнозы. При этом продолжать бороться с загрязнением окружающей среды, поскольку в поисках выгоды индивиды и общество часто не учитывают последствия действий техногенного развития для природной экосистемы, тем самым нанося вред своим же интересам. Получается, что интересы индивида и общества с одной стороны солидарны в технологическом развитии человечества, с другой они солидарны в защите окружающей среды. При этом оба этих интереса, хоть и находятся в поле пересечения интересов индивида и общества, входят в конфликт друг с другом. Однако все наши попытки уменьшить выбросы вредных веществ в окружающую среду (безусловно, важные и полезные) лишь на время приостановят происходящие изменения. Г. Спенсер писал, что прогресс «не случайность, а

необходимость» [7, с.78-79]. Таким образом, борясь с загрязнением окружающей среды, снизим в результате становления и развития индустриального, а за ним постиндустриального общества, мы пытаемся остановить движущийся на всех парах поезд. Как бы мы не старались, как бы ни хотели его остановки (а это противоречит интересам индивида и общества), остановить его одновременно невозможно. Из двух философских категорий необходимости и случайности «движение поезда» прогресса и, как следствие, загрязнение окружающей среды, является необходимостью. К тому же, необходимо обратить внимание и на другую часть проблемы – изменения климата уже происходят. Хотелось бы вспомнить известную молитву немецкого богослова Карла Фридриха Этингера (1702-1782): «Господи, дай мне спокойствие принять то, чего я не могу изменить, дай мне мужество изменить то, что я могу изменить. И дай мне мудрость отличить одно от другого».

Учитывая тот факт, что разные ученые делают свои предположения об изменении климата и эти предположения сильно разнятся, но все они подтверждают происходящие на планете климатические изменения, считая их более или менее критичными. Необходимо обратить внимание на адаптацию к этим изменениям человека как вида. Так на официальном сайте Всемирного фонда дикой природы (WWF) признали: «нужна своевременная оценка климатических рисков и адаптация к новым климатическим условиям, особенно в Арктике, на Дальнем Востоке, на юге России и в горных районах. Риски и адаптация касаются практически всех сторон жизни: жилья и транспортной инфраструктуры, охраны природы и здоровья населения. Как природоохранная организация WWF делает основной акцент на охрану природы, но и условия жизни людей и зеленое развитие регионов в новых условиях хозяйствования тоже должны быть в центре внимания – меры должны быть комплексными» [1]. С данной постановкой вопроса сложно не согласиться. Для Всемирного фонда защиты дикой природы главное условие адаптации – это решение экологических вопросов (что, действительно, важно). Однако существует и другая проблема – проблема выживаемости человечества, как вида.

Следовательно, учитывая интересы индивида в получении базовых потребностей, необходимых для выживания, таких как безопасность, тепло, воздух, пища, и вода и потребностей общества в сохранении себя как такового, необходимо обратить внимание на такие направления устойчивого развития, связанные с изменениями климата:

1. Единственным способом обеспечения безопасности индивидов и социума являются мониторинг процессов изменения климата и возникновения факторов природной опасности (вулканы, цунами и др.), своевременное информирование и эвакуация индивидов из опасных зон.

2. Потребности в тепле и воздухе при незначительном изменении климата или возникновении местных природных катаклизмов (землетрясений, пожаров и т.д.) являются теми проблемами, которые будут решаться после их возникновения. Так, например, после землетрясения дома будут строиться заново.

3. Потребность людей в пище – это одна из самых уязвимых потребностей. Развитие сельского хозяйства, модернизация средств производства и разработка технологий хранения, привели к тому, что общество стало забывать о проблеме глобального голода и неурожаев. Однако даже незначительные изменения климата, не говоря о даже самых незначительных природных аномалиях (град, незначительный разлив рек или нашествие саранчи) могут привести к неурожаю привычных для данной местности сельскохозяйственных культур и «проеданию» сохраненных ранее запасов продовольствия. Если погодные изменения будут происходить на всей территории планеты, то запасы продовольствия закончатся, а на их производство (в силу цикличности) потребуются значительное время. При этом изменение климата опять же может не дать возможность вырастить очередной урожай. Таким образом, единственной возможностью выживания человечества в условиях меняющегося климата, является смена сельскохозяйственных культур для открытого грунта и максимальное выведение процессов производства в закрытые помещения, максимально не зависящие от погодных изменений.

4. Потребность в пресной воде решается путем разработки фильтров, опресняющих морскую воду и защите водоемов от промышленных загрязнений.

#### Список литературы

1. Адаптация к изменению климата // WWF URL: <https://wwf.ru/what-we-do/climate-and-energy/adaptation-to-climate-change/> (дата обращения: 30.01.2020).
2. Борзенкова И.И., Жильцова Е.Л., Лобанов В.А. Ледниковые керны и дендрохронологические данные как источники информации об изменениях климата в историческое время // Лед и снег. - 2011. - №2 (114). - С. 105-115.
3. Ветров В.А., Борисова О.К. Подходы к оценке основных параметров регионального климата на длительную перспективу (сотни и тысячи лет) // Пути эволюционной географии. – М., - 2016. - С.450-454.
4. Грумм-Гржимайло Г.О. 1933. Рост пустынь и гибель пастбищных угодий и культурных земель в Центральной Азии за исторический период // Изв. Геогр. о-ва - Т.66. - Вып.5. - С. 437–454.
5. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. - СПб.: Кристалл, - 2001. - 767 с.
6. МГЭИК, 2013 г.: Резюме для политиков. // Гидроцентр России URL: [https://meteoinfo.ru/images/media/books-docs/WG1AR5\\_SPM\\_brochure\\_ru.pdf](https://meteoinfo.ru/images/media/books-docs/WG1AR5_SPM_brochure_ru.pdf) (дата обращения: 30.01.2020).
7. Спенсер Г. Социология как предмет изучения. - СПб.: Тип. Якобсон, - 1896. - С.78 - 79.
8. Climate Change // National Park Service URL: <https://www.nps.gov/yell/learn/nature/climate-change.htm> (дата обращения: 30.01.2020).

УДК 159.9.016

### МЕСТО КАК ОБЪЕКТ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Егорова Т.Е.**

ФГБОУ ВО Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС, Н.Новгород, Россия  
E-mail [tegorova@list.ru](mailto:tegorova@list.ru)

**Стерлигова Е.А.**

ФГБОУВО Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Пермь, Россия  
E-mail [sterl@psu.ru](mailto:sterl@psu.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждается понятие «место» как объект экопсихологических исследований, приводятся его определения и трактовки в трудах представителей психологической науки, философии и ряде других наук. Даются отдельные смысловые характеристики данного понятия в контексте подходов современной отечественной экопсихологической науки.

**Ключевые слова:** понятие места, окружающая среда, места поведения, места развития, экопсихологические исследования

### THE WORLD HOW OBJECT ECO-RESEARCH

**Egorova T.E.**

FSBOU VO Nizhny Novgorod Institute of Management - branch of RANKHiGS,  
N.Novgorod, Russia  
E-mail [tegorova@list.ru](mailto:tegorova@list.ru)

**Sterligova E.A.**

FSBOVO Perm State National Research University, Perm, Russia  
E-mail [sterl@psu.ru](mailto:sterl@psu.ru)

**Abstract.** The article discusses the concept of «place» as an object of ecopsychological research, gives its definitions and interpretations in the works of representatives of psychological science, philosophy and a number of other sciences. Separate meaning characteristics of this concept are given in the context of approaches of modern domestic ecopsychological science.

**Keywords:** concept of place, environment, places of behavior, places of development, ecopsychological research

На рубеже последних двух столетий экологическая психология получила мировое признание и, пользуясь наследием психологической мысли, успешно развивается. Большой вклад в её развитие вносит школа отечественной экологической психологии (Е.А. Климов, С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.). Определяя объект экологической психологии, В.И. Панов уточняет, что он не расходится с другими областями психологической науки и представляет собой психологическую реальность, но особенности определения её в качестве предмета исследования обуславливаются взаимодействием человека с окружающей средой [5]. Разработанные В.И. Пановым (2003-2014) теоретико-методологические основания экосихологических исследований внесли вклад в развитие данного направления и всей психологической науки. Намечившаяся тенденция междисциплинарных исследований расширяют семантические границы понятий «человек», «среда» и «природа», к числу которых следует отнести и понятие «места».

В Толковом словаре русского языка дается следующее определение места, во-первых, это пространство, занимаемое каким-либо телом, а также свободное пространство, которое может быть занято кем-, чем-либо; во-вторых, определенное пространство, специально отведенное, предназначенное для чего-, кого-либо, или обычно занимаемое кем-, чем-либо, пространство, помещение, точка, предназначенные для какой-либо деятельности [3]. Эстонский ученый Т. Нийт вводит понятие социофизической среды - это система трех реальностей: места, деятельности и отношений. Была предложена концепция взаимосвязи человека и среды, согласно которой общий уровень социальной активности человека есть функция социофизической среды, и активность в ней возможна лишь в той мере, в какой среда обеспечивает возможность выбора и свободу принятия решения. В методологическом плане обосновывается необходимость рассматривать взаимоотношение человека и социофизической среды как на уровне социальной единицы, так и на уровне индивида, и анализировать взаимовлияние характеристик места, деятельности и отношений. В ходе анализа каждой ситуации (или места поведения) можно выделить отдельные компоненты или превалирующие направления такого взаимовлияния, но нужно помнить, что изменение в одной реальности всегда ведет к изменению в двух остальных [2].

Места можно характеризовать в пространственных, функциональных и других терминах. Место и отношения стабильные компоненты, а деятельность – динамическая часть системы. Деятельность – основной путь, единственный эффективный способ быть личностью, это средство с помощью которого человек утверждает себя в общественной жизни. Разные места в разной мере «включены» в жизнедеятельность человека. Причем степень включенности может варьироваться от жесткой собственности до скромного отношения к месту как к близкому, дорогому. Система межличностных отношений, вероятно наиболее адекватный фон для анализа интересующих нас пространственных феноменов. Структура среды является материализацией межличностных отношений, она есть носитель сообщения от одного человека другому [2].

Представление о месте, например, для отечественной географии является одним из основных. Термин «местообитание» – один из ключевых в биогеографии, термин «местоположение» широко использовался одним из основателей современного ландшафтоведения П.Г. Раменским, в социально-экономической географии употреблялся термин «функции места». Подчеркивая уникальность энергетической природы отдельных мест на Земле, Л.Н. Гумилев ввел новый термин – «месторазвитие». Относительно понятия «территория» понятие «место» не теряет пространственно-географического заряда. Оно топологично, но в то же

время в своей нерасчлененности оно позволяет «удерживать» совокупность природных и культурных процессов, что особенно важно в гуманитарно-ландшафтных исследованиях. Кроме того, понятие «место» исторично, тем самым позволяет привлекать в исследование историко-культурный материал и по сравнению с понятием территории экологично [1]. Неповторимость места задает уникальность исследовательской ситуации. Наряду с приведенными выше понятиями: местоположение, местообитание, месторазвитие, используются понятия: природа и название места, образ и символ места, что предполагает расширение теоретико-методологических границ исследований.

Понятие места одно из центральных в системе взглядов К. Норберга-Шульца – норвежского архитектора, историка и теоретика архитектуры, одного из самых влиятельных адептов феноменологической традиции в архитектуре XX века. Места, с его точки зрения, это центры или цели, в которых мы выражаем значимые события нашего существования. Они пункты отсчета, откуда мы ориентируем себя и постигаем окружение, что относится и к местам, которые мы лишь ожидаем увидеть. Места – это основные элементы жизненного пространства, а их концепции складываются из того, что обозначаются понятиями близости, центральности, закрытости, которые образуют концепцию существования, концепцию места. Норберг-Шульц рассматривает место обитания, жилище, дом человека как психическую реальность. Обитать – значит быть привязанным к дому, двору, улице, городу [4].

Пространство для него не геометрическая абстракция, а «экзистенциальное пространство» или «пространство жизненного опыта», которое формируется одновременно как совокупность сущности разных аспектов. Он говорит о том что, места должны представлять богатую шкалу возможностей для идентификации, что сегодня места, как правило, убоги, а чувства человека замкнуты и все чаще мы говорим о кризисе среды. Практически «места» перестали существовать в результате разрастания городов, прокладки магистралей, повсеместного сооружения домов унифицированной формы. Норберг-Шульц выделяет пять «концепций пространства»:

- прагматическое пространство физического развития;
- перцептивное пространство сиюминутной ориентации;
- экзистенциальное (бытийное) пространство - жилое пространство существования, формирующее у человека устойчивый образ его окружения;
- познавательное пространство физического мира;
- абстрактное пространство чистых логических отношений. В приведенных концепциях пространства отражены уровни его восприятия [2].

В исследованиях географа Б.Б. Родомана прослеживается связь между характером деятельности человека и местом, где она осуществляется. Если эту связь установить не трудно, на передний план выдвигается принцип функционального соответствия: известному типу местности соответствует определенный набор видов деятельности, а для каждого вида деятельности существуют подходящие и неподходящие типы местности [6].

Б.Б. Родоман вводит понятие фокусного места, как очага человеческой деятельности, их размеры невелики, но влияние огромно – это поселения, предприятия промышленности, учреждения, транспортные пункты. Он считает, что подлинные очаги цивилизации находятся не в тех местах, где люди «проживают постоянно», т.е. ночуют, а те, где они общаются лично, особенно в творческой деятельности, и где синтезируется информация, выработанная при дистанционном общении. Фокусные места выполняют следующие функции:

- собирают, перерабатывают, распределяют вещество, энергию, информацию, в том числе и потоки людей;
- притягивают, удерживают, заставляют вокруг себя колебаться, совершать возвратные периодические движения, так называемые маятниковые миграции людей, транспортных средств и другие;
- распространяют медленно сдвигающиеся центробежные волны освоения территории в виде концентрических зон;

- порождают быстро бегущие радиальные волны и потоки нововведений;
- служат центрами своих территориальных сфер влияния – фокальных районов [6].

Обращаясь к понятию место в контексте экологической психологии, мы учитываем его территориальные признаки, средовые условия, оказывающие влияние на человека как субъекта восприятия, деятельности, поведения и как индивида, личности, индивидуальности. Родоначальник школы экологической психологии Роджер Баркер, исследуя поведение людей в среде их обитания, приходит к пониманию, что его невозможно объяснить вне устанавливающих связей людей с непосредственной средой.

Для описания поведения человека и среды как единой системы, он вводит новый поведенческий подход и новое понятие – место поведения, понимая под ним объективную пространственно-временную ситуацию, при которой наблюдается определенная совокупность форм поведения людей. Место поведения, по мнению Баркера, характеризуется согласованностью актов поведения и физических объектов, которые способны менять свои характеристики. Элементами места поведения человека являются люди и окружающая их обстановка, степень воздействующей активности которых может меняться.

Место поведения предполагает некий процесс и существует только в действии, что создает постоянный стимул поведения людей, свойственный данному месту и подчиняющемуся определенному сценарию. Идеи Баркера получили свое развитие в поведенческой экологии Виллемса, который обратил внимание не на элементы системы организм-среда, а на их единство, при этом поведение выполняет функцию соединения граней этой системы. Акт поведения человека свидетельствует о поведении всей системы. Значительный вклад в развитие экологической психологии вносит Дж.Гибсоном, поднявшим проблему «среды обитания», предметов экологического мира.

Понятие места в рамках эконихологического исследования задает контекст не только его территориальных признаков (пространства, зоны, среды обитания), но и контекст его уникальных особенностей, эконихологических признаков, способных выступать в качестве фактора или условия, оказывающего ожидаемое или неожиданное влияние на человека. Включенность человека в места его пребывания (будь-то присутствие, проживание, деятельность и др. ситуации), способна создавать такой уровень со-субъектного взаимодействия, при котором в качестве единицы исследования предстают уже не отдельные элементы системы «человек-среда», а «совокупный субъект» деятельности, подчиняющийся онтологической логике развития [5].

Исходя из проанализированного материала, мы пришли к выводу, что места пребывания человека рассматриваются в разных исследовательских логиках, направлениях науки и по-разному характеризуются. Предполагается, что человек намеренно или ненамеренно вступает с ними во взаимодействие разное по характеру, атрибуции, длительности и эмоциональной заряженности.

Окружающая среда не подменяет понятие «место». Место предполагает встречу с кем-либо или с чем-либо, встреча с местом – это некая метафора, точка бифуркации. Понятие место, предполагает структурность и локальность. При взаимодействии с ним человека, от последнего требуется эмоциональная заряженность, обращенность к ценностям и смыслам.

Можно выделить следующие места: пространственно-локальные (территориально ограниченные, замкнутые, открытые); социокультурное времяпровождения (отдыха, работы, сна и др.); природные с их ландшафтными, географическими, геофизическими особенностями, объектами живой и неживой природы; развития (духовного, нравственного, экологического, культурного) возможны другие пространственно-присутственных места. Научный интерес к таким местам формируется по мере возникновения социальных, экологических проблем, обеспечения человеческого сообществу базы устойчивого развития, и могут оцениваться по критерию их экологичности, полезности или вредности для развития и жизнедеятельности человека.

Диалектический характер развития пространственно-временной ситуации, заданной характеристиками места, может быть обусловлен сопряженностью её (ситуации) со временем

протекания, уникальностью самого места, его семантикой и «метафоричностью» и особенностями человека, степенью его включенности в ситуацию, его опытом, личностными смыслами и типом складывающихся субъектных отношений [5]. В таком случае место можно исследовать как фактор или условие порождения активности человека в разных её проявлениях. Ориентация на место как средовое условие «месторазвитие» обращает исследователя к его особенностям или уникальности, к его развивающему потенциалу, порождающих у человека желания обретения новых способы поведения, когнитивной включенности, интенсивности эмоциональных состояний, духовных переживаний, что в полной мере подтверждалось нашими исследованиями взаимодействия человека с объектами природы.

В современной литературе, в СМИ широко применяются понятия «места развития», «места силы», «аномальные зоны» или «геопатогенные зоны». В их разряд попадают храмы, монастыри, пирамиды, долмены и т.п. Возможно эти места могут оказывать влияние, как на психофизическое здоровье человека, так и на его активность: общение, поведение, деятельность. Однако, следует признать, что попытки гипотетических представлений о природных особенностях таких мест, описанных в фундаментальном труде Э.Хартмана и известных как сети Хартмана, остаются сегодня вне научного подтверждения, хотя ряд его теоретических гипотез, легли в основу проведения ряда успешных исследований в области градостроительства и в медицине, и нашли практическое применение [8]. И как бы мы, психологи, представители других областей науки не относились к подобного рода явлениям, за ними видится непростая экопсихологическая проблема. В итоге можно отметить, что исследования психологической реальности места обладает значительным теоретико-методологическим потенциалом, требующим междисциплинарных усилий.

#### Список литературы

1. *Калуцков В.Н.* Понятие «место» //Вестник Моск. ун-та. Серия География. №4.– 1995
2. *Нуйт Т.* Общие тенденции развития теорий о взаимоотношении человека и среды //Человек, среда, общение. Таллин, 1980. – С. 5-25.
3. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений /Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999.
4. О феномене, структуре и духе места у К.Норберг-Шульца //Архитектурный вестник, 2.09. 2008 URL: <http://archvestnik.ru/2008/09/02/o-fenomene-strukture-i-duhe-mesta-u-k-norberg-shulca>
5. *Панов В.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестер-История, 2014
6. *Родман Б.Б.* Территориальные ареалы и сети. Очерки теоретической географии. М., 1999
7. *Степанов А.В.* Архитектура и психология. М.: Стройиздат, 1996.
8. *Чудо И.Г.* Градостроительство с учетом геопатогенных факторов /Материалы международной научной конференции. Хоста, Сочи, 25-29 августа 2009. – С. 307-324

**ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ РОДНОГО ДОМА  
У СТУДЕНТОВ ИЗ РОССИИ И КИТАЯ****Жданова С.Ю., Краева В.С.**ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,  
Пермь, Россия

E-mail: svetlanaur@gmail.com, victoi.kraeva@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме восприятия пространства родного дома. В результате эмпирического исследования проведен анализ условий проживания в России и Китае, реализовано сравнение восприятия родного дома у представителей разных культур. Выявлены общие и специфически тенденции восприятия пространства родного дома для студентов из разных стран.

**Ключевые слова:** восприятие жилой среды, культурные особенности, среда дома.

**PERCEPTION OF A HOME SPACE BY STUDENTS FROM RUSSIA AND CHINA****Zhdanova S.Y., Kraeva V.S.**

Perm State University, Perm, Russia

E-mail: svetlanaur@gmail.com, victoi.kraeva@gmail.com

**Abstract.** The article is devoted to the problem of perception of a home space. As a result of an empirical research, living conditions in Russia and China analyzed. A comparison of perception of home by representatives of different cultures is implemented. The general and specific tendencies of home perception for students from different countries are revealed.

**Keywords:** perception of living space, cultural characteristics, home space.

В контексте проблем экологической психологии особый интерес представляет изучение психологии жилой пространственной среды [5]. Среда родного дома представляет собой важнейший элемент человеческой жизнедеятельности. Изучению жилой пространственной среды посвящены многочисленные исследования в области философии, культурологии, антропологии, психологии [6].

В отечественной науке ведущими исследователями психологии пространственной среды являются: Абрамова Ю.Г., Бурмистрова А., Доронина Т.В., Нартова-Бочавер С.К., Рябикина З.И., Панюкова Ю.Г. [1, 3, 5]. Авторами затрагиваются вопросы жизненной среды, дома, а также проблема восприятия пространственной среды [4]. На сегодняшний день недостаточно изучена проблема восприятия пространственной жилой среды в связи с культурными и личностными особенностями.

Восприятие жилой пространственной среды – это сложный феномен, который связан с различными факторами. Среди факторов восприятия среды выделяют как личностные, так географические и культурно-национальные особенности [2].

Каждая культура имеет собственные представления о прекрасном и имеет исторически сложившиеся предпочтения в цвете, форме, расположении пространственных элементов и их композиционном соотношении. В культурологии это проявление обозначают «механизмом социальной памяти» [7]. Культурные традиции складываются на протяжении долгой истории народа и являются фундаментальной основой создания архитектурных и интерьерных решений современности. Они вносят существенный вклад в восприятие и взаимодействие человека со средой [7]. Культурные семейные ценности накладывают отпечаток на формирование особенной домашней среды, специфику ее восприятия и отношения к ней, функционирования в ее пространстве.

С целью изучения восприятия пространственной среды родного дома у представителей разных культур нами было проведено эмпирическое исследование на примере студентов из России и Китая.

**Выборка** исследования представлена студентами Пермского государственного национального исследовательского университета в количестве 123 человек. Выборку составили две группы испытуемых: 61 российских и 62 китайских студентов. В исследовании приняли участие 100 женщин и 23 мужчины. Средний возраст испытуемых составляет 20,3 года.

Все студенты временно проживают в общежитии Пермского государственного национального исследовательского университета в период обучения в вузе. Родные дома российских студентов расположены в городах Пермского края (Нытва, Чусовой, Кунгур, Лысьва, Добрянка, Соликамск), а также в других российских городах, таких как Ижевск, Глазов, Киров. Китайские студенты имеют родные дома в городах провинций Китая (Шайдун, Шаньси, Хэнань). Таким образом, провинциальный характер жилищных условий позволяет проводить изучение и сопоставлять восприятие родного дома у студентов из разных культур.

В ходе исследования были использованы следующие **методы и методики**. «Пространственный семантический дифференциал» (Панюкова Ю.Г., 2009) применен для изучения восприятия пространственной среды. Авторская анкета для регистрации социально-демографических данных и условий проживания студентов, направленная на выявление объективных условий жилья студентов.

Методики были переведены на китайский язык группой независимых экспертов. Эксперты, принявшие участие в переводе, являются билингвами. Для проверки сохранения смысла адаптированного под китайскую выборку варианта методик была использована процедура двойного перевода.

В результате проведения эмпирического исследования нами были получены следующие **результаты**.

В группе российских студентов среднее значение по субъективной оценке площади проживания в родном доме составила 70,9 кв. м., причем средняя жилая площадь квартиры – 63 кв.м., площадь частного дома - 85 кв.м.

В группе китайских студентов среднее значение по субъективной оценке площади проживания в родном доме – 119 кв.м., причем средняя жилая площадь квартиры в Китае оценивается студентами в 126 кв.м., площадь частного дома - 300 кв.м.

Половина группы российских студентов в качестве родного дома определяет частную квартиру (52,5%), треть опрошенных из российской группы проживает в частном доме (36,1%), остальные респонденты проживают в съемном жилье (4,9%), частной комнате (3,3%), в общежитии (1,6%) или не определяет своего родного дома каким-либо определенным местом проживания (1,6%).

Подавляющая часть китайских студентов (70,9%) в качестве родного дома определяет квартиру. По 12,9% проживают в частной комнате и в общежитии. В частном доме в Китае живет только 3,2% опрошенных китайских студентов.

Максимальное количество комнат в родном доме для группы российских и китайских студентов составило количество равное 8. Минимальное количество – 1.

Для трети испытуемых, составивших группу российских студентов, родной дом представляет собой двухкомнатное жилье (30,5%), для трети это трехкомнатное жилье (30,5%). Приблизительно по 10% студентов обладают однокомнатным (8,5%), четырехкомнатным (10,2%) и пятикомнатным жильем (11,9%).

Распределение количества студентов из Китая по численности комнат в родном доме близко к нормальному. Большее количество студентов из Китая, опрошенных в нашем исследовании, проживают в четырехкомнатном жилье (22%). 18,6% китайских студентов на своей родине проживают в трехкомнатном, 17% – в пятикомнатном, 14% – в шестикомнатном жилье. По 8,5% студентов из Китая имеют однокомнатный, двухкомнатный и семикомнатный родной дом. У 3,4% респондентов из Китая в родном доме 8 комнат.

Среднее количество проживающих в родном доме российского студента – 3,6. Подавляющее большинство опрошенных российских студентов в родном городе проживают совместно с родителями, что составляет 90,2%. 31,1% испытуемых из России проживают с бра-

том и/или сестрой, 14,75% живут с бабушкой и/или дедушкой, у 31,1% российских студентов в родном доме есть домашние животные.

Среднее количество проживающих в родном доме китайского студента – 3,8 человек. Большая часть китайских студентов проживают в родном городе с родителями (83,9%), 17,5% проживают с братом и/или сестрой, 19,35% проживают с бабушкой и/или дедушкой. Только у 8% китайских студентов в родном доме имеются домашние животные.

Применение методики «Пространственный семантический дифференциал» позволило провести сравнительный анализ восприятия родного дома между группами российских и китайских студентов. Анализ осуществлен с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Выявлены различия в оценке среды родного дома российскими и китайскими студентами. Китайские студенты выше оценивают среду родного дома по шкалам «Динамичный» (0,00) и «Избыточный» (0,00). Российские студенты выше оценивают среду родного дома по шкале «Контролируемый» (0,01). По остальным шкалам не выявлено различий в оценке пространственной среды родного дома между группами российских и китайских студентов. Можно предположить, что для российских студентов важна возможность контроля и управления в пространстве родного дома, а для китайских студентов в приоритете насыщенность интерьера и домашней обстановки.

С целью проверки гипотезы о зависимости восприятия родного дома от места проживания в родном городе нами был проведен дисперсионный анализ. Различия в средних значениях в зависимости от места проживания российских студентов выявлено по нескольким шкалам: «Контролируемый» ( $F=5,17, 0,00$ ), «Доступный» ( $F=4,08, 0,00$ ), «Красивый» ( $F=2,4, 0,049$ ).

Самые высокие значения контролируемости родного дома выявлены у российских студентов, чьим родным домом является собственная комната. Высокие оценки характерны также у проживающих в родном городе в квартире, общежитии или частном доме. Низкую оценку контроля над средой дают родному дому студенты, снимающие жилье или не имеющие постоянного места жительства. Результат оправдан ограниченностью во взаимодействии со средой, не являющейся собственностью.

Оценка родного дома по шкале «Доступный» и «Красивый» выше у российских студентов, проживающих в родном городе в собственной комнате, частном доме или квартире. Ниже оценивают доступность и привлекательность родного дома студенты, обладающие съемным жильем, комнатой в общежитии или студенты, не имеющие постоянного места проживания.

Анализ зависимости восприятия родного дома от места проживания в родном городе у китайских студентов по результатам применения дисперсионного анализа показал следующие результаты.

Различия в средних значениях в зависимости от места проживания китайских студентов выявлено по шкалам: «Большой» ( $F=7,4, 0,00$ ), «Динамичный» ( $F=5,5, 0,02$ ), «Полезный» ( $F=12,38, 0,000$ ), «Красивый» (9,71, 0,00), «Спокойный» (16,69, 0,00) и «Родной» (29,12, 0,00).

По всем шкалам высокие оценки пространственной среды родного дома дают студенты, проживающие в родном городе в квартире или частном доме, высокие или средние оценки выявлены у проживающих в собственной комнате. Низкие оценки выставляются общежитию по всем перечисленным шкалам.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволяют представить к обсуждению следующие результаты.

Были выявлены общие и специфические тенденции, характеризующие среду проживания и восприятие этой среды у студентов из разных стран.

К *общим тенденциям* мы относим следующие результаты.

Подавляющая часть опрошенных студентов в качестве родного дома определяет квартиру. Квартира представляет собой самый распространенный вид жительства, который определяется простотой и возможностью размещения большого по численности населения.

Проживают студенты в большинстве случаев с родителями либо с родителями и сиблингами, дедушкой и/или бабушкой. Для испытуемых, как представителей периода ранней взрослости, характерна зависимость от родительской семьи. С другой стороны, важно рассмотрение факта увеличения возраста взросления и учитывать сдвиг границ юности у современного поколения, поколения Z.

Студенты, для которых родной дом является комнатой в общежитии, дают более низкие оценки привлекательности своего жилья, нежели проживающие в квартире, частном доме или собственной комнате. Результат демонстрирует значимость автономии и состоятельности для студентов.

Для студентов из обеих стран параметр красоты является одним из критериев сравнения разных видов жилья. Можно предположить, что этот параметр является универсальным для оценки среды.

Были выявлены *специфические тенденции* восприятия среды родного дома у студентов из разных стран.

По отдельным параметрам, представленным для изучения условий проживания студентов, Китайское жилье характеризуется более комфортными условиями, нежели российское. Таким образом, жилье в Китае значительно превосходит российские дома по общей площади и количеству комнат.

Распространенным видом жительства российских студентов после квартиры является частный дом, в отличие от китайских студентов, для которых такой тип проживания редкость. Кроме квартир, китайские студенты живут в общежитии и частных комнатах.

Обнаружены различия в предпочтениях разных видов жилой среды у студентов. Российские студенты дают более высокие оценки собственной комнате. Китайские студенты отдают приоритет квартире и частному дому. Результат объясняем преобладанием разных ценностей у исследуемых культур. Для российских студентов значимой может выступать ценность автономии, самореализации, а также стремление к сепарации от родительской семьи. Для китайских студентов важна ценность семьи и статус вида жительства.

Российские студенты в основном проживают с родителями и братом и/или сестрой. В Китае семьи зачастую представлены родителями и дедушкой и/или бабушкой. Этот результат подтверждает данные Тихомировой Е.Е. и Чжао Цзиннань, которые описывают российскую семью более склонной к детоцентрической модели, представленной детьми и их родителями [8]. Китайская семья определяется ценностью уважения к старости: старшие поколения живут с молодыми и на их попечении.

Многие российские студенты, в отличие от китайских студентов, при определении структуры семьи и количества проживающих указали наличие домашних животных.

Выявлены особенности восприятия пространства родного дома у студентов из разных стран.

- Для студентов из России образ родного дома определяется контролируемостью, значима возможность управления жилой пространственной средой.

- Для студентов из Китая образ родного дома определяется динамичностью и ресурсностью. Значимой характеристикой образа восприятия родного дома выступает эмоциональная близость. Из чего можно предположить, что студентами переживается отдаленность от дома и родной страны.

Проведение эмпирического исследования восприятия пространственной среды родного дома у студентов из России и Китая позволило сделать следующие **выводы**:

1. Общие тенденции проявляются в том, что большинство российских и китайских студентов используют параметр красоты для оценки разных видов жилья. Большинство определяют в качестве родного дома квартиру. У представителей обеих культур пространство общежития получает самые низкие оценки. В родном доме студентов проживают родители, а также сиблинги и дедушки и/или бабушки.

2. Специфические тенденции:

• Российские и китайские студенты по-разному оценивают виды жилья, что может быть обусловлено различиями в ценностях и экономических условиях. Российские студенты выше оценивают собственную комнату, стремясь к независимости и отделению от родителей. Китайские студенты выше оценивают квартиру и частный дом, имеющие больший престиж и статус по сравнению с другими видами жилья.

• Для российских студентов значима контролируемость среды дома, для студентов из Китая – эмоциональная близость, динамичность и ресурсность пространства родного дома.

Выявленные тенденции можно объяснить наличием культурной, экономической специфики и различиями в семейных ценностях.

### Список литературы

1. *Абрамова Ю.Г.* Психология среды: источники и направления развития / Ю.Г. Абрамова. // Дифференциальная психология: хрестоматия / сост. С.К. Нартова-Бочавер. – Москва : Алвиан, 2008. – С. 84-92.

2. *Дианова Ю.В.* Процессы стилеобразования в дизайне современного жилого интерьера // Манускрипт. 2019. №2. С. 135-138.

3. *Нартова-Бочавер С.К.* Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование / Отв. ред. С.К. Нартова-Бочавер. М.: Памятники исторической мысли, 2016 – 220 с.

4. *Жданова С.Ю., Краева В.С.* Особенности восприятия жилой пространственной среды российскими и китайскими студентами // Развитие человека в современном мире. 2018. №1. С. 99-104.

5. *Панов В.И.* От экологической психологии к субъект-средовым взаимодействиям: коллективная монография под ред. М.О. Мдивани. – М.: «Перо», 2017. С. 4-14.

6. *Панюкова Ю.Г.* Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обывденной жизни: Монография. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003.

7. *Рябкина З.И.* Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябкиной. – М., 2005.

8. *Тихомирова Е.Е., Чжао Цзиннань* Когда жилище становится домом: универсальные культурные смыслы китайской традиции // Вестник НГПУ. 2012. №3. С. 98-103.

УДК 159.9

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩИХ СРЕД<sup>16</sup>****Ивлева М.Л.**

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

E-mail: marinanonna@mail.ru

**Иноземцев В.А.**

МГТУ имени Н.Э. Баумана, Москва, Россия

E-mail: inozem\_63@mail.ru

**Ивлев В.Ю.**

МГТУ имени Н.Э. Баумана, Москва, Россия

E-mail: vitalijivlev@yandex.ru

**Аннотация.** В статье исследуется генезис одного из важнейших направлений экологической психологии, которое получило название концепции развивающих сред. Рассматривается понятийный аппарат концепции среды. Выделяются основные подходы к изучению взаимодействия человека и среды.

**Ключевые слова:** развивающая среда, концепция, модели, взаимодействие человека и среды.

**FORMATION OF THE CONCEPT OF DEVELOPING ENVIRONMENT****Ivleva M.L.**

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

E-mail: marinanonna@mail.ru

**Inozemtsev V.A.**

MSTU named after N.E. Bauman, Moscow, Russia

E-mail: inozem\_63@mail.ru

**Ivlev V.Yu.**

MSTU named after N.E. Bauman, Moscow, Russia

E-mail: vitalijivlev@yandex.ru

**Abstract.** The article examines the genesis of one of the most important areas of environmental psychology, which is called the concept of developing environments. The conceptual apparatus of the concept of the environment is considered. The main approaches to the study of the interaction of man and the environment are highlighted.

**Keywords:** developing environment, concept, models, human-environment interaction.

Одним из основных понятий экологической психологии является понятие среды. Однако, понимание среды, закономерностей ее функционирования и развития, структуры и функций порой диаметрально разнятся у психологов.

Анализ понятийного аппарата концепции среды позволил выделить следующие компоненты в ее дефинициях: пространственно-временное тело бытия человека, целостный мир, средство самоопределения человека, пространство поведения человека, сфера, производная от социальных процессов, средство самовыражения человека, набор раздражителей, окружающие человека условия его существования. В качестве синонимов, взаимозаменяемых в ряде контекстов, употребляются термины «социальные воздействия», «социум», «фактор социального отбора», «развивающая среда», «социальное взаимодействие». В концепции среды обозначены основные структурные компоненты, механизмы и типы взаимодействия, поля взаимодействия и ряд других важных моментов.

---

<sup>16</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 20-013-00477 «Инновационная среда для развития одаренности студентов технического вуза в условиях цифровизации»

Остановимся на формировании ведущих концепций среды, при этом сосредоточив внимание на следующих вопросах: влияния среды на когнитивное и мотивационно-личностное развитие одаренных, влияния родителей и других окружающих на открытие ребенком собственной одаренности; формирование им здорового самовосприятия и чувства полноценности; на стимулирование стремления одаренных преуспеть как одного из признаков признания в будущем; на воспитание добрых чувств к окружающему миру и самому себе; на поиск наилучшего использования своих способностей для окружающих и самого ребенка; на социоэмоциональное развитие одаренных через создание поля эмоциональной безопасности.

В анализе взаимодействия человека и среды выделяется несколько подходов. Хронологически первый подход представлен сторонниками рефлекторной теории (В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов, И.П. Павлов и их последователи), которые понимали взаимодействие человека с окружающей средой как приспособление или уравнивание организма со средой путем образования нервных связей, которые дифференцируются, сохраняются, угасают или повторно возбуждаются в ответ на раздражение внешнего мира.

Его сменили взгляды на процесс взаимодействие человека со средой как на энергетический взаимообмен. В воздействиях среды Е.А. Аркин в 1927 году выделяет ряд факторов (физических, химических, социальных, гигиенических и др.), которые формируют силы личности, дают ей направление развития [1]. Это направление определяется характером среды, хотя возможны случаи, когда человек своей энергией сможет направлять влияние внешних раздражителей. В рамках этого направления человек продолжает приспосабливаться к воздействиям среды, хотя появляется идея противодействия со стороны субъекта, то есть ему начинают приписывать определенную, ограниченную с аккумулированной им энергией активность.

Следующий шаг был сделан сторонниками культурно-исторической концепции. В плане рассмотрения динамики представлений о среде интерес представляет подход М.Я. Басова [2], предложенный в 1931 году. Он сосредоточил свои усилия на изучении взаимодействия личности с социальной средой. Среда понималась как экологически значимые для организма стимулы. Человек сам порождает свою среду – объективный, независимый от сознания мир труда и культуры. Создавая концепцию на началах марксизма с учетом принципов социодетерминизма и историзма М.Я. Басов сохраняет представление о сознании как о самобытным и активным регулятором отношений человека со средой.

Среда как набор раздражителей, выполняющих функцию детерминант поведения, бывает 3 видов: 1) абиотическая; 2) экологически валидная и 3) социокультурная. Последняя – это созданные человеком продукты материальной и духовной культуры как результат интеллектуального и практического общения с окружающим миром. Влияние социокультурной среды на психику осуществляется через деятельность. Предметно-логическим содержанием деятельности выступает «наука», благодаря которой человек становится активным деятелем в окружающей среде. Воздействие же среды на человека происходит не прямо, а опосредованно, через «науку». Под «наукой» понимается схема познания и действия, аналогичная той, которая имеется в каждой науке. Таким образом, «наука» является фактором, организующим деятельность человека. Последняя не может быть выведена ни из адаптации организма к среде, ни из свойств индивидуального сознания, но выступает продуктом истории культуры. Находясь в плену идей диалектического материализма, в частности, марксистской модели труда, М.Я. Басов не мог оставаться в стороне от объективной логики развития психологии. Этим обстоятельством и объясняются его попытки анализа развития человека как деятеля в среде и созданная им концепция профессиональной трудовой деятельности людей, где психические процессы человека были включены в социально-историческую систему координат.

Ключевыми вопросами «учения о среде» у Л.С. Выготского [3] выступают следующие три: 1) роль среды; 2) своеобразие человеческой среды; 3) ее изменчивость и относительность для ребенка. Среда определяет развитие ребенка как общественного существа. Она яв-

ляется всепроникающей и динамичной. Среда не может быть проанализирована без анализа тех конкретных отношений, в которые вступает ребенок со средой. Единницей, посредством которой осуществляется взаимодействие ребенка со средой, выступает «переживание». Через «переживание» среда и оказывает влияние на ребенка. Само же развитие ребенка под влиянием среды начинается с приспособленческой формы поведения, которая преобладает на ранних этапах развития ребенка. Постепенно оно становится более сложным, опосредованным благодаря выработке у ребенка умения пользоваться предметами окружающего мира как орудиями или знаками. Таким образом, развитие высших психических процессов, как и личностное развитие ребенка, происходит под влиянием и при активном взаимодействии с социальными условиями (средой).

Влияние среды на когнитивное развитие стало предметом исследования Ж. Пиаже [7]. Поскольку акцент у него делается на развитие индивида, то социальный мир может быть построен только на фундаменте, образованном активностью индивида и его развитием. Когнитивное развитие под влиянием среды происходит в результате «когнитивного конфликта» или «социокогнитивного конфликта». Последнее трактуется как обсуждение проблемы ровесниками, взгляды которых на нее различны. Причем, влияние среды на развитие интеллекта ребенка является прогрессивным процессом: проходя определенную последовательность стадий в определенном порядке, оно не может привести к возврату к более ранней стадии развития. Еще одной особенностью рассматриваемой теории является упоминание о полезности социального взаимодействия только между сверстниками. Взаимодействие должно быть равным, считает Ж. Пиаже, иначе ребенок принимает на веру информацию взрослого без когнитивного воспроизведения, которое является жизненно важным. Критическое отношение рождается из дискуссии, а дискуссия возможна только между равными. В связи с последним замечанием полезно обратиться к трудам Л.С. Выготского [3], который уделил достаточно внимания роли социальных взаимодействий в интеллектуальном развитии ребенка и, как Ж. Пиаже, признавал ее очень важной. Однако, эти две теории различны в представлении взаимодействия социального и индивидуального.

Наиболее существенны три различия в позициях Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. Первое различие состоит в том, что, согласно Ж. Пиаже, развитие наиболее вероятно тогда, когда индивид действует самостоятельно в отношении среды и получает от нее информацию, противоречащую его существующему взгляду на мир. Для Л.С. Выготского индивидуальная и социальная деятельность неразрывны. Второе различие – это направление развития. Для Ж. Пиаже оно всегда происходит вперед. Л.С. Выготский указывает на равную возможность регресса в ситуациях, социальный контекст которых к этому предрасполагает. И, наконец, развитие, по Л.С. Выготскому, возможно и под влиянием взрослых.

Дж. Мид предлагает концепцию, которую именуют «символическим интеракционизмом», которая ориентируется на исследование процессов поведения отдельных индивидов в условиях сотрудничества между ними [6]. Согласно этой концепции, среда является формирующей силой, поскольку должны быть другие «Я», если мы хотим, чтобы было наше собственное. Именно взаимодействие «Я» и «Других» и образует социальную реальность, которая является определяющей для развития человека по сравнению с физическими объектами со свойственной им пассивностью. Психологическую основу взаимодействия составляет система символов, которые определяют весь набор социальных отношений, культуры, то есть человек обитает в мире символов, составляющих знаковые ситуации. Смысл самого взаимодействия распознается в процессе осуществления совместной деятельности через постановку целей путем выполнения определенных действий и операций, что и составляет предмет анализа Дж. Мид. Таким образом, здесь явно преувеличена роль взаимодействия как основного условия существования и развития индивида. Причем, это взаимодействие рассматривается в отрыве от содержания и мотива целостной деятельности, в ходе которой взаимодействие возникает и осуществляется. В то же время категория взаимодействия, по мнению Дж. Мид, способна обобщить богатство психических явлений, выражающих позицию индивида, его

внутреннюю установку по отношению к другим людям и социально-культурному контексту общения с ними.

Приведенные концепции заложили основы новой социально-генетической психологии взаимодействий, поскольку выдвинули и обосновали положение о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления ребенка. Причем, оба процесса являются взаимообусловленными, так как протекают во взаимосвязи и порождают друг друга. Еще одна посылка, содержащаяся в названных концепциях, - новая модель обучения, предполагающая видение процесса обучения как совместного действования. То есть акцент переносится с содержания обучения на способы взаимодействия и перед психологами возникает проблема организации эффективных форм учебного сотрудничества детей и взрослых.

Эти положения поставили перед психологами-практиками целый ряд вопросов, которые следовало экспериментально изучить. Проводимые исследования можно разделить на следующие группы:

- изучение влияния социальных взаимодействий на развитие мышления обучаемых;
- анализ совместной учебной деятельности педагога и обучаемых;
- рассмотрение перспектив использования в групповой работе новых информационных технологий.

Особый интерес представляет первая группа исследований, в которых находят экспериментальное подтверждение положения об эффективности взаимодействий между парами сверстников в процессе решения задач. В этих исследованиях было доказано, что при условии правильно организованной работы по взаимодействию и координации различных точек зрения партнеров, совместно решающих задачи, удастся разрешить имеющиеся несоответствия между различным уровнем развития учащихся, что особенно актуально в связи с особенностями одаренных и их отличиями от остальных учащихся. Таким образом, оказывается возможным по-новому взглянуть на проблему индивидуализации обучения одаренных в контексте соотношения группового и индивидуального.

Значительная часть работ современной психологии соответствует предсказаниям концепций Л.С. Выготского, Дж. Мида и Ж. Пиаже и строится с их учетом. Постановка ими проблемы социальных взаимодействий и обучения привела к оформлению соответствующего направления современной психологии. В этой связи необходимо обратить внимание на концепции среды, выполненные в несколько иных традициях.

В исследованиях среды заметное влияние оказали идеи холизма. Основатель холистической системы индивидуальной психологии А. Адлер подчеркивал необходимость понимания каждого человека как интегрированной целостности в рамках социальной системы (среды) [4]. Он полагал, что каждый человек мотивирован целью превосходства и овладения средой. Стремление к превосходству коренится в эволюционном процессе постоянного приспособления к окружающему. Если бы это стремление не было врожденным для организма, ни одна форма жизни не могла бы сохраниться. Цель овладения средой более совершенным образом, которую можно назвать стремлением к совершенствованию, характеризует также развитие человека.

В результате анализа концепций среды можно сформулировать следующие положения: взаимодействие человека с окружающей средой обусловлено двумя встречными тенденциями, а именно, изменениями внешней среды под влиянием деятельности человека и изменениями самого человека под влиянием среды, что находит отражение в особенностях психики. Механизм взаимодействия человека и среды может быть представлен следующим образом: в результате взаимодействия индивида с окружающими его условиями оформляется особая как бы промежуточная реальность, образ, в котором представлены различные компоненты социальной среды (идеологические, экономические, технические, познавательные, социокультурные и мотивационные). Под влиянием этого образа ребенок и развивается. То есть тип развития ребенка складывается в соответствии с образом жизни, который представляет среда: социально-экономические условия семьи, уровень и особенности социокуль-

турного развития среды жизнедеятельности, предоставляющие возможности развития. Однако путь личностного развития каждого человека строго индивидуален и зависит от многих факторов.

### Список литературы

1. Аркин Е.А. Личность и среда в свете современной биологии. - Л., - 1927.
2. Басов М.Я. Общие основы педологии. - М.-Л., - 1931.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Просвещение, - 1987.
4. Adler A. Praxis und Individualpsychologie. – Munich, - 1930.
5. Lewin K., Lippitt R., White, R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates». - Journal of Social Psychology, - 1938, - № 10, - P. 271-299.
6. Mead G.H. Mind Self and Society. – Chicago: Univ. of Press, - 1934..
7. Piaget J. The origins of intelligence in children. - N.Y.: International University Press. - 1952.

УДК 159.9

## МЕТАКОГНИТИВНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ<sup>17</sup>

Кашапов М.М.\*, Базанова Г.Ю.\*\*

ФГБОУВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»,  
Ярославль, Россия

smk007@bk.ru\*, g5301@rambler.ru\*\*

**Аннотация.** В статье представлено исследование метакогнитивной осведомленности ординаторов. Определены задачи по подготовке медицинских кадров для реализации целей устойчивого развития. Выявлен оптимальный уровень метакогнитивной осведомленности и метакогнитивной активности для становления субъектности. Представлены значимые события профессиональной деятельности, оказавшие влияние на укрепление профессионального выбора.

**Ключевые слова:** метакогнитивная осведомленность, метакогнитивная активность, событийность, образовательное событие, концепция устойчивого развития, субъектность.

## METACOGNITIVE AWARENESS OF FUTURE PHYSICIANS AS A CONDITION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Kashapov M.M., Bazanova G.Y.

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia

smk007@bk.ru, g5301@rambler.ru

**Abstract.** The research of the metacognitive awareness of residents is presented in the article. The tasks of training medical personnel for the implementation of sustainable development goals are identified. The optimal level of metacognitive awareness and metacognitive activity for subjectivity formation was revealed. Significant events of professional activity which influenced the strengthening of professional choice are presented.

**Keywords:** metacognitive awareness, metacognitive activity, eventfulness, educational event, concept of sustainable development, subjectivity formation.

Одним из самых важных условий устойчивого развития является забота о здоровье человека и благополучие следующих поколений. Задачей высших учебных заведений, в ча-

<sup>17</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-313-90022.

стности медицинских вузов, является обеспечение студентов знаниями и навыками, необходимыми для содействия устойчивому развитию.

Концепция устойчивого развития Экономического и Социального Совета Организации Объединенных Наций предполагает мобилизацию на трех уровнях: деятельность на глобальном уровне, на местном уровне и деятельность людей. Для достижения целей в области устойчивого развития необходимы действия людей в осуществлении необходимых преобразований. В концепции сформулированы семнадцать целей в области устойчивого развития. В нашем исследовании мы затрагиваем следующие цели: хорошее здоровье и благополучие - обеспечение здорового образа жизни, и качественное образование - обеспечение здравоохранения конкурентоспособными кадрами [8].

Тип субъект-субъектных экпсихологических взаимодействий подразумевает взаимодействие человека с социальной окружающей средой. Данной средой может выступать и профессиональная окружающая среда. Условием общего психического развития индивида считается переход из субъекта спонтанной учебной и профессиональной активности в субъекта целенаправленной деятельности [7].

По мнению В.И. Панова «понятие «субъектность» обозначает способность индивида быть субъектом психической активности в форме того или иного вида действия (деятельности) и потому может использоваться в качестве системной единицы анализа и процессуальной единицы развития психической активности - от активности спонтанной до целенаправленной, произвольной в виде конкретного действия (вида деятельности)» [7, с. 220].

В статье В.И. Панова представлены стадии становления субъектности: «1) субъект мотивации (имеющий потребность); 2) субъект восприятия (наблюдатель); 3) субъект подражательного действия (подмастерье); 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик); 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер); 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, тренер, эксперт); 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец)» [7, с. 221].

В связи с этим можно отметить, что профессиональное становление врача начинается на первой стадии, при выборе высшего учебного заведения. Метакогнитивная осведомленность формируется на этапе обучения в вузе [6]. То есть для дальнейшего развития выпускник вуза должен стремиться к саморазвитию, и быть готовым саморазвиваться на протяжении всей жизни. Данная необходимость обусловлена требованиями непрерывного медицинского и фармацевтического образования.

На этапе окончания высшего медицинского учебного заведения активность в учебной деятельности переходит в активность профессиональную. В медицинском образовании это преобразование является залогом становления профессионала, когда мышление студента трансформируется в клиническое мышление врача.

Конкурентоспособный профессионал не может состояться без высокого уровня метакогнитивной осведомленности, которая включает знание о своих метакогнитивных процессах и способность регулировать данные процессы. Система метакогнитивных процессов, в основном рефлексивный компонент, позволяет человеку анализировать ситуацию и трансформировать ее до уровня события.

Метакогнитивные процессы являются осознаваемо регулируемы, то есть носят субъектно контролируемый характер. А.А. Карповым и А.В. Карповым выявлены взаимосвязи метакогнитивных процессов с психометрическим интеллектом, где можно увидеть, что наибольшие значения интеллекта сопряжены со средними значениями метакогнитивных процессов и качеств личности [3]. Также, по нашему мнению, в становлении профессионала важную роль играет мотивационная составляющая. Событийность является мотивационным компонентом метакогнитивной активности [4].

Уровень событийности способен выявить влияние определенных факторов на жизненный путь человека. В работах М.М. Кашапова были исследованы событийно-

когнитивные компоненты профессионализации субъекта: как возникла ситуация, как она развивалась на разных этапах профессионализации. На основании проведенного анализа событийно-когнитивных компонентов, обосновано, что особое внимание необходимо уделять активности субъекта. Такой подход позволяет понять когда именно и каким образом происходит трансформация штатной ситуации в знаковое событие, привносящее существенные изменения во внутренний мир субъекта [5].

Л.В. Горюнова считает, что событие является способом познания и приспособления человека к среде, и оно способно формировать и развивать личность человека. Становление в профессии происходит под действием случайных влияний окружающей среды. Способность противостоять трудностям, определять возможности их преодоления залог постоянного роста и развития в профессии. Событие объединяет прошлое с настоящим и помогает ставить цели на будущее [2].

По определению Н.В. Волковой «Образовательное событие– это пространство порождения новых, сильных переживаний, характеризующихся многообразием и полярностью» [1, с. 80]. К образовательному событию относятся изменения, происходящие с человеком в образовании, появившиеся в процессе событийности.

Событием становится ситуация, имеющая значение именно для данного субъекта. Молодые люди постоянно сталкиваются с различными ситуациями, но не все ситуации трансформируются в события. Формирование событийности профессионального выбора происходит не спонтанно, ситуация должна быть эмоционально окрашена, осмыслена, и только посредством рефлексии она перерастает в событие.

На протяжении обучения в высшем учебном заведении также возникают ситуации, которые студенты воспринимают как позитивные события, которые укрепляют профессиональный выбор: лекции выдающихся ученых, практические занятия на будущем месте работы, участие в конференциях, волонтерская деятельность. Также студенты сталкиваются с негативными ситуациями, которые заставляют сомневаться в выборе профессии: трудности в усвоении знаний, стрессовые ситуации на экзамене, конфликтные ситуации в группе.

В высшем медицинском образовательном учреждении необходимо сформировать благоприятную событийную образовательную среду: задача преподавателей не только передать знания и умения, но и привить уважение к профессии, передать опыт, создать ситуацию успешности обучающегося.

В нашем исследовании приняли участие 44 ординатора Ярославского государственного медицинского университета. Применялась методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова), направленная на установление уровня метакогнитивных знаний, что соответствует понятию метакогнитивная осведомленность и метакогнитивной активности. В исследовании с применением авторской анкеты «Событийность» (Г.Ю. Базанова), предназначенной для определения значимых событий в профессиональной деятельности, участвовали 27 ординаров.

Выявлено, что ординаторы обладают средним уровнем метакогнитивной осведомленности (среднее значение 11,45) и метакогнитивной активности (среднее значение 8,80). Ординаторы с низким уровнем метакогнитивных процессов не способны анализировать ситуацию и трансформировать ее в событие, также они не могут оценить значимость события в их жизни. При высоком уровне метакогнитивной осведомленности и метакогнитивной активности снижается эффективность анализа, за счет того, что при глубоком и тщательном анализе даже незначительные ситуации могут трансформироваться в события. Через определенное время, рассматривая множество произошедших событий, не все они оказываются такими важными как казалось ранее. Средний уровень метакогнитивных способностей способствует уверенности в анализе, сознательному выбору важных ситуаций, концентрации на событии. Полученные нами данные соответствуют результатам исследования А.А. Карпова и А.В. Карпова, в котором установлено, что средние значения уровня метакогнитивных процессов являются оптимальными.

На вопрос, представленный в анкете, «какие события повлияли на выбор профессии врача?» у значительной части испытуемых в ответах описывались события связанные с медицинской профессией родственников, с примерами успешного оказания скорой медицинской помощи, спасения жизни. Можно отметить важную составляющую выбора профессии: желание помогать людям, значимость лечения детей и взрослых, возможность творческой реализации себя в социуме.

На вопрос «Были ли ситуации разочарования в профессиональном выборе на начальном этапе обучения?» утвердительно ответили 14 респондентов. При описании данных ситуаций выявлено, что все ситуации были связаны с трудностями обучения в медицинском вузе, сложностями на экзаменах и требовательным отношением преподавателей. Только трое обозначили ситуацию разочарования, связанную медициной: неуважительное отношение в обществе к профессии, отрицательное отношение пациентов к бесплатной медицине, негативное отношение пациентов к врачам.

Справиться с ситуациями разочарования помогла поддержка родственников, близких людей. Ординаторы с чувством удовлетворения отмечали успешность применения следующих психологических приемов: успокоиться и отвечать только за свою работу; абстрагироваться и проявлять терпение к пациентам; осознание, что трудности встречаются в любой профессии.

Далее опрошенным предлагалось описать наиболее значимые события в их профессиональной деятельности. Наиболее часто отмечались следующие события, имевшие место в их жизни до поступления в ординатуру: получение диплома, участие в операциях, самостоятельное выполнение медицинских манипуляций, приобретение опыта публичных выступлений на различных конференциях.

Данные значимые события оказали влияние на профессиональное становление: позволили приобрести уверенность в реализации профессиональных решений; помогли построить дальнейшие цели; научили более ответственно относиться к пациенту и его родственникам; мотивировали стать профессионалом в своей специальности; повысили личностную уверенность в себе, в своих коммуникативных способностях.

На момент обучения в ординатуре события, оказавшие влияние на профессиональное становление укрепили профессиональный выбор у 26 респондентов. Большинство из них, после проживания данных событий, сделали вывод, что профессию выбрали правильно, поэтому нужно больше учиться, совершенствоваться в профессиональном плане, необходимо и дальше набираться опыта в данной профессии. Осознание важности ответственности и аккуратности в работе врача способствует, по их мнению, повышению уверенности в себе. Только у одного остались сомнения в профессиональном выборе узкой специальности.

Таким образом, можно сделать вывод, что средний уровень метакогнитивной осведомленности помогает укреплению профессионального выбора. Будущий врач способен адекватно видеть и осознавать ценность в проживании значимых событий, а также самостоятельно планировать этапы своего саморазвития. Следовательно, для реализации целей устойчивого развития необходима деятельность людей в осуществлении преобразований, необходимых для профессионального и личностного развития. Можно отметить, что будущие врачи искренне заинтересованы в саморазвитии, то есть способны прогнозировать и достигать высшей стадии в своем устойчивом развитии. Такой подход ординаторов позволяет полагать, что в дальнейшем, с помощью творческого самовыражения, они могут быть способными мобилизовывать свою лечебную деятельность в целях обеспечения здоровья и благополучия пациентов.

### Список литературы

1. Волкова Н.В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2010. Т. 7. № 1. С. 78-82.

2. Горюнова Л.В. Событийность как основа современного образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 1. С. 38-44.

3. Картов А.А., Картов А.В. Взаимосвязь психометрического интеллекта с организацией метакогнитивных процессов и качеств личности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 69-78.

4. Кашинов М.М., Базанова Г.Ю. Событийность как мотивационный компонент метакогнитивной активности на начальном этапе профессионализации // Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности: сб. науч. тр., посвященный 125-летию со дня рождения В. Н. Мясищева / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Гуманитар. ин-т ; Ин-т психологии Рос. акад. наук. – Владимир – М. : Изд-во ВлГУ, 2018. С. 237-241.

5. Кашинов М.М. Событийность как компонент профессионализации субъекта // В сборнике: Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 522-530.

6. Кашинов М.М., Базанова Г.Ю. Метакогнитивная осведомленность и мотивация профессиональной деятельности врачей на этапе обучения в вузе // Ярославский психологический вестник. Научный журнал. Выпуск 3 (45). Москва-Ярославль, Издательство: РПФ «Титул», 2019. С. 69 – 72.

7. Панов В.И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 3. С. 214-224.

8. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года ([www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda](http://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda)).

УДК 159.9.01

## ЭКОГУМАНИСТИКА КАК МЕТАНАУЧНАЯ ДОКТРИНА СОГЛАСОВАНИЯ БЫТИЯ ПРИРОДЫ И ЧЕЛОВЕКА

Копытин А.И.

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: [alkopytin@rambler.ru](mailto:alkopytin@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье обозначены контуры и основное содержание новой междисциплинарной области – экогуманистики, объединяющей в себе экологию и совокупность гуманитарных дисциплин. В качестве основного предмета экогуманистики выдвигается сущность человека в процессе его самопознания и в системе его отношений с окружающей средой, порождающих онтологически целостное образование «человек – жизненная среда». Дается характеристика экогуманитарного подхода как такого подхода к познанию человека, когда он рассматривается как разумная и осознающая себя часть единого предмета исследования «Природа – Человек», в котором и «Природа», и «Человек» составляют две подсистемы единого субъекта – эчеловечества. Проблема экологического сознания при этом определяется в качестве одной из ведущих в экогуманистике, особенно, в такой гуманитарной дисциплине, как экопсихология. В качестве конструктивной составляющей экогуманистики обозначаются экогуманитарные технологии – методы преобразования человека с его отношением к среде обитания, себе самому и своей экологической сущности.

**Ключевые слова:** экогуманистика, экогуманитарный подход, экологическое сознание, экопоэзис, эко-идентичность, экогуманитарные технологии.

## THE ECO-HUMANITIES AS A METASCIENTIFIC DOCTRINE OF COORDINATING THE NATURAL AND THE HUMAN BEING

Kopytin A.I.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St.-Petersburg, Russia  
E-mail: alkopytin@rambler.ru

**Abstract.** The article outlines the main content of a new interdisciplinary field of eco-humanities, combining ecology and the conglomerate of human sciences. The main subject of eco-humanities comprises the study of the nature of the human being in the process of self-knowledge, and its system of relations with the environment, thereby generating an ontological wholeness of the human being and the living environment. The characteristics of the eco-human approach are given as a pathway to the understanding the human being; when it is considered as a self-conscious part of the united subject of the study, «The Nature – The Human Being», in which both «The Nature» and «The Human Being» constitute two subsystems of a single subject of eco-humanity. The problem of environmental consciousness is defined as one of the leading ones in the eco-human approach, especially in such a humanities discipline as ecopsychology.

**Keywords:** the eco-humanities, the eco-human approach, environmental awareness, ecopoiesis, eco-identity, eco-human technologies

### **Введение**

В настоящее время глобальный экологический кризис стал реальностью. Переход глобального экологического кризиса в экологическую катастрофу – дело времени, на протяжении которого человечество либо может предпринять определенные шаги, для того, чтобы ее предотвратить, либо оставаться на прежних позициях неконтролируемой эксплуатации природной среды.

Предпринимаются попытки решить глобальный экологический кризис разными способами – не только формируя программу устойчивого (сбалансированного) развития, предполагающую, наряду с прочим, технологическую реорганизацию, но и путем внедрения экологического образования, работы с экологическим сознанием людей.

Экологический кризис протекает на фоне кризиса гуманитарности. Создается впечатление, что общество отворачивается от самого предмета гуманитарных наук – человека – переклываясь на иные интересующие его предметы, прежде всего, продукты высокотехнологичного производства и потребления. Ближайшее будущее обозначается как рубеж приближающегося «конца человека», по крайней мере, в его прежней форме бытия. Обсуждаются судьбы человека в «постчеловеческий» век – век техногуманизма.

Параллельно протекающая деградация глобальной экосистемы и гуманистики позволяет предполагать наличие между ними определенной взаимосвязи. Для того чтобы преодолеть кризис гуманитарного знания, и, в то же время, найти путь предотвращения экологической катастрофы, обществу необходимо пройти через глубокую реформацию всей гуманитарной парадигмы и заново осмыслить ее предмет и цель. Современная угасающая гуманистика нуждается в принципиальном обновлении концепции человека, возвращении ему его природной сущности, и, вместе с этим, в создании эффективно работающей практической надстройки над теоретическим знанием в виде новых гуманитарных технологий, изобретательской деятельности во всем комплексе гуманитарных дисциплин – философии, педагогике, психологии, искусствоведении, культурологии, филологии, лингвистике и т.д.

### **Теоретические основания экогуманистики**

Гуманитарные науки – это науки, специализирующиеся на изучении человека и его проявлений в социокультурной среде. В отличие от естественных наук, изучающих явления окружающего мира как объекты, с которыми человек вступает в субъект-объектные отношения, гуманитарные науки изучают преимущественно субъект-субъектные отношения. Это означает, что познающий субъект вступает с исследуемым явлением в диалог, общается с ним, используя тот или иной способ общения, язык, стремится понять это явление в процессе диалога. Термин «гуманистика» предпочтительнее термина «гуманитарные науки» в тех случаях, когда нужно подчеркнуть единство гуманитарной сферы познания, общность

гуманитарных подходов в отличие от естественно-научных, общественно-научных, математических, технических и прочих.

Гуманитарные науки изучают мир разнообразных человеческих проявлений, «помогая человеку как субъекту и объекту познания понимать и выражать себя; понимать других людей и общаться с ними; понимать другие культуры и эпохи; понимать цели человечества и ход истории; сознательно строить свою личность в творческом взаимодействии с другими индивидами и культурами; следовательно – быть человеком в полном смысле слова, достойным представителем человечества» [2, с. 14].

Таким образом, ключевая проблема гуманитарных наук – проблема понимания и самопонимания, постижение субъектом себя самого и другого субъекта. В гуманитарных науках человековедение неотделимо от человекотворчества, поскольку выражая себя, познавая себя и других, человек не только постигает, но и творит себя, порождает в процессе самопознания собственную субъективность.

Традиционно, экология не включена в круг гуманитарных наук, но позиционируется как приближенная к естественным наукам, поскольку изучает мир природных объектов, взаимодействие живых организмов и их сообществ между собой и с окружающей средой. В то же время, имеются основания для рассмотрения экологии как метанауки, объединяющей все сферы и методы научного познания, включая гуманитарные науки и их методы.

Более того, признание связи экологии с гуманитарной сферой, гуманистикой становится в настоящее время насущным, поскольку без этого принципиальный поворот в подходе общества к решению экологического кризиса произойти не может. Без этого подход к решению этой задачи будет базироваться в основном на технологических мерах, но не изменении сознания и самосознания человека и его отношений с миром природы. Чтобы ввести экологию в контекст гуманитарных наук, утвердить *экогуманитарный подход* как область метанаучного знания, объединяющего в единый предмет исследования природу и человека как две подсистемы единого целого – *экочеловечества, экочеловечности* – необходимо пересмотреть традиционные представления о субъектности применительно к миру природы и интересубъективности – применительно к взаимодействию человека и природы.

*В качестве основного предмета экогуманистики, экогуманитарности выступают сущность человека и его субъектность в процессе его самопознания и в системе его отношений с окружающей средой, образующие онтологически целостное образование «человек – жизненная среда», рассматриваемое с позиций онтологической парадигмы [1].*

Онтологическая парадигма в анализе взаимоотношений в системе «человек – природная среда (мир природы)» позволяет рассмотреть природу в качестве универсального основания многообразия природных форм бытия. Человек при этом выступает как природная форма бытия, и Человек и Природа при этом не противопоставлены друг другу как разделенные сущности в виде компонентов отношений «субъект – объект», «субъект – субъект». Человек при этом рассматривается как активно действующая саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) принципы, обеспечивающие самоосуществление самой природы в разных формах ее проявления, в том числе, планеты в целом как глобальной природной среды.

Для того чтобы признать Природу, природные объекты в качестве объектов гуманитарного (экогуманитарного) дискурса, необходимо также исходить из их восприятия в контексте человеческой историчности, признать сокрытую в недрах Природы выразительную языковую сущность с ее способностью к переживанию и пониманию.

Итак, экогуманитарный подход можно определить как область гуманитарного знания, такой подход к познанию человека, когда он рассматривается как разумная и осознающая себя часть единого предмета исследования «Природа – Человек», в котором и «Природа», и «Человек» составляют две подсистемы единого целого, единого субъекта – экочеловечества.

Экогуманистика – совокупность гуманитарных дисциплин, изучающих человека, область самопознания и самосозидания человека на основе постижения человеческой включенности

в двуединую субъектную сущность «Природа – Человек». Экогуманистика связана с признанием экологической сущности человека, восприятием им себя как «экологического субъекта», утверждением им своей экоидентичности.

Экогуманитарный подход, экогуманитарные методы и технологии в настоящее время являются гуманитарными изобретениями – новыми гуманитарными идеями, включая новые средства их воплощения в виде культурных практик, интеллектуальных движений, творческих организаций и форм сотрудничества. Экогуманитарный подход охватывает те сферы культуры, которые изучаются гуманитарными науками: лингвистику, литературу, искусство, философию, педагогику, психологию, религию, культурологию и другие.

Надо признать, что термин «экогуманистика» был до нас использован Михаилом Эпштейном, но в существенно ином смысле, как своего рода дополнение к техногуманистике или как один из ее разделов. В соответствии с определением М.Н. Эпштейна [2], «экогуманистика – исследование тех форм и признаков человеческого, которые постепенно архаизируются, уходят в историческое прошлое в связи с развитием техносреды и соответствующих технических навыков и наклонностей» [с. 129].

Проблема экологического сознания может быть обозначена одна из ведущих в экогуманистике, особенно, в такой экогуманитарной дисциплине, как экпсихология. Экологическое сознание опосредует взаимодействие человека с природной, техногенной, информационной и другими видами окружающей среды. В то же время, проблема экологического сознания выходит за рамки сугубо экпсихологических исследований и является предметом целого ряда научных направлений – экологии, акмеологии, психологии, педагогики, философии и других. Важность изучения экологического сознания обусловлена уже наступившим глобальным экологическим кризисом, что привело к разработке под эгидой ООН Концепции устойчивого (коэволюционного) развития природы и общества.

Как психологический феномен экологическое сознание рассматривается как включающее в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Оно также рассматривается как момент и условие бытия человека на разных возрастных этапах его развития и во взаимодействии с разными видами окружающей среды. Экологическое сознание – это готовность личности ответственно относиться к окружающей среде, ее способность пользоваться своими экологическими знаниями, представлениями и умениями в разных сферах жизнедеятельности. Экологическое сознание также выступает в качестве центрального мировоззренческого компонента, предопределяющего соответствующее поведение личности в экологически проблемных ситуациях [1, с. 6].

На сегодняшний день разработка и использование технологий формирования экологического сознания и мировоззрения происходят все более активно, в том числе, с использованием методов экологического образования и просвещения, экпсихологии, экотерапии, эстетики, искусства. В то же время, предпринимаемые усилия все же пока явно недостаточны, чтобы обеспечить качественные изменения экологического сознания, обеспечивающие природосообразные стиль жизни и поведение большинства людей.

Гуманистика может выступать ареной не только для познания, но и для творчества. Применительно к экогуманистике это значит не просто постигать, изучать природу как зеркало и часть человеческого, используя методы научного познания и искусство, но и создавать нечто новое в процессе такого постижения, изучения, диалога, заниматься умножением мыслимых эчеловеческих объектов путем создания их вариаций, соперничающих моделей – поддерживать и создавать биологическое и культурное многообразие.

Гуманитарное творчество начинается с понимания. Это в полной мере относится к экогуманистике. Понимание и признание человека как субъекта экосистемной целостности необходимо для разработки и использования новых экогуманитарных технологий – технологий создания и развития *эчеловечества* как новой согласованной реальности природы и человечества и их ко-эволюции.

Экогуманитарный подход, экогуманистика могут явиться основой для создания новых гуманитарных технологий в широком спектре научных дисциплин и социокультурной прак-

тики – в педагогике, образовании, просвещении, психологии, психотерапии, медицине, искусстве. Конструктивная составляющая экогуманистики позволяет решать следующие задачи:

- определять новые проблемные сферы и осваивать новые территории познания, научного и художественного творчества, реализовать преобразующий потенциал гуманитарных наук (философии, антропологии, культурологии, лингвистики, психологии, педагогики) в их единстве с экологией;

- формировать и развивать комплекс новых гуманитарных дисциплин – экопсихологию, экопедагогику, экофилософию, эколингвистику, и т. д.;

- поддерживать конструктивное взаимодействие экогуманитарного и научно-технического сознания;

- осваивать новые методы и жанры экогуманитарного творчества.

У экогуманистики может быть особая практическая ветвь, свои способы воздействия на культурную жизнь. Это практическая ветвь, надстройка экогуманистики в лице ее экогуманитарных технологий – методов преобразования изучаемых явлений, прежде всего, человека с его отношением к среде обитания, себе самому и своей экологической сущности.

Одна из практических ветвей экогуманистики может произрастать в области экологической педагогики, экологического образования и экологического просвещения, формируя новое экогуманитарное сознание и самосознание. Другая ее практическая ветвь может произрастать в сфере психологии (экопсихологии, психологии экологического сознания), проникая отсюда в разные эмпирические области – психологическое консультирование, психотерапию, практику личностного роста, работу с семьями и сообществами, коучинг, организационную психологию и психологию труда, и далее – в психологию общин, гендерную и возрастную психологию и психологию развития, клиническую психологию и психоневрологию.

Конструктивные инициативы экогуманистики могут быть обращены, в первую очередь, к проблеме разработки методов формирования экологического сознания на разных возрастных этапах развития человека и в разных средовых условиях. Эти методы и технологии в ближайшие десятилетия могут выступить одним из факторов устойчивого (коэволюционного) развития человека и природы. Экогуманитарные технологии также могут получить активное развитие в медицине, способствуя профилактике и лечению соматической и психосоматической патологии, психических расстройств и нарушений развития.

### **Заключение**

Экологический кризис протекает на фоне деградирующей гуманистики. Путем преодоления кризиса гуманитарного знания, и, в то же время, предотвращения экологической катастрофы может явиться реформация всей гуманитарной парадигмы и переосмысление ее предмета и цели. Современное гуманитарное знание нуждается в обновленной концепции человека, возвращении ему его природной сущности, и, вместе с этим, в создании эффективно работающей практической надстройки над теоретическим знанием в виде новых гуманитарных технологий, изобретательской деятельности во всем комплексе гуманитарных дисциплин – философии, педагогике, психологии, искусствоведении, культурологии, филологии, лингвистике и т.д.

### **Список литературы**

1. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография (под общ. ред. В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбеева). – М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО. – СПб.: Нестор-История, 2013. – 384 с.
2. *Эттингер М.Н.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. – М.-СПб.: Центр гуманитарных исследований, 2016. – 480 с.

УДК 57.026

**НЕСТАБИЛЬНОСТЬ СРЕДЫ СПОСОБСТВУЕТ КООПЕРАТИВНОМУ ЕДИНСТВУ ОБЩЕСТВА<sup>18</sup>****Крылов А.К.<sup>1</sup>, Александров Ю.И.<sup>1,2</sup>**

1 - ФГБУН Институт психологии РАН, Москва

2 - ФГБОУ ВО Московский Государственный Психолого-педагогический университет

E-mail: [neuru@mail.ru](mailto:neuru@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждается значение фактора нестабильности среды как причины формирования определенного типа хозяйствования, менталитета и культуры. Рассматривается роль конкурентных и кооперативных отношений в эволюции. Модельное исследование показало, что в нестабильной среде эффективнее выживает единое общество при кооперативных отношениях.

**Ключевые слова:** кооперация, конкуренция, единство, нестабильность среды.

**ENVIRONMENT'S FLUCTUATIONS INCREASE COOPERATION IN A UNITED POPULATION****Krylov A.K.<sup>1</sup>, Alexandrov Yu.I.<sup>1,2</sup>**

1 – Institute of Psychology RAS, Moscow, Russia

2 - Moscow State University of Psychology and Education

E-mail: [neuru@mail.ru](mailto:neuru@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the influence of the environment's fluctuations on types of emergent economy, mentality and culture in that environment. It is discussed the role of cooperation and competition in the evolution. Model study have shown that in an unstable environment better survives a united cooperative population.

**Keywords:** cooperation, competition, united population, environment fluctuation

Эволюционное развитие организмов идет по пути кооперативного объединения элементов: от одноклеточных к многоклеточным с механизмом прямого обмена метаболитами между клетками, и обмена метаболитами между органами через формирование единого метаболического пула на основе кооперации и синхронизации метаболических ритмов работы клеток ([3] и др.). Клетки мозга не просто передают сигналы или электрические импульсы, они выделяют вещества (в том числе и в отсутствие импульсов), которые обуславливают поддержание метаболизма других клеток ([8] и др.). Среди таких «метаболитов» и нейромедиатор глутамат, который может использоваться клеткой преобразовываясь в интермедиаты цикла Кребса для генерации энергии или для синтеза белков, и даже молекулы АТФ, которые являются носителем энергии – клетка «отдает» другим те метаболиты, которые может использовать сама. Поэтому механизм взаимодействия между клетками в составе многоклеточного организма можно сопоставить с механизмом перераспределения добытого ресурса между особями популяции (food sharing).

Кооперативные отношения позволяют объединяться клеткам в организм, животным в стаи, людям в социум. Между такими объединениями – между индивидами, между обществами – могут быть конкурентные отношения. Принципы кооперации и взаимной помощи, с одной стороны, конкуренции и отбора, с другой, рассматривались как движущие факторы эволюционного процесса (в частности, П.А. Кропоткиным и Ч. Дарвиным, соответственно), и являются взаимодополняющими – комплементарными. Кооперация и конкуренция рассматриваются как основополагающие стратегии также и в экономике, психологии, культурологии (см., напр., [1, 2, 4, 7]):

<sup>18</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-29-22045)

- конкуренция характерна для обществ с индивидуалистской культурой, приматом частной собственности и прав индивида относительно ценностей общества, рыночной экономики и ориентацией на максимизацию прибыли, федеративным устройством, «западной» ментальностью, аналитизмом восприятия мира как набора обособленных объектов; (можно обозначить как «западный» тип, или тип «Y» по [4]);

- кооперация характерна для обществ с коллективистской культурой, приоритетом общих ценностей над личными, редиистрибутивной экономикой (добытые ресурсы перераспределяются между членами коллектива) и ориентацией на снижение расходов, централизованной власти с четкой вертикальной иерархией, «восточной» ментальностью, холистичным восприятием мира как набора взаимосвязей; (можно обозначить как «незападный» тип, или тип «X» по [4]).

В настоящее время, однако, остаются слабо изученными причины и механизмы возникновения этих стратегий и их зависимость от условий среды обитания. Можно предположить, что среда с ее климатическими и ресурсными особенностями определяет наиболее выгодный тип хозяйствования в этой среде. От условий среды зависит что окажется предпочтительным – оседлый образ жизни независимыми мелкими хозяйствами или, напротив, кочевой образ жизни единым племенем. Тип хозяйствования включает в себя индивидуалистский или коллективистский способ добычи ресурсов, а значит, формирует преимущественно отношения конкуренции или кооперации в данном обществе [4]. Сформированный так тип отношений хозяйствования, предполагаем, трансформируется в тип ментальности и закрепляется в виде культурных норм в данном обществе, поэтому наблюдается связь между типом хозяйствования и типом ментальности ([2, 7] и др.).

Нами выдвинута гипотеза [6], что преимущества стратегии кооперации или конкуренции зависят от ресурсной стабильности среды: в стабильных средах выгодно формирование конкуренции в обществе, а в нестабильных средах будет выгодно формирование кооперации в типе хозяйствования, и также формируется соответствующий менталитет и тип культуры: среда (стабильная/нестабильная) → тип хозяйствования (индивидуализм/коллективизм), тип экономики (рыночная/редистрибутивная), тип отношений в обществе (конкуренция/кооперация), тип ментальности (анализм/холизм), тип культуры («западная»/«незападная»). Действительно, в более стабильном климате обнаруживаются страны с «западным» стилем экономики, а в нестабильном климате обнаруживаются страны с «незападным» стилем экономики [5], что согласуется с нашей гипотезой, но механизмы формирования кооперации и конкуренции в разных средах остаются неизвестными.

Проведенное нами модельное исследование [6] показало, что в стабильной среде и в среде с небольшими кризисами оказываются успешными независимые популяции, специализированные каждая под свою нишу (можно провести аналогию с «западной» экономикой). В очень нестабильной среде, в которой часто случаются сильные локальные кризисы по какой-либо причине, оказывается выгодным единство популяции, занимающей разные ниши (можно провести аналогию с «незападными» крупными странами). Этот результат говорит в пользу административного и экономического единства государства в нестабильной среде. Еще более эффективной стратегией оказалась кооперация в форме объединения добытых ресурсов и дальнейшим перераспределением их по всей популяции, что позволяет предотвратить сильные кризисы, существенно сглаживая их за счет обобщения локальной проблемы в одной нише на всю популяцию. Этот результат говорит в пользу большей эффективности формирования в нестабильной среде механизма перераспределения ресурсов через центр («незападный» механизм устройства государства).

Полученные на модели результаты могут углубить понимание механизмов известных корреляций между типом отношений в обществе (кооперация/конкуренция), типом экономики (централизованное перераспределение благ / совокупность экономически автономных субъектов [4]), типом культуры и ментальности [2] – тип экономики, менталитета, устройства государства взаимосвязан, сформировались исторически, предполагаем, в привязке к климату страны.

Принципы кооперации и конкуренции, являясь взаимодополняющими (комплементарными) факторами эволюционного развития действуют и на биологическом уровне, и на социальном, каждый является преимущественным для определенного социума, а соответствующие им менталитеты являются преимущественными для определенного индивида. Именно понимание своего типа, его адаптивной пользы и потому предпочтительности, с частичными заимствования элементов противоположного типа, как дополнениями (но не заменами своего), может способствовать устойчивому развитию как индивида, так и сообщества.

### Список литературы

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. -М.: ИП РАН, 2009.
2. Александров Ю.И., Кирдина С.Г. Типы ментальности и институциональные матрицы: мультидисциплинарный подход // Социологические исследования. -2012. -№ 8. -С. 3-12.
3. Бродский В.Я. Прямые межклеточные взаимодействия и социальное поведение клеток млекопитающих, протистов и бактерий. Возможные причины многоклеточности // Онтогенез. -2009. -Т. 40. -№2. -С. 97-111.
4. Кирдина С.Г. Институциональные матрицы и развитие России. Введение в X-Y-теорию. -М., СПб.: Нестор-История, 2014.
5. Кирдина С.Г., Кузнецова А.Н., Сенько О.В. Климат и институциональные матрицы // Социологические исследования. -2015. -№ 9. -С. 3-13.
6. Крылов А.К., Марков А.В., Александров Ю.И. Единство популяции как способ выживания в нестабильной среде // Журнал общей биологии. -2020 (в печати).
7. Нейсбит Р. География мысли. -М.: Астрель, 2012.
8. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. -М.: Институт психологии РАН, 1995.

УДК 159.9

## «ИППОВЕНЦИЯ» КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОТЕРАПИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Лопухова О.Г.\*, Газизов К.К.\*\*, Аболитс А.С.\*\*\*

\*к.псих.н., доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,  
Казань, Россия

\*\*к.х.н., клинический психолог, Международный конно-спортивный комплекс,  
Казань, Россия

\*\*\*к.б.н., главный редактор журнала «В мире животных», ведущий цикла «Планета лошадей» на телеканале «Живая планета», Москва, Россия  
E-mail: olopuhova@rambler.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются возможности «ипповенции» в психотерапии и развитии личности. «Ипповенция» (от «иппо» - лошадь, и (психологическая) «интервенция») - это направление в рамках модели «терапевтическое взаимодействие человек-лошадь», предложенной Хансом-Йюргеном Барайссом, в котором объединяются различные виды контакта человека с лошастью, имеющие выраженный психотерапевтический и развивающий личность потенциал. Психологические механизмы терапевтического и развивающего эффекта разных видов взаимодействия человека с лошадьми анализируются с позиций экопсихологического подхода.

**Ключевые слова:** ипповенция, экопсихологический подход.

## «HIPPOVENTION» AS IMPLEMENTATION OF ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH IN PSYCHOTHERAPY AND PERSONALITY DEVELOPMENT

Lopukhova O.G. \*, Gazizov K.K. \*\*, Abolits A.S. \*\*\*

\* Ph.D., Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

\*\* Ph.D., Clinical Psychologist, International Equestrian Center, Kazan, Russia

\*\*\* Ph.D., editor-in-chief of the magazine «In the world of animals», host of the «Planet of Horses» cycle on the «Living Planet» channel, Moscow, Russia  
E-mail: olopuhova@rambler.ru

**Abstract.** The article discusses the possibilities of «hippovention» in psychotherapy and personality development. «Hippovention» (from «hippo» - a horse, and (psychological) «intervention») is a direction within the framework of the «human-horse therapeutic interaction» model proposed by Hans-Jürgen Baraiss, which combines different types of human-horse contact that have pronounced psychotherapeutic and personality-developing potential. The psychological mechanisms of the therapeutic and developmental effect of different types of human-horse interaction are analyzed from the perspective of an ecopsychological approach.

**Keywords:** hippovention, ecopsychological approach.

Психологическая помощь, социализация и развитие личности с участием лошадей получили свое признание во многих странах мира. Развитие новых форм психологической помощи и обучения, можно объединить понятием «ипповенция», предложенным Хансом Йорганом Барайссом в рамках модели «терапевтическое взаимодействие человек-лошадь» [1]. Данное понятие, как отдельное направление в терапевтическом взаимодействии с лошадьми, объединяет различные модели, широко распространенные в настоящее время за рубежом: психотерапия с участием лошади (equine assisted psychotherapy (EAP), equine facilitated psychotherapy (EFP)), консультирование с участием лошади (equine-assisted counseling (EAC)) и обучение с участием лошади, включающее технологии коучинга, социально-психологических и корпоративных тренингов (equine-assisted learning (EAL)). В ипповенции можно выделить психотерапевтические и развивающие технологии разного типа: индивидуальные (клиент-лошадь-психотерапевт) и групповые техники (группа людей - группа лошадей - специалист по ипповенции). По способам взаимодействия с лошадью можно выделить техники, основанные на обучении верховой езде – психотерапевтическая верховая езда; техники, основанные на взаимодействии с лошадью «на земле» (без езды на лошади); техники работы с образом лошади или наблюдение за лошадьми, без контакта с лошадьми, и комплексные техники. По целевому назначению можно выделить следующие направления: психотерапевтическое (модели EAP или EFP), консультационное (EAC), социально-психологическое (куда относится организация различных социально-психологических тренинговых программ на основе общения с лошадьми), а также направление иппопедагогики. Комплексное направление представлено моделью «терапия средней конюшни, которую можно реализовать как иппопедагогическую, так и психотерапевтическую.

В России, как показывает обзор литературы, ипповенция значительно (лет на 20-30) отстает от современного мирового уровня ее развития в методологической, методической и практической областях. Кроме того, это направление не опирается в России на серьезную образовательную базу, как это происходит за рубежом, где подготовкой такого рода специалистов занимаются университеты, специальные институты и ассоциации по психотерапии и развитию личности с участием лошадей. Однако определенную динамику этого направления, - развития личности с участием лошадей, в России уже можно наблюдать. Если лет пять назад это были преимущественно попытки отдельных энтузиастов использовать общение с лошадью для развивающих личностных целей, интуитивно возникающие и практически не осмысленные с теоретических позиций, то на данный момент можно констатировать формирование профессионального сообщества, включающего отдельные клубы и организации в Москве и Подмосковье, в Санкт-Петербурге, в Брянской области («Табун счастья»), в Краснодарской области («Крылья»), в Красноярском крае («Благодать»), в Нижнем Новгороде, Казани и др. Формированию профессионального сообщества специалистов, внедряющих техники ипповенции в целях развития личности и психологической коррекции внутриличност-

ных и межличностных проблем способствует «Российская ассоциация тренингов и терапии с лошадьми», созданная О. Платоновой. Некоторые российские программы психотерапевтического и развивающего направления получили государственную финансовую поддержку. Это, например, проект по поддержке и реабилитации подростков, перенесших онкологические заболевания в «Табуне счастья» Брянской области, или проект «Иппотерапия детям, ипповенция - родителям» в Краснодарской области, получивший грант президента РФ. Таким образом, процесс развития идет, и это требует соответствующей методологической поддержки, и далее строящейся на научных принципах развития системы профессиональной подготовки специалистов по ипповенции в России.

За рубежом психотерапевтическое направление взаимодействия человек-лошадь является более развитым и проработанным методологически по сравнению с развивающим личностью и педагогическим направлениями. Предлагаемые теоретические модели психотерапевтического взаимодействия человек-лошадь реализуются на основе всех ведущих классических направлений психологии личности: ортодоксального психоаналитического и юнгианского аналитического подходов, гештальт-подхода, клиент-центрированного, гуманистического, феноменологического подходов и др. Наша позиция в анализе механизмов психологической динамики при взаимодействии человека с лошадью относится к методологии эконсихологического подхода, на чем подробнее остановимся ниже.

Следует сразу оговориться, что не «лошадь сама по себе» выступает терапевтическим и развивающим началом в техниках ипповенции! Несмотря на то, что в мировой практике психотерапии и развития личности с участием (с помощью) лошадей можно встретить такие позиции, которые воплощаются в представлениях о лошади как «ко-терапевте», «лошади-медиуме», и обоснования, строящиеся на утверждениях «о природной мудрости» лошади в контактах с человеком, мы не считаем эти положения правильными, ценными или полезными с точки зрения понимания сути тех процессов психической динамики, которые осуществляются при контакте человека с лошадьми, а что еще более важно, с точки зрения организации специалистом терапевтических и развивающих (а не нарушающих) нормальное психическое развитие личности техник взаимодействия с лошадьми. На наш взгляд, эконсихологический подход выступает наиболее широким методологическим основанием для осмысления механизмов и процессов психической динамики, которая может происходить при соответствующей организации взаимодействия человека с лошадью.

В техниках ипповенции главным является механизм осознания (с помощью специалиста – психолога, психотерапевта, педагога) актуализирующихся процессов в психике человека при его контакте с лошадью, во-первых, как с крупным, сильным, чутким, эмоциональным и интеллектуально развитым животным (в данном контексте ипповенция представляет собой раздел анималотерапии), во-вторых, как с объектом природы, семантически отражающим связи человека и природы, в третьих, как с мощным архетипическим символом, единым во всех культурах, а кроме того, лошадь еще и субъективно значимый «другой», объект рефлексии, идентификации, субъект межличностных отношений. Рассмотрим подробнее эти четыре позиции.

Базовые принципы общения с лошадьми, если их анализировать в русле эконсихологического подхода, аналогичны принципам, постулированным Александром и Николь Гратовски в их опыте общения с дельфинами [2]. Эти принципы можно назвать практикой экологичного способа мышления, которому практически не уделяется внимания в современном обществе. Обычно человек реактивно воспринимает окружающую действительность и изменения в ней. Характерной установкой сознания является попытка уменьшить негативные воздействия внешних обстоятельств и закрепить позитивные, причем все они воспринимаются как неконтролируемые, и не зависящие от собственной воли и желания. Ощущение такого «неуправляемого окружения» является одной из причин депрессий, неврозов и психологических расстройств. В общении с лошадьми для установления контакта, гармоничного общения, необходимо сначала разобраться со своими чувствами и состояниями. Гармонизация внутренних процессов отражается на качестве

контакта с лошадью на свободе. Для человека такой опыт часто «переворачивает сознание», поскольку формируется принципиально другой способ контакта с миром, «...когда человек осознанно управляет своим внутренним состоянием и совершает необходимые поступки, позволяющие проводить эти состояния во внешнюю реальность» [2]. Такое восприятие лежит в основе формирования базового чувства доверия себе и окружению, и является гарантией долгосрочного эффекта терапии.

Экологичный контакт человека и лошади подразумевает безопасное и при этом эмоционально окрашенное общение. Такое общение, по сути, представляет собой игру. Это основная техника при непосредственном взаимодействии лошади и человека в ипповенции. Игра возможна, когда учитываются потребности и лошади и человека, когда нет принуждения к общению и взаимодействию ни с одной стороны, а есть обоюдное желание и интерес. Поэтому ни в коем случае наше понимание игры с лошадью нельзя путать с техникой «Семь игр Папа Парелли». Игра с лошадью, которая «... основана на чистом желании..., что автоматически задействует все ресурсы...» [2], выступает мощнейшим механизмом в психической и личностной динамике человека. Бытует мнение, что лошадь в общении с человеком воспринимает его как члена табуна, и переносит на него врожденные паттерны иерархических отношений в табуне. Однако наш опыт показывает, что интеллект лошади вполне позволяет категорически отличать человека, по-иному выстраивая с ним отношения. Терапевтичность игры заключается в том, что она «... всегда новое, она предполагает готовность к неопределенности и наслаждение ею, азартную интригу того, что произойдет дальше» [2]. В игре лошадь активна и субъектна: часто зовет побегать с ней в «догонялки», красуется на разных аллорах, почесывает человека губами или носом, трясет готовой, шлепает губами, сама провоцирует взаимодействия, увлекая в контакт. Хорошо социализированная лошадь, как правило, еще предлагает те формы контактов, которые понятны и нравятся человеку (по ее мнению): делает свечки, прыжки и поклоны, какие-то несложные трюки, освоенные с человеком. Понимать и разделять состояние лошади в игре крайне значимо. В основе истинной игры лошади лежит ее желание понравиться, участвовать в деятельности человека (например, когда лошадь подходит и интересуется рисованием, рукоделием, дискуссией людей).

С позиций экопсихологического подхода важно также понимать, что лошадь в техниках ипповенции выступает объектом природы. Лошадь не может существовать и восприниматься вне природной среды, и само ее присутствие серьезно влияет на восприятие природного ландшафта. Даже в условиях закрытой искусственной среды манежа контакт и установление связи с лошадью – это установление связи с самой природой. Благодаря этому включение лошадей в развивающие личность психолого-педагогические технологии позволяет создать эффективную экопсихотерапевтическую среду, в которой человек может восстановить связь со своим подлинным Я. Поэтому практически во всех моделях психотерапевтического взаимодействия с лошадьми уделяется особое внимание условиям этого взаимодействия и благополучному состоянию лошади. Техники ипповенции в данном смысле можно также отнести к одному из направлений экотерапии [5].

Образ лошади всегда выступал мощным вдохновляющим началом во всех видах искусства и литературы, начиная с первых наскальных рисунков и поэмы о Гильгамеше. Также издавна люди стремились украшать своих лошадей, обозначая этим их важность, ценность, а также личную связь и близость с ними. Как в техниках наблюдения за лошадьми, так и в работе с образом лошади в арт-терапевтических техниках, ключевым моментом выступает то, что семантически образ лошади имеет архаическую представленность, выступая, испокон веков в качестве культурного символа, связанного с понятиями благородства, красоты, силы, энергии, защиты, помощи. Бывает, что лошадь ассоциируется с угрозой, опасностью, необходимостью крайнего напряжения сил для достижения желанной цели. То есть, она олицетворяет всю гамму отношений Человека с Природой. Часто для усиления и более эффективной организации такой рефлексивной деятельности могут применяться ассоциативные, проективные, арт-терапевтические техники. Данные техники

строятся не столько на работе с реальной живой лошастью, сколько с образом лошади, значимым одновременно и «природно» и «культурно». Эти аспекты являются общими для ипповенции, экотерапии и арт-терапии. Тем самым техники ипповенции получают развитие как эко-арт-терапевтическое направление в психотерапии [5].

Лошадь в техниках ипповенции выступает не только элементом природной среды и семантически значимым метафоричным образом, но и субъективно значимым «другим». Согласно положениям экопсихологического подхода [3, 4], развивающий потенциал общения с лошастью заключается в ее субъектификации, что позволяет осуществлять процессы идентификации и социальной рефлексии, используя полученный опыт для коррекции и развития самосознания и разных уровней отношений – самоотношения, отношений в социальных группах, отношения к миру природы.

Таким образом, в ипповенции достижение гармонии с природой через общение с лошадью происходит посредством как взаимодействия, так и наблюдения, эмпатии, рефлексии полученного опыта, стимулирования творческого потенциала сознания с целью субъективной трансформации опыта и развития аутентичности.

### Список литературы

1. *Барайсс Х-Дж.* Модели «лечебная верховая езда» и «терапевтическое взаимодействие человека и лошади» // Лошадь в психотерапии, иппотерапии и лечебной педагогике. Учебные материалы и исследования немецкого кураториума по терапевтической групповой езде. Пер с нем. – В трех частях. Ч. 1. – М.: Конноспортивный клуб инвалидов. 2003. – С. 24-40.
2. *Гратовски А.* Принцип дельфина: жизнь, верхом на волне / Александр и Николь Гратовски. – Москва: Эксмо, 2018. – 248 с. – (Тайный мир, меняющий сознание).
3. *Дерябо С.Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: МПСИ, 1999.
4. *Панов В.И.* Психолого-педагогические аспекты экологического сознания // Педагогика. – 2015. – №5. – С.59-70.
5. *Kopytin A., Rugh M.* (Eds.). Environmental expressive therapies: nature-assisted theory and practice. – New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 2017.

УДК 159.9

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ЗАПОЛЯРЬЯ<sup>19</sup>

Николаева Е.И., Грекова Е.Н.

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

e-mail: klemtina@yandex.ru

**Аннотация.** В работе анализируются психофизиологические механизмы адаптации младших подростков к условиям Заполярья. Показано, что лучшее состояние здоровья, тормозные процессы рабочая память у подростков с преимуществом левых латеральных признаков.

**Ключевые слова:** латеральные признаки, младшие подростки, адаптация, Заполярье, тормозные процессы, рабочая память.

## PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS OF ADAPTATION OF YOUNGER TEENAGERS TO EXTREME CONDITIONS OF THE ARCTIC REGION

Nikolaeva E.I., Grekova E.N.

<sup>19</sup> Работа поддержана грантом РФФИ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00323 «Становление сенсомоторной интеграции и тормозного контроля у детей с разными латеральными предпочтениями».

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia,  
e-mail: klemtina@yandex.ru

**Abstract.** The paper analyzes the psychophysiological mechanisms of adaptation of younger adolescents to the conditions of the Arctic region. It is shown that the adolescents with the advantage of left lateral preferences have the best state of health, inhibitory processes and memory.

**Keywords:** lateral signs, younger adolescents, adaptation, polar region, inhibitory processes, working memory.

Неблагоприятные условия Крайнего Севера многократно описаны и не подвергаются сомнению. К ним относят характерные геомагнитные явления, значительные изменения солнечного света, получаемые организмом, недостаток или избыток солнечного света, чрезмерный перепад температур, низкий уровень кислорода в воздухе, отсутствие свежих овощей, выращенных на солнце и много другое [1,2]. Дезадаптивные и патологические расстройства у жителей Севера развиваются в виде каскада процессов, которые начинаются с генерализованного молекулярно-мембранного клеточного дефекта, ведущего к последующему нарушению функций ферментов и клеток иммунной, эндокринной и нервной систем, системы детоксикации и расстройствам метаболизма. Каждый из этих параметров сам по себе может спровоцировать серьезную аллостатическую нагрузку в организме, но еще большим основанием риска разнообразных проблем у человека является совокупность этих факторов. Так, исследования течения хронических заболеваний лёгких, желудочно-кишечного тракта, а также ишемической болезни сердца на Севере, позволяют сделать вывод о том, что синдром полярного напряжения является одним из основных патогенетических механизмов формирования и развития хронической патологии в высоких широтах, а экстремальное действие климато-геофизических факторов приводит к принципиально иному течению хронических патологических процессов – первично дистрофической форме развития патологии. Сущность формирования регенераторно-пластической недостаточности на Севере заключается в несостоятельности пластического обеспечения функций и снижения уровня регенераторных реакций [7].

Понятие «аллостатическая нагрузка» появилось в связи с заменой термина «гомеостаз» на «аллостаз». Понятие «гомеостаз» изжило себя, поскольку оно обозначает тот факт, что после любого изменения все параметры организма возвращаются к какому-то идеальному уровню. Современные данные не подтверждают это и, напротив, свидетельствуют о том, что каждое состояние, в котором находится человек, образуется совокупностью механизмов, сочетаемых для данного случая, чтобы предвидеть изменение внешней ситуации и быть готовым к этому изменению [8]. Особенно чувствительно к непредсказуемым, в том числе погодным негативным факторам, дети и подростки. В детском возрасте развитие половых желёз подавляется гонадотропин-ингибирующим фактором, который вырабатывается гипоталамусом. Однако к началу полового созревания образование ингибитора гонадотропина снижается, а секреция гипофизом гонадотропных гормонов, стимулирующих развитие половых желёз, усиливается. Именно незрелость периферических половых желёз и отсутствие их тормозного влияния на начальных этапах полового созревания является основным фактором, определяющим чрезмерную активность гипоталамуса. По мере созревания этих желёз и формирования механизмов саморегуляции в эндокринной системе происходит нормализация активности гипоталамуса и соответственно исчезает его отрицательное воздействие на организм подростка [4].

В регионах Крайнего Севера до 70% детей в нашей стране имеют проблемы со здоровьем. Это существенно выше, чем в среднем заболеваемость по стране. Но эти показатели за последние 10 лет постоянно растут. Основанием высокого процента больных детей является снижение иммунитета под действием высоких концентраций кортизола как следствие постоянной высокой аллостатической нагрузки [1, 2].

Снижение иммунитета инициирует возникновение целого букета хронических заболеваний. Типичными для таких условий являются нарушения желудочно-кишечного тракта расстройства адаптации со смещенными нарушениями эмоций и поведения [7].

Известно, что среди коренных народов Крайнего Севера отмечается повышенная частота леворукости [7]. Более того, люди с левым профилем лучше адаптируются к природной среде, тогда как с правым- к социальной. Было обнаружено, что при работе на нефтепромыслах в условиях вахты дальнего плеча (когда рабочие доставляются на работу из очень отдаленных мест с другим климатом) в первый год распределение латеральных признаков у рабочих соответствует таковому в Европейской части России. Однако после 7 лет работы распределение существенно меняется в сторону резкого увеличения левых признаков у работающих. Это происходит не за счет изменения профиля функциональной сенсо-моторной асимметрии, но за счет ухода с работы такого типа лиц, у которых преобладали правые признаки. Оказалось, что у селькупов, коренных народов, проживающих на севере Тюменской области, практически нет сердечно-сосудистых заболеваний и очень высоко число левых признаков у населения [5].

Важную роль в формировании всего комплекса дезадаптивных процессов у приезжих играет нарастание дисбаланса между правым и левым полушариями головного мозга. Это ведет к увеличению уровня негативного психоэмоционального напряжения (высокий уровень психоэмоционального напряжения отмечается у 63,7% обследованных практически здоровых жителей Севера), которое усугубляется действием социального стресса. При этом хроническое психоэмоциональное напряжение становится фактором риска прогрессирования ряда патологических расстройств: сердечно-сосудистой, респираторной, нервной и эндокринной систем, органов пищеварения, печени, почек. Более экономично, с незначительно выраженным психоэмоциональным напряжением, процесс адаптации протекает у людей с превалированием функциональной активности правого полушария мозга. Так, у коренных жителей Арктики, приспособившихся к жизни в экстремальных природных условиях на протяжении смены сотен поколений, было выявлено значимое усиление функционирования правого полушария головного мозга [7]. Люди, работающие на Крайнем Севере, часто приезжают туда с семьями, в том числе с детьми, которых не отбирают по признаку наличия левых латеральных признаков. Встает вопрос: как адаптируются подростки к этим условиям, играют ли роль латеральные признаки в реализации этой адаптации.

Это и предопределило цель настоящего исследования: изучение психофизиологических механизмов адаптации младших школьников к условиям Заполярья. Оценивали три группы детей: имеющих нормативное развитие, страдающих желудочно-кишечными расстройствами и диагностированные с наличием расстройства адаптации. В каждой группе было по 50 человек.

Особое внимание было обращено на роль исполнительных функций в процессе адаптации к условиям Крайнего Севера. Это связано с тем, что зрелость исполнительных функций зависит от функционирования префронтальной коры, которая активно начинает созревать в младшем подростковом возрасте. К исполнительным функциям относят тормозный контроль, рабочую память когнитивную гибкость. В данном исследовании мы описываем особенности тормозного контроля и рабочей памяти у подростков, проживающих в суровых условиях Заполярья. Исполнительные функции- это функции управления изменением поведения, то есть адаптации к меняющимся условиям среды. Предполагается, что в ситуации изменений необходимо затормозить неэффективное поведение и спланировать этапы нового поведения, при этом запоминания промежуточные результаты, пока новая цель не достигнута (рабочая память).

Сравнивали характер тормозных процессов [3] и рабочую память [6] у подростков с разными латеральными предпочтениями (оценивали по наиболее часто встречающимся в литературе пробам - [5]). Для оценки объема и интерференции в рабочей памяти использовали компьютеризированную методику запоминания зрительно предъявленных стимулов [6]. Ребенку трижды предъявляли один и тот же набор стимулов (в разной последовательности при

каждом предъявлении). При первом предъявлении на экране в случайном порядке появлялись три стимула из набора в 30 объектов живого мира разных категорий, разного цвета и разного пространственного расположения (бабочки, листья, цветы и т.д.). Ребенок на сенсорном экране нажимал на объект. Согласно инструкции, можно было нажимать лишь на тот объект, на который ранее не было нажатий. Повторное нажатие на один и тот же объект приводило к завершению предъявления. Время выполнения задания не регламентировалось. В процессе выполнения исследования фиксировалось число правильно воспроизведенных объектов при каждом предъявлении и процент выполнения. Далее вычислялась интерференция - изменение числа воспроизведений от предъявления к предъявлению.

Для анализа тормозных процессов применялась методика простой и сложной сенсомоторных реакций. В рамках простой сенсомоторной реакции вырабатывался навык нажимать на клавишу «пробел» при появлении на экране компьютера круга любого цвета. В сложной сенсомоторной реакции ребенку запрещалось нажимать на клавишу «пробел» при появлении кругов красного цвета, хотя ранее он уже привык реагировать на этот стимул. Предполагается, что в данном случае можно оценить эффективность тормозных процессов в центральной нервной системе. Оценивались в каждом случае время реакции в мс и число пропусков (отсутствие реакции ребенка на предъявляемый стимул, на который ожидалась его реакция). В сложной сенсомоторной реакции дополнительно оценивалось число ошибок, то есть реагирование на появление круга красного цвета [3].

И простая, и сложная сенсомоторные реакции были организованы таким образом, что поток стимулов второй части серии повторял первую серию. Предполагалось, что, если испытуемый интуитивно догадается о том, что стимулы повторяются, он во второй части серии будет отвечать лучше, чем в первой.

Анализ профиля функциональной сенсомоторной асимметрии в трех группах показал, что чаще всего встречается смешанный профиль, причем соотношение левого, правого и смешанного профиля в норме соответствует таковому у подростков в Центральной России, тогда как в двух группах детей с заболеваниями число подростков со смешанным профилем существенно увеличено. Более того, среди подростков с нарушениями адаптации очень мало тех, кто имеет полярные профили (6% подростков с левым профилем и только 30% - с правым).

В тоже время во всех группах увеличено число леворуких подростков: 35,3%; 47,2%; 28% (соответственно в группах норма, дети с нарушениями ЖКТ и дети с болезнями адаптации). Можно предположить, что леворукость в данном случае - отражение адаптации к суровым условиям Заполярья, поскольку возможно, что часть родителей праворуких детей вынуждены были покинуть место работы в связи с болезнью детей.

Показано, что подростки с разными латеральными предпочтениями адаптируются к условиям Крайнего Севера с помощью различных психофизиологических механизмов.

Был проведен регрессионный анализ, в котором независимой переменной был профиль функциональной сенсомоторной асимметрии. Мы воспользовались оценкой линейной регрессии, а это значит, что коэффициент  $\beta$  равен коэффициенту корреляции, а  $R^2$  показывает уровень объясненной дисперсии зависимой переменной при изменении независимой переменной. Выявлено влияние независимой переменной на зависимую «число ошибок в сложной сенсомоторной реакции» с уровнем значимости  $p = 0,034$ . Процент объясненной дисперсии составил 18,2%;  $\beta = -0,426$ . Отрицательный коэффициент регрессии свидетельствует о том, что чем больше числовое значение профиля (чем больше он правый), тем меньше значение зависимой переменной. Следовательно, чем больше правых характеристик у испытуемых, тем меньше ошибок они делают в сложной сенсомоторной реакции, тем более зрелыми являются их тормозные процессы.

При оценке влияния независимой переменной «рукость» было обнаружено ее влияние на зависимые переменные «время простой сенсомоторной реакции» и «ориентация в структуре потока сигналов». Под эффективной ориентацией в структуре потока сигналов понималось то, что испытуемые интуитивно поняли, что вторая серия потока в серии имеет ту же

структуру, что и первая. Оказалось, что чем больше вероятность леворукости у испытуемого, тем короче время реакции, то есть он быстрее реагирует на предъявленный стимул. Более того, чем больше выражена леворукость, тем эффективнее испытуемый чувствует структуру потока сигнала и может ее предсказывать. Следовательно, люди с преимуществом левой руки лучше адаптируются в потоке сигналов.

Смешанный профиль предполагает явление кросслатеральности [5], то есть ситуации, когда различные латеральные показатели имеют представительство в разных полушариях. Связь между полушариями осуществляют комиссуры, среди которых важнейшее место занимает мозолистое тело. Мозолистое тело поздно начинает миелинизироваться и этот процесс заканчивается только к 17-19 годам. Это может создавать некоторое время проблемы во взаимодействии полушарий.

Ни один из латеральных показателей не был связан с объемом рабочей памяти. Это можно объяснить тем, что все показатели рабочей памяти не зависят от латеральных особенностей полушарий головного мозга. Объем памяти определяется гиппокампами обоих полушарий, а планирование связано с префронтальной корой полушарий головного мозга.

Подростки со смешанной рукостью имеют признаки леворуких и праворуких подростков, что и обеспечивает высокий процент смешаннорукости в условиях Крайнего Севера.

Данные свидетельствуют о том, что к условиям Заполярья лучше адаптируются младшие подростки, имеющие больше левых признаков в сенсорной и моторной сфере. Чем больше проб, выполненных правым способом, тем выше вероятность возникновения психосоматических заболеваний и нарушений адаптации. Подростки с преимуществом левых и правых признаков адаптируются к условиям Заполярья с помощью разных психофизиологических механизмов. При этом подростки с преобладанием левых признаков в сенсорной и моторной сфере быстрее реагируют на стимулы в потоке сигналов и лучше предсказывают структуру сенсорного потока по сравнению с подростками с преобладанием правых признаков. Низкий уровень тревожности и высокий уровень настойчивости способствуют сохранению их здоровья в условиях Крайнего Севера.

Младшие подростки с преимуществом правых признаков имеют более зрелый тормозный контроль по сравнению с подростками с более выраженными левыми признаками. Высокий уровень тормозного контроля и выносливости способствуют сохранению здоровья в условиях Крайнего Севера.

### Список литературы

1. *Аргунова Е.Ф.* Показатели заболеваемости детей Крайнего севера // Экология и здоровье человека на Севере: сб. науч. тр. VI-го Конгресса с международным участием / Под ред. П. Г. Петрова. – Якутск, 2016. – С. 55-57.
2. *Белшьева Н.К., Талыкова Л.В., Мельник Н.А.* Вклад высокоширотных гелиогеофизических агентов в картину заболеваемости населения Мурманской области // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2011. - Т. 13 (8). С. 1831-1836.
3. *Вергунов Е.Г., Николаева Е.И.* Опыт применения методов визуализации в качественном анализе результатов тайм-теста // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 7-2 (19). - С. 128-131.
4. *Добрин А.В.* Особенности взаимосвязи типа профиля функциональной сенсомоторной асимметрии с эмоциональным реагированием младших школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. -2014. - № 26 (2). - С. 69-77.
5. *Николаева Е.И., Яворович К.Н.* Характеристики сенсомоторной реакции у юношей и девушек с разной выраженностью латеральных признаков // Вопросы психологии. - 2013. - № 5. -С. 133-141.
6. *Разумникова О.М., Николаева Е.И.* Возрастные особенности тормозного контроля и проактивная интерференция при запоминании зрительной информации // Вопросы психологии. - 2019. - № 2. - С. 124-132.

7. Хаснулин В.И., Хаснулин П.В. Экологически обусловленный северный стресс (синдром полярного напряжения) // Проблемы здравоохранения и социального развития Арктической зоны России. - М.: Paulsen, 2011. - С. 69-82.

8. Gummar M.R., Quevedo K. The Neurobiology of Stress and Development // Annu. Rev. Psychol. - 2007. - V. 58. - P. 145-173.

УДК 159.9

## ЗВУК В ИНТЕРФЕЙСАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ТЕХНИКИ<sup>20</sup>

Носуленко В.Н.

ФГБУН Институт психологии РАН, Москва, Россия

E-mail: valery.nosulenko@ipras.ru

**Аннотация.** В статье обсуждается роль акустической среды как необходимого элемента обеспечения устойчивого развития общества. Рассмотрены проблемы создания звуковых интерфейсов во взаимодействии человека с технологическим окружением и предложены пути их решения с использованием пространственных свойств акустической среды.

**Ключевые слова:** акустическая среда, пространственный слух, звуковой интерфейс.

## SOUND IN INTERFACES OF INTERACTION OF HUMAN AND TECHNOLOGY

Nosulenko V.N.

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

E-mail: valery.nosulenko@ipras.ru

**Abstract.** The article discusses the role of the acoustic environment as a necessary element in ensuring the sustainable development of society. The problems of creating sound interfaces in human interaction with the technological environment are considered and ways to solve them using the spatial properties of the acoustic environment are proposed.

**Keywords:** acoustic environment, spatial hearing, sound interface.

Акустическая среда является важной составляющей экологической среды человека, и в ней формируется общая слуховая культура как одна из важнейших составляющих человеческой культуры в целом. Звук несет важную информацию для идентификации и локализации культурно ценного объекта. В этом смысле он становится культурной ценностью, представляет собой культурное наследие, которое, в соответствии с конвенцией ЮНЕСКО об охране культурного наследия, подписанной еще в 2003 году, должно согласовываться с «существующими международно-правовыми актами по правам человека и требованиями взаимного уважения между сообществами, группами и отдельными лицами, а также устойчивого развития» [8, с. 2]. Рассматривая акустическую среду как культурное наследие, мы фокусируем внимание на ее особой роли в формировании привязанности людей к определенному месту жизни и деятельности, где звук становится «маркером» принадлежности индивида к определенной общности («акустическому сообществу») и наделяет место, время или событие идентичностью, необходимой для устойчивого взаимодействия человека со средой. В то же время, звук является индикатором состояния объектов окружающей среды, прежде всего, относящихся к ее технологической составляющей. Например, в наших работах показано аффективное воздействие на водителя звука, связанного с функционированием автомобиля [4-7]. Все это делает звук ресурсом (как вода или воздух), управление которым предполагает его рациональное использование, защиту и усиление при необходимости [5].

---

<sup>20</sup> Исследование выполнено в рамках Госзадания, проект № 0138-2019-0005 «Фундаментальное психологическое обеспечение технологий автоматизированного распознавания установок, состояний и черт личности».

Исследования в области взаимодействия человека и акустической среды характеризуются особой междисциплинарностью и прикладной направленностью. В последнее время особое внимание к звуку наблюдается в связи с его функцией, позволяющей оценивать состояние технических объектов. Здесь выделяется направление, касающееся проблемы использования звука в качестве интерфейса в системах человек-техника. В прошедшем году прошла 25-я международная конференция по вопросам использования звуковых дисплеев (ICAD 2019), на которой отмечалось, что с появлением новых технологий синтеза звуковых объектов и с повышением требований к информативности управляющих дисплеев необходимо расширить работы по созданию интерфейсов, дополняющих или заменяющих зрительные дисплеи. Важно отметить, что звуковые дисплеи имеют определенные преимущества по отношению к зрительным: они не требуют направленного внимания оператора, позволяют создавать слуховые объекты в трехмерном пространстве, обеспечивая при этом хорошую локализацию положения объекта, направления на несколько объектов и контроля движения. Слуховая модальность характеризуется также и тем, что звуковой объект, идентифицируемый в определенной точке пространства, не мешает восприятию другой информации (например, речевой), поступающей одновременно.

Особый интерес к этой проблеме возник в связи распространением компьютерных технологий. Звуковой интерфейс применяется для облегчения восприятия и деятельности в окружающей среде цифровой информации. Множество работ касаются создания звуковых интерфейсов, повторяющих функции зрительных дисплеев, в частности, при управлении техническими объектами. Существуют исследования по разработке мультимодальных дисплеев, обеспечивающих целостное восприятие сигнальной информации, и показана перспектива преобразования графических данных в звук. Встречаются работы, где показана возможность полной замены зрительного интерфейса звуковым при работе человека с компьютером. В рамках проблемы звукового интерфейса изучались предпочтения различных типов звуков для управления состояниями человека. Обсуждаются вопросы применения звука для управления дронами. В задачах взаимодействия человека с техникой изучалось применение звуковой информации для усиления обратной связи о действиях, выполняемых с использованием зрительного интерфейса. Широко распространены исследования звуковых интерфейсов в сфере управления автомобилем, особенно в связи с тенденцией перехода на автономное (без водителя) вождение. В частности, существуют разработки мультимодального интерфейса для системы поддержки управления автомобилем. Изучалась возможность создания звукового интерфейса внутри автономного автомобиля для обеспечения пассажирам комфортных условий при отсутствии водителя. Исследовались возможности создания звукового дисплея, дающего информацию о состоянии автомобиля и о качестве его функционирования в движении, и показаны преимущества звукового контроля, по сравнению с визуальной презентацией информации.

Как нами было показано, одна из проблем разработки и использования звуковых интерфейсов связана с недостаточностью исследований в области пространственного слуха [2; 3; 5]. При создании звуковых интерфейсов, наибольшее «отклонение» технологических решений от механизмов слухового восприятия касается именно пространственных свойств восприятия. Обычно пространственные характеристики акустической среды рассматриваются только при обсуждении вопросов экологичности и включенного дизайна звуковых дисплеев, или касающихся улучшения зрительного восприятия пространства за счет использования возможностей пространственного слуха. Распределение в пространстве звуковых источников (или кажущихся источников звука) чаще всего осуществляется в соответствии с моделями, удобными в техническом плане, но мало соответствующими психологическим данным. Ведь в естественном окружении слуховые объекты идентифицируются слушателем как конкретные источники звука, «привязанные» в трехмерном пространстве к определенному физическому объекту или месту. Связь пространственно-временного восприятия с предметностью слухового образа была показана в экспериментах, проведенных нами совместно с И.А. Даниленко еще в наших ранних работах [1; 2]. Было обнаружено, в частности, что хо-

рошо узнаваемые звучания локализируются слушателями значимо точнее, чем звуки с «размытым» предметным содержанием. При этом обнаружилась также связь между точностью локализации и воспринимаемой величиной кажущегося источника звука: чем меньше воспринимаемый размер кажущихся источников звука, тем выше точность определения расстояния между ними. Эти свойства восприятия зависят от того опыта (обыденного и профессионального), который сформировался у индивида в процессе его взаимодействия с реальными (и виртуальными) объектами среды. Поэтому главная проблема создания звуковых интерфейсов видится в выборе или создании таких технологий управления звуком, которые позволили бы стабильно идентифицировать и локализовать в пространстве кажущийся источник, т.е. создавать предметный образ воспринимаемого звучания.

Для решения этой проблемы в Институте психологии РАН инициирован научно-практический проект, ориентированный на изучение пространственных свойств слуха с целью создания звуковых интерфейсов. В рамках этого проекта предполагается разработать общую концепцию применения звуковых интерфейсов для управления техникой. Фундаментальная составляющая исследования касается, прежде всего, определения роли пространственных свойств слуха в идентификации и локализации человеком источников звука. Научно-практическая часть проекта связана с изучением возможностей применения звука в конкретных системах управления техникой для повышения ее надежности и контроля состояния с учетом данных о протекании процессов восприятия оператора. Работы по этим направлениям предполагают решение теоретических и методологических задач, а также задач организации эмпирических исследований (лабораторных и прикладных) и внедрения полученных результатов. Одним из результатов такого исследования должен стать выбор звуковых объектов для дисплеев, в зависимости от назначения дисплея, а также с учетом личностных свойств и опыта оператора. В сотрудничестве с практическими организациями в качестве первоочередных задач проекта было выбрано (1) изучение пространственных свойств слуха для создания акустических средств индикации положения технического объекта в пространстве и (2) создание звуковых индикаторов, предназначенных для замены или дублирования информации, поступающей по зрительному каналу.

Для решения этих задач мы предлагаем использовать инструментарий парадигмы воспринимаемого качества, позволяющий выявлять наиболее существенные признаки воспринимаемого объекта, определять их содержание и количественно оценивать их значимость [3]. В рамках парадигмы воспринимаемого качества, в отличие от традиционной психофизической парадигмы, анализ направлен не на получение зависимостей между искусственно моделируемым стимулом и соответствующими впечатлениями человека, а на установление связи между реальными объектами окружающей человека среды и воспринимаемым качеством этих объектов или событий. Разработанные методы и процедуры исследования обеспечивают получение и структурирование эмпирических данных о субъективно значимых характеристиках объектов, с которыми человек взаимодействует, а также об индивидуальном опыте этого взаимодействия.

Инструментарий парадигмы воспринимаемого качества интегрирует разные подходы и осуществляет перекрестный анализ данных, получаемых с использованием различных методов и процедур. Такая методическая стратегия (триангуляция), являясь некоторой альтернативой традиционным критериям валидности и надежности, позволяет обеспечить более достоверный уровень как качественного, так и количественного анализа данных. В соответствии с нашим подходом, ключевые характеристики воспринимаемого качества и их иерархия могут отражаться в вербализациях человека. Соответственно, разные виды триангуляции обеспечиваются двумя взаимосвязанными группами методов, касающихся, с одной стороны, получения и обработки вербальных данных, а с другой – регистрации и анализа внешне наблюдаемых данных, а также данных, получаемых другими методами. В частности, речь идет об индивидуально-психологических характеристиках участников исследования. Например, в эмпирических исследованиях участники тестируются на их предрасположенность к определенной сенсорной модальности (тест сенсорной доминантности), а также на сенсорные спо-

собности к прослушиванию звуков (тест адаптивного тона и тест способности восприятия основного тона). Как показали наши предыдущие работы, эти тесты позволяют группировать участников по их чувствительности к различению деталей сложного звука. В качестве дополнительных переменных исследуются индивидуально-личностные характеристики участников экспериментального исследования, получаемые различными психодиагностическими средствами. Выбранный для проекта концептуальный подход был успешно апробирован в наших предыдущих исследованиях проблем взаимодействия человека и акустической среды [4-7].

Исследование реализуется на базе мультимодального аппаратного комплекса, предназначенного для проведения экспериментальных исследований зрительного и слухового восприятия в условиях, максимально приближенных к практическим ситуациям человеческой деятельности. Комплекс состоит из акустической аппаратуры, позволяющей формировать и воспроизводить сложные звуки с заданными характеристиками, а также включает видеоаппаратуру для создания натурального визуального контекста. Проведение психоакустических экспериментов возможно как в свободном звуковом поле, так и в условиях бинаурального прослушивания. Свободное звуковое поле формируется акустическими системами круговой направленности, что обеспечивает максимально широкую зону стереоэффекта. Управление комплексом, воспроизведение и синтез звуковых объектов, а также монтаж визуальных сцен осуществляется с помощью компьютера, снабженного соответствующим программным обеспечением. Для целей Проекта создано дополнительное программное обеспечение, позволяющее управлять источниками формирования звуковых объектов с разными пространственными свойствами, а также автоматизировать внешнюю коммутацию цифрового звука, воспроизводимого независимыми источниками.

Ближайшие результаты исследования будут касаться, прежде всего, разработки принципов подбора и записи стимульного материала для эмпирического исследования и создания полного набора стимульного материала для экспериментов по моделированию разных пространственных свойств акустической среды. На базе этого стимульного материала будет проведен цикл экспериментов по оценке порогов чувствительности оператора к изменению пространственных параметров созданного стимульного материала.

Представленный проект характеризуется особой междисциплинарностью и практической востребованностью. Задача этой статьи – привлечь внимание не только психологов, занимающихся проблемами восприятия, но и специалистов, интересующихся вопросами моделирования объектов акустической среды (инженеров-акустиков, звукорежиссеров, акустических дизайнеров и др.), а также разработчиков техники, в управлении которой требуется применение звуковых и мультимодальных интерфейсов, и самих операторов, которым придется это технику использовать. Мы приглашаем к сотрудничеству всех, для кого эта проблематика представляет научный и практический интерес, включая возможных потребителей создаваемой техники.

### Список литературы

1. Даниленко И.А., Носуленко В.Н. Пространственная асимметрия слухового восприятия // Проблемы экологической психоакустики. Москва: ИПАН. 1991. С. 117-138.
2. Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия. М.: Наука, 1988.
3. Носуленко В.Н. Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
4. Носуленко В.Н., Самойленко Е.С. Реконструкция воспринимаемого качества акустического события по его вербальным описаниям // Экспериментальная психология, 2013, Том 6, №.3, С. 74-82.
5. Носуленко В.Н., Харитонов А.Н. Жизнь среди звуков. Психологические реконструкции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

6. *Montignies F., Nosulenko V., Parizet E.* Empirical identification of perceptual criteria for customer-centered design. Focus on the sound of tapping on the dashboard when exploring a car // International Journal of Industrial Ergonomics, 2010, Vol. 40, N5. P. 592-603.

7. *Nosulenko V., Parizet E., Samoilenko E.* The emotional component in perceived quality of noises produced by car engines // Intern. J. Vehicle Noise and Vibration. 2013, Vol. 9, N 1/2. P. 96-108.

8. UNESCO: Международная конвенция об охране нематериального культурного наследия 2003 // <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540r.pdf>.

УДК 159.9

## ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ ГОРОДА

Олевская И.З.

МГЭИ им. А.Д. Сахарова БГУ, Минск, Республика Беларусь

E-mail: olevskaja@yandex.by

**Аннотация.** В статье обсуждается влияние психологической культуры человека на экологический комфорт города. Доказано, что именно психологическая культура личности и экологический механизм выравнивания способны изменить критический уровень природопользования и жизнедеятельности человека в городе. Исследуется концептуальная основа анализа методологии культуры сознания и познания действительности, которые свидетельствуют о высоком уровне психологической культуры населения.

**Ключевые слова:** психологическая культура, экологический комфорт, видеосреда, экологическая культура, личность, устойчивое развитие

## INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL CULTURE ON ENVIRONMENTAL COMFORT OF THE CITY

Olevskaya I.Z.

ISEI BSU, Minsk, Belarus

E-mail: olevskaja@yandex.by

**Abstract.** The article discusses the influence of the psychological culture of man on the ecological comfort of the city. It is proved that it is the psychological culture of the individual and the ecological leveling mechanism that can change the critical level of nature management and human life in the city. The conceptual basis of the analysis of the methodology of a culture of consciousness and cognition of reality, which indicates a high level of psychological culture of the population, is investigated.

**Keywords:** psychological culture, environmental comfort, video environment, ecological culture, personality, sustainable development

В современном мире научные взгляды о влиянии психологической культуры человека на экологический комфорт города акцентированы с точки зрения принципа сознания и познания окружающего мира. Прикладная суть экологической и психологической ориентации связаны с устойчивым развитием. С точки зрения парадигмы устойчивого развития, существует два основных уровня представляющие собой систему взаимодействия человека с окружающей средой. Первый уровень - доконцептуальный (донаучный уровень), т.е. уровень, при котором человек выступает в роли потребителя системы эколого-психологической культуры сознания, а второй - концептуальный (научный уровень), когда человек выступает в роли защитника природы через систему взглядов и суждений о эком мире. С точки зрения фундаментальной системы психологической культуры сознания, человек должен получить основные знания о строительстве собственного мира, которые станут базой

его психологического тезауруса, который позволит наиболее благоприятно воздействовать на экологию города.

Психологическая культура представляет собой предмет психокультурологии - междисциплинарной науки, наиболее тесно связанной с культурологией, психологией, этнологией, антропологией, социологией. В психокультурологии могут быть выделены разделы [1]:

- психологическая культура чувств и эмоций;
- психологическая культура познания и интеллекта; психологическая культура воли и саморегуляции;
- психологическая культура сознания и самосознания;
- психологическая культура самосовершенствования и саморазвития личности.

Главным предметом психокультурологических исследований должно быть описание и объяснение форм использования представлений о психике (донаучных и научных), способов ее практического изучения, регулирования и развития. Такое описание необязательно происходит в психологических терминах. Более того, определенные виды воздействий вообще могут не относиться к сфере психики. Разумеется, и познание, и регулирование, и развитие психики - все, что входит в сферу психологической культуры, детерминировано не только психологическими факторами и не может быть объяснено с помощью одних психологических закономерностей. Познание, регулирование и развитие психики невозможны лишь на основе психологических подходов и методов. Необходим учет и использование социальных, биологических, этнологических, антропологических и многих других законов, подходов и методов.

Без освоения системы психологических и экологических понятий личности просто «нечем размышлять» о системе экологического комфорта города и познавательной деятельности. Для того чтобы эти знания «работали» на осознание, они должны быть особым образом поданы, выработаны и освоены. Интеграция психологических знаний в структуре личности, их включение в мотивационно-потребностную и когнитивные сферы, можно обеспечить только при наличии методологии, усвоения и передачи знаний системы устойчивого развития.

Концепция устойчивого развития на всех уровнях образования должна конкретизироваться в следующих ситуациях [2, с.12-16]:

- изучение биосферы как феномена, возникшего и существующего по собственным законам развития, включая эволюцию живого и особенности экологических катастроф в доиндустриальный период, а также выявление активной роли живого вещества в биосфере;
- прослеживание общих закономерностей и этапов существования общества с целью более четкого познания причин, форм и способов антропогенной деятельности, негативно влияющих на биосферу;
- рефлексивное освоение специфических понятий: окружающая среда, экосистема, антропогенный фактор, устойчивое развитие, глобальный мониторинг, биоразнообразие и т. п.;
- развитие умения соотносить с резистентной и упругой устойчивостью биосферы четыре главных фактора антропогенного воздействия на нее: изменения структуры земной поверхности; изменения, вносимые в живую природу; изменения энергетического (теплового) баланса биосферы; изменения химического состава биосферы путем влияния на круговороты веществ (ускорение или замедление) или внесения веществ-загрязнителей;
- обсуждение социальных и медико-биологических аспектов воздействия преобразованной биосферы на человека;
- формирование стратегий и технологий взаимодействия с окружающей средой (получение научной информации о мире природы, взаимодействие с природой в условиях антропогенной и естественной среды, управленческая деятельность в кризисных условиях, эстетическое освоение мира природы, технологии экологической деятельности и т. п.);

С точки зрения психологии развития, любому человеку в любом возрасте необходимы уют, красота, эстетика, т.е. комфорт не только в бытовом плане, но и экологическом. В современной литературе встречается термин «экологический комфорт», но четкого определения на сегодняшний день не обозначено. Он формулируется исходя из определений составляющих его слов. Экологический – относящийся к окружающей среде, как правило, с оттенком сохранения ее природных качеств в роли и жизни людей [3, с. 192]. Комфорт – состояние внутреннего удовлетворения, возникающее под влиянием каких-либо благоприятных условий, обстоятельств и тому подобное [4, с. 23]. Экологический комфорт определяется степенью внутреннего удовлетворения окружающей средой. В настоящее время принято выделять два вида факторов, влияющих на среду обитания человека: природные (биотические и абиотические) и антропогенные.

Важно заметить, что в последние годы ухудшение экологического комфорта связано в большей степени с деятельностью человека, то есть антропогенным воздействием. Под антропогенной средой обитания понимают экологическую нишу, преобразованную человеком и его деятельностью. Наиболее серьезно негативное влияние таких сред сказывается в местах длительного пребывания человека. Антропогенные факторы можно условно разделить на устоявшиеся (традиционные) и специфические (нетрадиционные). К традиционным антропогенным факторам мы отнесем негативные изменения окружающей среды, которые привнес человек за период всей истории существования (загрязнения атмосферы, территории, воды, продуктов питания), в то время как нетрадиционные факторы стали приобретать значимость в последние десятилетия.

Когда речь заходит о влиянии нетрадиционных антропогенных факторов на здоровье индивида, в первую очередь мы вспоминаем о таких понятиях как шум, смог, вибрация и химическое загрязнение атмосферы. Однако визуальная среда, является таким же важным экологическим фактором как влажность или свет. Видеосреда наполненная разнообразными визуальными характеристиками способна смягчить влияние других отрицательных факторов, вредное воздействие которых снизить по разным причинам затруднительно. Видеоэкология – это научное направление об экологии визуальной среды и красоте.

Говоря о визуальной среде, мы подразумеваем те факторы микросреды, которые влияют на наше эмоциональное состояние. Выделяют искусственную среду – производственные и жилые помещения, парковые насаждения, транспорт, а так же автобусы, поезда и самолеты. И естественную среду – природа, реки, леса, облака – которая создает благоприятные условия для зрительного восприятия.

В местах проживания людей увеличивается количество агрессивных и гомогенных визуальных полей, что приводит к значительному росту числа психических заболеваний.

В результате исследования психологического комфорта города были поставлены следующие задачи:

- Оценка визуальной среды города
- Выявление жилых районов и кварталов с неблагоприятной визуальной средой
- Выяснение мнения и пожеланий горожан, относительно визуальной среды города
- Создание экологически комфортной визуальной среды посредством цветового решения и озеленения районов города.

С развитием познания личностью психологической культуры в экологическом аспекте, где доконцептуальный уровень меняется на концептуальный, повышается уровень психологической культуры, а именно: знания экологических проблем и психологической культуры дают возможность использовать природные ресурсы экономично, например, способность природы к восстановлению ресурсов увеличилась с 3,08 до 3,4 глобальных га на человека. Разница между ресурсопотреблением и способностью окружающей среды к самовосстановлению, хоть и незначительно, но все же растет, несмотря на укрепление тенденции восстанавливать ресурсы в Беларуси [5]. То есть, риск и возможные угрозы экологической несовместимости устойчивого развития и культуры пользования огромен, но из положительного следует отметить, что благодаря увеличению уровня психологической культуры использова-

ния природных ресурсов, кризисность понятия «природа для человека» меняется на «человек для природы». Например, проблема истощаемости невозобновляемых природных ресурсов (обеспеченность нефтью составляет около 35 лет, торфом – порядка 50 лет, калийными солями – 200 лет, формовочными материалами – 80 лет, отдельными строительными материалами – около 45 лет, по остальным природно-минеральным ресурсам – свыше 50 лет) и неустойчивого использования возобновляемых [6, с.457-475].

Если же речь идет о визуальных полях, то прежде всего под ними подразумевает следующие типы полей. Гомогенные визуальные поля – это видимые поля в окружающем пространстве, на которых либо отсутствуют зрительные детали вообще, либо количество их резко снижено. Говоря о визуальной среде городов, следует помнить, что человечество идет по пути урбанизации и все большее количество людей будет подвергаться воздействию гомогенных видимых полей. Основные гомогенные поля – торцы зданий и асфальтированные дороги. Гомогенизация городской среды связана с применением панорамных окон, линолеума и пластика [7, с. 170]. Наш орган зрения длительное время находится в напряжении, так как в такой среде глазу не за что зацепиться после очередной саккады, а это непременно ведет к чувству дискомфорта. В городе есть примеры настенной живописи (ул. Октябрьская), с помощью которой удается бороться с «одинаковостью», но, к сожалению, эта практика не популяризована в нашей стране.

Агрессивные визуальные поля – это поля, состоящие из множества одинаковых элементов, равномерно рассредоточенных на определенной поверхности. Современное градостроительство способствует созданию такой неблагоприятной видимой среды в городе. Динамические агрессивные поля влияют на нас сильнее, чем статические. Это связано с тем, что все рецепторы активнее реагируют на динамические процессы. В таких условиях изображения, полученные правым и левым глазами, трудно слить в единый зрительный образ. К тому же, когда при некотором количестве саккад в мозг поступает однообразная информация, происходит перегрузка мозга, и утомление наступает быстрее. Однако такого не происходит, когда в поле зрения здания культурного наследия с богатой архитектурой.

Следует постоянно помнить о том, что прямые линии и прямые углы чужды для наших глаз. Но современная архитектура зачастую использует именно эти элементы. В итоге получается, не что иное, как зрительная какофония. Общество способствует процветанию такой какофонии, используя гофрированные поверхности или пластик для обшивки домов и практически не употребляя резные изделия или орнаментные вставки.

Человек не может существовать без связи с естественной средой, потому прогулки в лесу должны стать естественной привычкой, которая не только благотворно повлияет на нашу нервную систему, но и предотвратит многие иммунологические заболевания. Так как прогресс человечества шел в тесной взаимосвязи с природой, то близость к ней является одной из наших базовых потребностей. То, что практиковалось тысячелетиями, мы не можем искоренить за несколько скудных десятилетий. К сожалению многие об этом не задумываются. Американский биолог Эдвард О. Уилсон выдвинул гипотезу о биофилии – прирожденной любви ко всему живому и природе. Он расценивает природу не только как вынужденное место обитания человека, не только как среду, в которой приходилось выживать, но и как место, в котором человек искал и находил себя. Если придерживаться гипотезы о биофилии, природа помогла современному человеку приобрести многие чувства, такие как забота, ответственность, сострадание и развить когнитивные способности. Рассветы и закаты, шелест листьев или шум волн являются природными антидепрессантами и помогают справиться со стрессом. В связи с этим проводятся различного рода акции, которые нацелены на энергообережение, умеренное потребление ресурсов, проведение экологических проектов, а также психологические тренинги и инициативы по озеленению и благоустройству территорий. На сегодняшний день набирает популярность концепция биорегионализма для образования в целях устойчивого развития.

В связи с урбанизацией в ближайшее время количество людей в городах возрастет в разы. Перенаселение городов приведет к росту числа заболеваний психологического харак-

тера в геометрической прогрессии. В городе человек становится все более закрыт, агрессивен и не доверчив, а его внутренние ценности настолько неустойчивы, что вызвать ментальное расстройство можно не прилагая никаких усилий. Определение верной стратегии психологической культуры человека станет наиболее близким к отражению системы представлений от того, насколько будет верна эта стратегия, во многом будет зависеть как близкая, так и далёкая перспектива развития всего общества. В тоже время любая ошибка в её разработке будет сопряжена со слишком большими, а может быть, и не обратимыми издержками. В тоже время не стоит забывать о том, что влияние человека оказывает прямое влияние на окружающую среду и любая ошибка, может вызвать непоправимые последствия с точки зрения экологического комфорта.

Однако мы можем обойти стороной такое невеселое будущее. Решение проблемы лежит на поверхности и заключается во включении естественной среды в нашу жизнь. Если современный человек не может себе позволить частые выезды на природу, то нужно создавать максимально приближенные к природным условия внешней среды.

Таким образом, экологический комфорт подразумевает озеленение отдельных районов города и капитальный ремонт в отдельных зданиях. Привлечение молодых ландшафтных дизайнеров, молодых архитекторов, художников позволят не только создать комфортную визуальную среду для населения, но и также позволит реализовать творческий потенциал молодых специалистов. Свой уровень значимости это играет и в социальном плане, так как создание комфортной среды позволит снизить уровень стресса у населения.

Стратегически правильным будет введение на основе глобальных изменений, как в природе, так и в обществе, привести психологическую культуры личности в состояние баланса с природой, социумом и экологическим комфортом. Словом, чтобы не природа для человека, а человек для природы.

#### Список литературы

1. *Аргайл М.* Психология счастья/ М. Аргайл: пер. с англ. – М., 1990.- 456 с.
2. *Гороховатская Н.В.* Устойчивое развитие в образовании: от идеи к практической реализации/ Н.В. Гороховатская/ Научный журнал Universum: Вестник Герценовского университета, 2007.- с.12-16.
3. *Williams F.* The Nature Fix: Why Nature Makes Us Happier, Healthier, and More Creative/ F. Williams- W.W. Norton Company, 2017.-192 p.
4. *Гладкий Ю.Н.* Экономическая и социальная география зарубежных стран : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. Н. Гладкий, В. Д. Сухоруков – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.
5. Концепция Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 [Электронный ресурс].- Режим доступа: <https://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/Kontseptsija-na-sajt.pdf> . – Дата обращения: 15.01.2020.
6. *Schultz W.P.* et al. Values and their Relationship to Environmental Concern and Conservation Behavior/ Journal of Cross-Cultural Psychology/-2005/-Vol.36.-№4- p.457-475
7. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-образовательный./ Т.Ф. Ефремова – М.: Рус. яз. 2000. – в 2 т. – 1209 с.

УДК159.9

**О СВЯЗИ МЕЖДУ ТЕМПЕРАТУРОЙ ВОЗДУХА И НАСИЛЬСТВЕННЫМИ ПРЕСТУПЛЕНИЯМИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ****Родина О.Н.**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Факультет психологии,  
Москва, РФ

E-mail: rodinaon@gmail.com

**Прудков П.Н.**

ООО «ЭКОМОН», Москва, РФ

E-mail: pnprudkov@gmail.com

**Аннотация.** В статье исследуется связь между температурой окружающего воздуха и агрессивностью, выражаемой в насильственных преступлениях. Для этого были использованы ежемесячные данные о количестве насильственных и всех преступлений в 83 субъектах РФ за 2010-2015 годы и среднемесячные температуры за это время. Показано, что повышенный уровень насильственных, но не всех преступлений наблюдается в начале года, когда температура воздуха минимальна. Этот эффект может быть следствием стресса и депрессии, вызванных длительным проживанием в условиях низких температур.

**Ключевые слова:** температура воздуха, агрессия, насилие, стресс.

**ON THE RELATION BETWEEN AMBIENT TEMPERATURES AND VIOLENT CRIMES IN THE RUSSIAN FEDERATION****Rodina O.N.**

Lomonosov Moscow State University, Department of Psychology, Moscow, Russia

E-mail: rodinaon@gmail.com

**Prudkov P.N.**

Ecomon Ltd, Moscow, Russia

E-mail: pnprudkov@gmail.com

**Abstract.** We studied the relation between ambient temperatures and aggression as presented in violent crimes. To this end, the monthly data on violent and overall crimes and the monthly temperatures in 83 federal subjects for 2010-2015 years were used. Violent crimes are high only at the start of the year when ambient temperatures are cold. This effect may be a consequence of chronic stress and depression caused by long exposition to cold temperatures.

**Keywords:** ambient temperatures, aggression, violence, stress.

О наличии связи между температурой воздуха и состоянием психики рассуждали еще в Античности [3]. Однако научные исследования на эту тему начались только в двадцатом веке. Эти исследования позволили сформулировать гипотезу о наличии связи между температурой окружающего воздуха и проявлением агрессивных действий. Согласно этой гипотезе существует диапазон температур окружающего воздуха, который максимально комфортен для функционирования психики. Когда температура выходит за пределы этого диапазона люди начинают вести себя более агрессивно, что выражается, например, в увеличении числа убийств и других насильственных преступлений [3]. При этом на другие виды преступлений температура окружающего воздуха не влияет.

Очевидно, что предположение о наличии связи между температурой и агрессивностью может быть разбито на две отдельные гипотезы. Одна гипотеза предполагает, что температура воздуха выше зоны комфорта вызывает агрессивные действия. Соответственно, эмпирические данные, подтверждающие эту гипотезу, можно назвать эффектом жары. Другая гипотеза основана на предположении, что температура ниже зоны комфорта стимулирует агрессию. Данные в пользу этой гипотезы можно назвать проявлением эффекта холода.

В настоящее время получено много результатов, подтверждающих существование эффекта жары, но практически нет данных о наличии эффекта холода [3]. Предполагается, даже, что эффекта холода просто не существует [8]. Очевидно, что доказательство наличия или отсутствия эффекта холода может иметь практическое значение. Можно предположить, что отсутствие эффекта холода в литературе связано с тем, что исследования связи между температурой окружающего воздуха и агрессией проводились в странах с относительно теплым или очень теплым климатом таких как США, Индия, Италия [3,5,7,8]. Возможно, что доказательства существования эффекта холода надо искать в странах с более холодным климатом. Исходя из этого, мы решили изучить связь между температурой и насильственными преступлениями в Российской Федерации, стране с очень холодным климатом.

#### Методика

Мы взяли данные о количестве убийств и тяжких телесных повреждений, совершенных в 83 федеральных субъектах Российской Федерации в течение каждого месяца 2010-2015 годов, с сайта [www.crimestat.ru](http://www.crimestat.ru), который поддерживается Генеральной Прокуратурой РФ. Всего получилось 498 наблюдений для каждого из двенадцати месяцев года. Как указано выше, многочисленные исследования показали, что некомфортная температура влияет только на количество насильственных преступлений, но было бы интересным проверить существует ли влияние температуры на ненасильственные виды преступлений, например на кражи. Сайт не содержит данных об этих преступлениях, но есть данные об общем числе преступлений. Поскольку убийства и причинения тяжких телесных повреждений составили только 2,4 процента от всех преступлений в 2014 году [1] мы решили, что общее число преступлений может быть использовано для изучения влияния температуры окружающего воздуха на уровень ненасильственных преступлений. Так же, как и для насильственных преступлений, мы получили 498 наблюдений общего числа преступлений для каждого месяца.

Очевидно, что непосредственное использование числа преступлений, совершенных в течение месяца, не может быть использовано для анализа связи между температурой и преступностью, хотя бы, потому что месяцы различаются по числу дней. Кроме того, уровень преступности в федеральном субъекте может меняться с годами в связи с изменениями численности населения, социально-экономических условий и других параметров, поэтому сравнение данных разных лет может быть некорректным. Чтобы минимизировать разницу в числе дней в месяцах и другие факторы, которые могут повлиять на уровень преступности, мы вычисляли коэффициент относительного уровня преступности (КОУП) по следующей формуле:

$$\text{КОУП} = (365 \text{ или } 366) * (\text{число преступлений в месяце}) / (\text{число дней в месяце}) * (\text{число преступлений в году})$$

Если этот коэффициент для данного месяца, определенного года в определенном федеральном субъекте был больше единицы, это означает, что в средний день этого месяца люди совершали преступления чаще, чем в средний день данного года в данном федеральном субъекте. Было вычислено 498 коэффициентов относительного уровня преступности для убийств+нанесений тяжких телесных повреждений и 498 таких коэффициентов для всех преступлений.

Исследование относительных коэффициентов самих по себе позволяет оценить «сезонный» эффект влияния температуры воздуха (зимой холодно, летом тепло), но важно так же понять, как текущие значения температуры влияют на готовность к агрессивным действиям. Чтобы оценить этот эффект мы взяли среднемесячные температуры 67 столиц федеральных субъектов за 2010-2015 года с сайта [www.pogodaiklimat.ru](http://www.pogodaiklimat.ru). Всего получилось 402 наблюдения для каждого месяца. Есть определенная проблема в том, что использовались данные по преступности для целого субъекта, а данные по температуре только для его столицы. Но думается, что это обстоятельство не должно было существенно повлиять на результаты. Во-первых, очевидно, что температура в столице субъекта сильно коррелирует с температурой во всем субъекте. Во-вторых, во всех субъектах столица – самый населенный

город, в медианной столице субъекта в 2015 году жило 37,4 процента населения субъекта федерации[1].

### Результаты и обсуждение

Медианные значения коэффициентов относительного уровня преступности для насильственных преступлений (выделены полужирным шрифтом), всех преступлений (выделены подчеркиванием) и медианные значения температуры воздуха (выделены курсивом) по месяцам представлены ниже.

Январь: **1,106**, 0,903, -12,1. Февраль: **1,056**, 1,0715, -11,3. Март: **1,057**, 1,088, -4,3. Апрель: **1,0435**, 1,0245, 5,75. Май: **1,015**, 0,997, 13,75. Июнь: **0,9715**, 1,06, 18,1. Июль: **0,96**, 0,974, 20. Август: **0,975**, 0,999, 18,1. Сентябрь: **0,9085**, 1,023, 12,1. Октябрь: **0,9565**, 1,023, 4,4. Ноябрь: **0,9285**, 0,925, -1,1. Декабрь: **0,919**, 0,868, -7.

Можно видеть, что температура окружающего воздуха явно влияет на число насильственных действий, причем именно низкая температура. Действительно, самый высокий КОУП для убийств и тяжких телесных повреждений наблюдается в январе, когда температура минимальна. Затем КОУП для этих преступлений постепенно снижается, но до конца весны остается больше единицы. В более теплое время года этот коэффициент не достигает единицы. Таким образом, наше исследование демонстрирует эффект холода. Возможно, что наше исследование первое, определенно демонстрирующее этот эффект. Важно отметить, что зависимость числа насильственных действий от температуры воздуха не прямая: в ноябре и декабре холоднее, чем в апреле и мае, но эффект холода выражен только весной.

Складывается впечатление, что КОУП для всех преступлений не связан с температурой окружающего воздуха. В самом деле, КОУП для всех преступлений заметно ниже единицы в январе, затем повышается вместе с ростом температуры, а, начиная с апреля, колеблется около единицы. Эти результаты соответствуют данным других исследований, которые показали, что температура окружающего воздуха влияет только на готовность к агрессивным действиям [3].

Если эффект холода так явно выражен в Российской Федерации, то возникает вопрос о том, почему сходный эффект не наблюдается в других странах. Можно думать, причина в том, что Российская Федерация – очень холодная страна, в которой, к тому же, много людей живет на территориях с холодным климатом. Например, на Аляске, самом холодном штате США, живет только 0,23 процента населения этой страны [2]. В Канаде огромные территории с холодным климатом, но 80 процентов населения живет вдоль границы с США, которая проходит по широте, которая соответствует широте Белгорода в РФ [4]. С другой стороны, 5,37 процента населения РФ (7,71 миллиона человек) в 2014 году проживало на территориях с очень холодным климатом, где среднегодовая температура ниже нуля градусов [1].

Есть две популярные гипотезы, которые пытаются объяснить связь между температурой окружающего воздуха и агрессивностью. Одна из них – Генеральная Модель Агрессии (General Aggression Model) [3]. Эта гипотеза предполагает, что температура окружающего воздуха непосредственно и немедленно влияет на состояние психики и организма. Если температура выходит за пределы зоны комфорта, то человек чувствует гнев, раздражение, повышается давление. В определенных ситуациях это может привести к агрессии и насилию. Теория Обычных Действий (Routine Activity Theory) [7] предлагает простое объяснение связи между температурой и числом насильственных действий. Согласно этой теории с ростом температуры воздуха люди чаще бывают вне дома и, следовательно, чаще могут вступать в конфликты с другими людьми. В таком варианте Теории Обычных Действий эффекта холода просто не может быть. Но можно рассмотреть модифицированный вариант, предположив, что холодная погода заставляет людей много времени проводить дома. В результате может накапливаться раздражение между проживающими совместно людьми, которое способно приводить к агрессивным действиям, особенно если это раздражение усиленно употреблением алкоголя.

Возможно, что механизмы, предлагаемые этими двумя гипотезами, влияют на связь между температурой окружающего воздуха и агрессивными действиями в РФ. Например,

увеличение коэффициента относительного уровня насильственных преступлений в августе может быть проявлением работы этих механизмов. Но эти гипотезы не могут объяснить все наши результаты, потому что обе гипотезы предполагают немедленное и прямое влияние температуры воздуха на активность людей и состояние их психики. Однако, обнаруженный нами эффект холода не может быть объяснен таким образом, поскольку наши данные указывают на отсутствие непосредственной связи между температурой и числом насильственных действий. Действительно, как уже указано выше, эффект холода присутствует в апреле и мае, но отсутствует в октябре-декабре, хотя в последние месяцы года холоднее, чем весной.

Поскольку родиной человечества является Африка, люди вероятно, лучше всего приспособлены к теплему климату этой части света. Мы предполагаем, что длительное пребывание при низких температурах некомфортно и может вызывать стресс и депрессивные настроения у многих людей. Депрессия часто сопровождается раздражением и гневом [6]. В определенных ситуациях эти эмоции могут приводить к агрессивным действиям и насилию. В отличие от двух моделей, описанных выше, наша гипотеза не предлагает, что некомфортная температура воздуха немедленно влияет на состояние психики, вызывая стресс и депрессивные настроения. Депрессивные настроения постепенно накапливаются вследствие длительного пребывания при низких температурах. Ослабление депрессивных настроений тоже постепенный процесс. Гипотеза депрессивных настроений объясняет полученные нами результаты. Эффект холода проявляется только с января потому, что необходимо накопление депрессивных настроений после наступления холодного времени года. Эффект холода сохраняется до конца весны вследствие того, что депрессивные настроения не исчезают сразу с повышением температуры.

Наши результаты показывают, что низкие температуры окружающего воздуха повышают вероятность агрессивных действий, что приводит к таким страшным преступлениям как убийства. Возможно, эти результаты были бы полезны для планирования и организации жизни людей, проживающих в условиях экстремально холодного климата.

### Список литературы

1. *Оксенойт Г.К.* и др. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2015: Росстат. М., 2015.
2. Alaska (n.d.) in Wikipedia. Retrieved November 28, 2018, from <https://en.wikipedia.org/wiki/Alaska>
3. *Anderson C. A., Anderson K. B., Dorr N., DeNeve K. M., Flanagan M.* (2000). Temperature and aggression. *Advances in experimental social psychology*, 32, 63-133.
4. Canada (n.d.) in Wikipedia. Retrieved November 28, 2018, from <https://en.wikipedia.org/wiki/Alaska>
5. *Mishra A.* (2015). The atmospheric warming and homicides in India. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 15(3).
6. *Painuly N., Sharan P., Mattoo S.K.* (2005). Relation of anger and anger attacks with depression. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 255(4), 215-222.
7. *Rotton, J. Cohn E.G.* (2001) Temperature, routine activities, and domestic violence: A re-analysis. *Violence and Victims*, 16, 203-15. doi: 10.1891/0886-6708.27.5.811
8. *Van Lange P.A., Rinderu M.I., Bushman B.J.* (2017). Aggression and violence around the world: A model of CLimate, Aggression, and Self-control in Humans (CLASH). *Behavioral and brain sciences*, 40.

УДК159.9.07

**ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПОЛУЧНОМ ГОРОДЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД<sup>21</sup>****Сараева Н.М., Суханов А.А.**

ФБГОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита, Россия

E-mail: saraewa@mail.ru; suhanov-71@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического изучения жизнеспособности студентов и старших школьников, проживающих в условиях экологического неблагополучия. Опросник, разработанный в ЮАР, позволяет учесть социальные факторы риска и защиты жизнеспособности молодых людей. По результатам отмечается высокий уровень жизнеспособности респондентов, проживающих в г. Чите Забайкальского края.

**Ключевые слова:** экологически неблагополучные условия, социально-психологический подход, жизнеспособность, старшие школьники и студенты.

**THE RESILIENCE OF YOUTH IN THE ENVIRONMENTALLY DISADVANTAGED CITY: SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACH****Sarayeva N.M., Sukhanov A.A.**

Transbaikal State University, Chita, Russia

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of the resilience of senior schoolchildren and students living in the ecologically disadvantaged conditions. The questionnaire, developed in RSA, allows considering for the social factors of both risk and protection of the resilience of young people. The results show a high level of resilience of the respondents, living in the city of Chita, of the Transbaikal Territory.

**Keywords:** environmentally disadvantaged conditions, socio-psychological approach, resilience, senior schoolchildren and students.

Понятие «жизнеспособность» относится к числу междисциплинарных и находит применение в разных областях естественнонаучного и гуманитарного знания. В отечественной психологии проблема жизнеспособности человека приобрела особую значимость. Осложненные социально-экономические и экологические условия существования современного человека обуславливают возрастание нагрузок на все системы его организма и психики, требуя выносливости, жизнеспособности. Эта проблема является насущной для всех россиян. Но есть регионы, в которых она приобретает особую остроту в связи с выраженной деформацией природной составляющей жизненной среды населения – регионы экологического неблагополучия.

Проблема жизнеспособности человека в последние годы разрабатывается достаточно активно и многосторонне. Изучение феноменологии жизнеспособности и концептуализация полученных данных проводится в русле разных методологических подходов. В 2019 г. авторами завершен проект, поддержанный РФФИ, по изучению жизнеспособности молодежного населения, проживающего в регионе экологического неблагополучия (в Забайкальском крае). Изучалась жизнеспособность студентов и старших школьников.

Исследование выполнялось в русле эконихологического подхода к развитию психики (В.И. Панов [7]). Он дал возможность изучать жизнеспособность как результирующее воздествий и природной, и социальной среды.

Жизнеспособность понималась как заданная природой (энергетически обеспечиваемая) и развиваемая обществом сложная интегральная характеристика человека, системное

---

<sup>21</sup>Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-513-60001 ЮАР-т «Жизнеспособность подростков в условиях экологических и социально-экономических вызовов: исследование в рамках нескольких систем»

свойство системы «человек – жизненная среда», обеспечивающее актуальный и потенциальный уровень психической деятельности в данных природных и социальных условиях. В эмпирическом исследовании установлено, что показатели жизнеспособности большей части обследованного молодежного населения (старших школьников и студентов), постоянно проживающего в условиях экологического неблагополучия, по изученным параметрам соответствует среднему уровню. Но при этом существует тенденция к снижению ряда показателей жизнеспособности испытуемых, постоянно проживающих на экологически неблагополучных территориях. Тенденция обнаружена на всех уровнях жизнеспособности. Наиболее явно она проявляет себя на психофизиологическом уровне жизнеспособности (в том числе и по нейропсихологическим характеристикам), менее всего – на личностном уровне.

В 2019 г. авторы вместе с исследователями из Москвы и Санкт-Петербурга вошли в состав исполнителей международного проекта (Россия - ЮАР), возглавляемого с российской стороны В.А. Махначом (Институт психологии РАН), «Жизнеспособность подростков в условиях экологических и социально-экономических вызовов: исследование в рамках нескольких систем». Его цель – изучить, как разные системы (индивидуальные, социально-экономические, экологические) поддерживают или ослабляют жизнеспособность подростков (15-24 лет), длительно пребывающих в осложненных социально-экономических и экологических условиях.

Новый проект предполагает изучение жизнеспособности молодых людей преимущественно в русле социально-психологического подхода, хотя, возможно, его (проекта) границы позволят назвать реализуемый подход метакогнитивным [1]. Но пока обозначим в качестве основного в проекте социально-психологический подход. Он является преобладающим в разработке проблемы жизнеспособности отечественными исследователями [2; 4; 5]. В качестве наиболее перспективного А.В. Махнач называет экологический подход и подчеркивает, что его собственными исследования проводились в русле социокультурного экологического подхода [3]. Жизнеспособность определяется как «индивидуальная способность управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [4, с. 294].

Рассмотрим в данной статье некоторые, заданные методами, инструментарием исследования, социально-психологические аспекты жизнеспособности подростков, проживающих в экологически неблагополучном регионе, в контексте, определенном задачами проекта.

В исследовании предусмотрено проведение психологического опроса, позволяющего измерить психологические, социальные, экологические факторы риска / защиты жизнеспособности подростков, а также проведение фокус-групп, имеющих целью выяснение представлений подростков о том, как разные системы (система внутриличностных свойств и ресурсов, семейная система, система ближнего и дальнего социального окружения) обеспечивают их жизнеспособность.

Опросник был разработан в ЮАР и прошел в России первичную адаптацию в рамках проекта. Опросник включает 240 пунктов, которые сгруппированы в 4 раздела (секции): «Демографические данные», «Риски», «Жизнеспособность» и «Результаты».

Города Забайкальского края – Чита, Балей, Краснокаменск - включены в число территорий, где в рамках названного выше проекта проводится эмпирический анализ жизнеспособности молодежного населения.

Забайкальский край и его административный, экономический и культурный центр – город Чита – относится к территориям с осложненной, как по природным (физическим), так и социальным параметрам, жизненной средой. Край является старейшим горнорудным регионом РФ, где добыча полезных ископаемых обусловила значительное экологическое неблагополучие. Существуют и естественные его факторы. Ведущими экологическими проблемами являются загрязнение атмосферы выбросами вредных веществ, сбросы в водные объекты отходов производства и потребления, свалки [6].

Социальную среду Забайкальского края тоже можно назвать неблагополучной: край отличается рядом факторов, сдерживающих его социальное развитие. К наиболее значимым

социальным факторам, формирующим негативные тенденции в состоянии здоровья населения, относятся увеличение доли жителей с доходами ниже прожиточного минимума, недостаточно благоустроенное жилье, низкий среднедушевой доход. Так, по состоянию на 2017 год [Там же], величина среднедушевого денежного дохода на одного жителя края ниже величины прожиточного минимума по Российской Федерации.

В 2019 году проведено эмпирическое исследование жизнеспособности студентов и старших школьников, проживающих в Чите.

Город Чита много лет числится в списке экологически «грязных» городов России в связи с высоким уровнем загрязнения атмосферы. Устойчиво регистрируются наиболее высокие среднегодовые концентрации бенз(а)пирена. От 1,2 до 2,8 раз могут быть превышены ПДК по диоксиду азота, оксиду углерода, фенолу, формальдегиду, диоксиду серы, саже. Радиационный фон в Чите повышен, отмечается опасное содержание в почве тяжелых металлов. При этом зеленая зона города занимает минимальное количество территории.

Социальная среда Читы – административного, экономического и культурного центра Байкальского края – наиболее благополучная среди всех его территорий. Доминирующая промышленность Читы – это энергетика, машиностроительный завод, силикатный завод, автомобильный завод и производство продуктов питания. Чита является транспортным узлом на Транссибирской магистрали, есть международный аэропорт. В городе есть шесть высших учебных заведений, 13 учреждений среднего профессионального образования, 6 научно-исследовательских институтов, учреждения дополнительного образования. Работают учреждения медицины, включающие крупные медицинские центры.

В соответствии с задачами проекта в городе с помощью представленного выше опросника было обследовано 180 студентов и старших школьников (объем выборки студентов – 115 человек в возрасте от 17 до 24 лет; объем выборки школьников – 65 учащихся 9-11 классов общеобразовательных средних школ в возрасте от 15 до 17 лет).

Результаты опросника. Большую часть респондентов – 95,0% – составляют русские. Половой состав: 135 женщин и 45 мужчин. Определено, что бытовые условия жизни большей части опрошенных достаточно хорошие. 58,9% респондентов проживает в отдельной квартире, 17,2% – в благоустроенном общежитии. 85,7% имеют водопровод внутри дома. У всех есть электричество, у 20,1% – газ. 89,5% респондентов пользуются унитазом со сливом. Общее состояние здоровья оценивается большинством опрошенных (58,3%) как хорошее. Только 3 человека (1,7%) из выборки оценивают свое здоровье как плохое. Правда, оценка текущего состояния здоровья у большей части респондентов (56,7) соответствует среднему уровню.

Большая часть опрошенных не подвержена виктимизации со стороны общества, они не подвергались никаким видам насилия в окружающем их социуме – 72,2%. 27,2% респондентов отмечают низкий уровень виктимизации. Семейное неблагополучие среднего уровня отмечено 1 человеком, низкий уровень – 14 человеками (7,8%). Из них 7 человек не имеют родителей. 91,6% опрошенных не отмечают семейного неблагополучия. Количество респондентов по уровням восприятия соседства (имеется в виду оценка благоустроенности, безопасности улиц и районов города) распределилось примерно поровну: у 53,9% восприятие на высоком уровне и у 48,8% – на среднем.

Семейные факторы риска / защиты (наличие родителей, их присутствие рядом, уровень образования и занятость) сбалансированы у 14,4% опрошенных. Защиты преобладают над рисками – у 70,0%. И у 15,6% респондентов риски преобладают над защитами.

У 68,9% респондентов в семье число проживающих меньше, чем число работающих. У 24,4% – число проживающих равно числу работающих. Заработная плата – основной источник доходов в семьях 82,3% респондентов. 5,2% – живут на пенсию. 4,7% семей имеют доход от бизнеса. У 2,6% семей имеется доход от продажи с/х продукции и услуг, столько же получают социальные субсидии.

Таким образом, социальные условия жизни респондентов в краевом центре можно назвать приемлемыми и хорошими.

Основной интерес представляют результаты опроса по шкале «жизнеспособность». Большая часть респондентов считает, что их жизнеспособность, и общая (у 77,2%), и отдельных ее видов, достаточно высока. Особенно высоко студентами оценивается их индивидуальная жизнеспособность (85,2%), школьниками – контекстная (80,0%), то есть обеспечиваемая взаимодействием с сообществом.

Обращает на себя внимание то, что достаточно большое число опрошенных (среди студентов – пятая часть, а среди школьников – почти третья) оценивает поддержку семьи как среднеуровневую. При этом, уровень родительского надзора считают высоким 51,4% студентов и 72,3% школьников. Уровень родительской теплоты оценили как высокий 73,9% студентов и 80,0% школьников. У большинства респондентов (78,9%) сохраняются позитивные детские воспоминания. То есть, несмотря на имеющиеся социально-экономические трудности и наличие некоторых проблем в отношениях с подростками (о чем они говорили на фокус-группах), современная семья выполняет функцию обеспечения и поддержки жизнеспособности молодого поколения.

Поддержку сверстников высокого уровня имеют 61,7% респондентов, о низкоуровневой заявляет 1 человек. 37,8% респондентов называют поддержку со стороны сверстников средней.

Таким образом, по данным, полученным с помощью опросника, можно сделать вывод о хорошей в целом жизнеспособности составляющих выборку студентов и школьников, проживающих в экологически неблагоприятном городе. Самооценка их индивидуальной жизнеспособности достаточно велика. Семья и общество обеспечивают необходимую поддержку. Защиты - факторы, поддерживающие жизнеспособность, - у большей части опрошенных преобладают над рисками, угрожающими жизнеспособности.

Экологическое неблагополучие города известно молодым людям. О нем и о негативном влиянии экологических «загрязнений» на здоровье они говорили во время проведения фокус-групп; ряд участников обозначали свою миграционную готовность. Однако субъективно респонденты не ощущают негативного воздействия его на свою жизнеспособность.

Можно сделать вывод о том, что относительно хорошие социально-экономические условия, позитивное внимание семьи и ближайшего окружения способны сформировать и поддерживать жизнеспособность подростков.

Это не противоречит выводам, полученным в первом проекте. Там также подчеркивалось, что на личностном (социально-психологическом) уровне жизнеспособности стираются отличия в показателях жизнеспособности молодежного населения, проживающего на территориях с отличающимися по степени экологического неблагополучия условиях жизненной среды. Чтобы увидеть отличия, необходимо, по нашему мнению, рассматривать жизнеспособность более целостно, с включением в границы анализа психофизиологических показателей жизнеспособности, наиболее подверженных воздействию природной (физической) среды. Речь должна идти, возможно, не только об актуальном уровне жизнеспособности, но и об ее «цене», в том числе энергетической. То есть необходима интеграция подходов к изучению жизнеспособности, во всяком случае там, где речь идет о людях, проживающих в экологически неблагоприятных условиях.

### Список литературы

1. *Лактионова А.И.* Жизнеспособность человека: метакогнитивный подход / А.И. Лактионова // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / [Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая]. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 60 – 74.
2. *Махнач А.В.* Жизнеспособность человека и семья: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459 с.
3. *Махнач А.В.* Социокультурный экологический подход в исследовании жизнеспособности человека и семьи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 3 (43). С. 67–75.

4. *Махнач А.В., Лактионова А.И.* Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 290-312.

5. *Нестерова А.А.* Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. М., 2011. 50 с.

6. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Забайкальском крае в 2018 году [Текст]. Чита: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Забайкальскому краю, 2019. 249 с.

7. *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск: монография. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.

УДК 159.9.07

## ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ МЕЖГРУППОВЫХ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ОН-ЛАЙН И ОФФ-ЛАЙН СРЕДАХ<sup>22</sup>

**Созинова И.М.**

Институт экспериментальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ; ФГБУН ИП РАН,  
Москва, Россия,  
eiole@yandex.ru

**Александров Ю.И.**

лаборатория психофизиологии им. В.Б. Швыркова ФГБУН ИП РАН; Институт экспериментальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

**Аннотация.** Целью исследования являлось выявление системных характеристик становления моральной оценки действий у детей 4-11 лет при решении межгрупповых конфликтных ситуаций в условиях он-лайн (N=80) и офф-лайн (N=109) сред. Был выявлен более поздний переход от поддержки преимущественно членов своей группы к преобладающей поддержке членов чужих групп при несправедливом ущемлении их жизненно важных потребностей членами группы респондента (своей группы). Применение психофизиологических методов регистрации сердечного ритма позволило сделать вывод о больших затратах адаптационных ресурсов при прохождении тестирования в он-лайн среде, в отличие от офф-лайн среды, что свидетельствует в пользу предположения о большей трудности решения межиндивидуальных конфликтов при отсутствии «подсказок» со стороны социума. Данные обсуждаются с позиции представлений о становлении структуры субъективного опыта в ходе индивидуального развития как системной дифференциации.

**Ключевые слова** нравственное отношение к членам разных групп; он-лайн среда, офф-лайн среда, моральные дилеммы «свой»-«чужой»; дети 4-11 лет; дифференциация; вариабельность сердечного ритма.

## DIFFERENCES OF SOLVING INTER-GROUP CONFLICT: ONLINE VS. OFFLINE

**Sozinova I.M.**

Laboratory of Neurocognitive Studies of Individual Experience Institute of Experimental Psychology MSUPE; Laboratory of Psychophysiology V.B. Shvyrkova IP RAS, Moscow, Russia,  
eiole@yandex.ru

**Alexandrov Y.I.**

Laboratory of Psychophysiology V.B. Shvyrkova IP RAS; Laboratory of Neurocognitive Studies of Individual Experience Institute of Experimental Psychology MSUPE, Moscow, Russia

<sup>22</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-22045мк «Особенности реализуемых в Интернет-пространстве когнитивных моделей взаимодействий между индивидуумами».

**Abstract.** The aim of the study was to identify the system characteristics of the development of moral attitudes toward out-group members in different social contexts. Children 4-11 years old participated in experiments with online (N = 80) and offline (N = 109) contexts. We obtained a later increase of fair out-group member support in online context as compared with offline context. The use of psychophysiological methods (heart rate variability) allowed us to conclude that there is a greater necessity to use adaptive organism resources in the online context, in contrast to the offline. It can be seen as greater difficulty in solving interindividual conflicts in the absence of «clues» from society. The data are discussed from the point of view of the formation of the structure of subjective experience in the course of individual development as a system differentiation.

**Keywords:** moral attitude to members of different groups; online context, offline context, moral dilemmas «in-group or out-group»; children 4-11 years old; differentiation; heart rate variability.

### Введение

Одной из задач экопсихологического подхода [4] является изучение межиндивидуальных взаимодействий. Моральные нормы, по-видимому, являлись одним из самых ранних способов регулирования взаимодействий между индивидами. При этом моральные нормы реализуются по-разному в зависимости от того, с кем происходит взаимодействие - с членом своей или чужой группы (обзор работ по этой теме см. [6]). Так как моральная оценка сознательно или бессознательно осуществляется индивидом в отношении к собственным действиям с точки зрения общества [1], то одним из важных аспектов изучения реализации межиндивидуальных отношений «свой»-«чужой» является социальный контекст. В настоящее время исследователи обращают особое внимание на цифровизацию, расширение он-лайн среды и становление новых моральных оценок, связанных с вышеупомянутыми процессами [8].

С позиции системно-эволюционного подхода [7] реализация любого поведения происходит путем актуализации систем, сформированных на разных этапах онтогенеза. Таким образом, для понимания реализации моральных норм по отношению к членам своей и чужой группы в разных социальных контекстах, необходимо провести исследование становления моральной оценки действий в ситуациях конфликтов между членами разных групп в онтогенезе. Показано, что в условиях он-лайн среды уменьшаются доступные способы реализации эмпатии как важного аспекта межиндивидуального взаимодействия, ввиду отсутствия непосредственного взаимодействия с обществом снижается необходимость «сознательного контроля» своего поведения (подробнее см. [8]). Можно предположить, что в различных социальных контекстах, таких как он-лайн и офф-лайн среды, возрастная динамика становления моральной оценки действий, оцениваемая по критерию отношения к членам разных групп, развертывается по-разному.

Были выявлены различия в мозговых механизмах реализации имплицитных (скрытых) и эксплицитных предубеждений по отношению к членам своей и чужой группы (см. обзор в [6]). С точки зрения теории функциональных систем [2], системно-эволюционного подхода [1, 7], в состав функциональных систем входят не только клетки мозга, но и клетки других органов и тканей организма, таким образом, функциональные системы не «мозговые», а общеорганизменные. То есть в любом поведении участвует весь организм индивида как набор функциональных систем разного возраста, активность которых направлена на достижение полезного приспособительного результата. В последнее время анализ variability сердечного ритма (ВСР) успешно применяется в задачах на выявление психофизиологических закономерностей поведения индивидов [1, 3, 5, 6].

Целью настоящего исследования является изучение становления нравственного отношения к членам своей и чужой группы в разных социальных контекстах с использованием психофизиологических методов (таких как регистрация сердечного ритма) для выявления системных закономерностей межиндивидуальных взаимодействий в условиях он-лайн и офф-лайн сред.

### Методы исследования

Исследование состояло из двух серий.

В *первой серии* моральные дилеммы «свой»-«чужой» предъявлялись непосредственно экспериментатором в форме устного опроса (офф-лайн среда) с использованием иллюстраций. В исследовании приняли участие дети от 4 до 11 лет ( $N=109$ ). Для дальнейшего анализа данные были поделены по возрастным группам: 4-5 лет ( $N=23$ , 15 мальчиков;  $M=5,17$ ;  $SD=0,37$ ); 6-7 лет ( $N=34$ , 23 мальчика;  $M=6,86$ ;  $SD=0,69$ ); 8-9 лет ( $N=27$ , 12 мальчиков;  $M=8,97$ ;  $SD=0,69$ ); 10-11 лет ( $N=25$ , 10 мальчиков;  $M=10,97$ ;  $SD=0,49$ ).

Во *второй серии* моральные дилеммы предъявлялись с помощью приложения «Heart dilemma» (Созинова И.М., Громазин О.А.) на планшетном устройстве (он-лайн среда). Текст дилемм и их иллюстрации были идентичны используемым в первой серии эксперимента (при непосредственном предъявлении экспериментатором). Во второй серии экспериментов приняли участие 80 детей от 4 до 11 лет: 4-5 лет ( $N=14$ , 6 мальчиков;  $M=4,5$ ;  $SD=0,65$ ); 6-7 лет ( $N=31$ , 14 мальчиков;  $M=6,9$ ;  $SD=0,30$ ); 8-9 лет ( $N=14$ , 8 мальчиков;  $M=8,4$ ;  $SD=0,50$ ); 10-11 лет ( $N=21$ , 10 мальчиков;  $M=10,1$ ;  $SD=0,22$ ).

В каждой серии эксперимент состоял из двух этапов: 1 этап - «фон»: при устном предъявлении - беседа с экспериментатором на общие темы; при предъявлении на планшете - простые тестовые задания на выбор одной картинки из двух; 2 этап - «моральные дилеммы».

#### *Моральные дилеммы «свой»-«чужой»*

В обеих сериях исследования была использована разработанная нами методика «Моральные дилеммы «свой»-«чужой»» в модификации для изучения внутри- и межвидовых отношений [6]. В каждой дилемме задан конфликт между членом своей и чужой группы из-за ограниченного ценного ресурса. Члену своей группы ресурс нужен для получения необязательного блага, тогда как представителю чужой группы ресурс необходим для выживания. В конце каждой дилеммы ребенку предлагали выбрать, кому бы он отдал ресурс, и объяснить свое решение.

Полученные ответы были закодированы как «1» в случае, если ребенок выбирал «чужого» и «0» в случае, если ребенок выбирал «своего». При усреднении ответов на все дилеммы была вычислена доля поддержки «чужого».

#### *Измерение ритма сердца*

В течение обеих серий эксперимента проводилась регистрация ритма сердца. Для регистрации сердечного ритма использовались инфракрасный оптический датчик пульса RB-16CPS (частота оцифровки 400 Гц, полоса пропускания 0,2-15 Гц) биомыши Optical Mouse SWOP-048 (НейроЛаб) и/или беспроводной датчик кардиоритмограммы Zephyr HxM BT. Для спектрального анализа нами были отобраны данные 74 детей из первой серии эксперимента, чьи отфильтрованные ритмограммы состояли из не менее чем 100 нормальных RR-интервалов. Все данные детей, участвовавших во второй серии эксперимента, были адекватны требованиям фильтрации и обработки сердечного ритма методами динамического спектрального анализа.

С отобранными данными был проведен динамический спектральный анализ с помощью программы RRv7 (Шишалов И.С.). Для вычисления показателей динамического спектра применялся метод Ломба-Скаргла, шаг в 10 с, окно вычисления спектра 100 с. В результате анализа были получены следующие показатели: TP – общая мощность ВСП; LF/HF – соотношение мощностей низко- и высокочастотного компонентов ВСП (Баевский, Иванов, 2001).

### Результаты и обсуждение

В обеих сериях эксперимента была выявлена положительная корреляция между долей поддержки «чужого» и возрастом участников исследования ( $R_{sp}=0,293$ ;  $p=0,003$  при устном предъявлении;  $R_{sp}=0,381$ ;  $p=0,0003$  при предъявлении на планшете). Не было выявлено значимых различий между долей поддержки «чужого» у детей, опрошенных устно и с помощью планшета (критерий Манна-Уитни:  $U=4311,5$ ;  $z=-0,975$ ;  $p=0,330$ ). При сопоставлении распределений ответов на дилеммы детей разных возрастных групп с равновероятным рас-

пределением с помощью биномиального критерия было выявлено, что у детей, опрошенных устно, распределения долей поддержки «чужого» значимо отличаются от равновероятного уже у детей в 6-7 лет по всем дилеммам, кроме дилеммы, где в качестве членов чужой группы предьявлялись инопланетяне. В ответах на дилеммы детей, опрошенных с помощью планшета, значимый «переход» к преобладающей поддержке «чужого» происходит позже в 8-9 лет для всех дилемм, кроме дилеммы, где в члена чужой группы представляет робот (для этой дилеммы уровень поддержки «чужого» во всех возрастных группах не отличается от 0,5) и дилеммы, где членом чужой группы является член чужой национальности («переход» происходит в 6-7 лет).

Выявленный нами более поздний переход к преобладающей поддержке «чужого» в условиях он-лайн среды по сравнению с офф-лайн средой может объясняться процессами дедифференциации, характеризуемой сужением вариантов моральной оценки действий до принципа «свой всегда прав». Авторами отмечается, что подобный эффект, состоящий в угнетении актуализации более поздно сформированных систем и, следовательно, в увеличении представленности в актуализированном опыте более старых, менее дифференцированных систем, в ситуациях высокой эмоциональности, острого стресса и т.д. [1]. Снижение влияния «сознательного контроля» поведения было обнаружено при решении моральных дилемм в виртуальной реальности по сравнению с решением текстового варианта аналогичных заданий у Наварет с коллегами, а также у Патил с коллегами (см. в [6]). Отсутствие достоверных различий при сопоставлении долей поддержки «чужого» в разных социальных контекстах можно объяснить такими деталями эксперимента как наличие датчика записи сердечного ритма в обеих сериях эксперимента, который мог пониматься детьми как «автонаблюдатель» или «детектор лжи», а также соответствие голоса аудио-заданий на планшетном устройстве и голоса экспериментатора, что могло снизить ощущение он-лайн среды при решении дилемм на планшетном устройстве.

В результате анализа спектральных показателей ВСП выявлены более высокие значения индекса LF/HF у детей возрастных групп 4-5 лет, 6-7 лет, 8-9 лет, решавших дилеммы устно по сравнению с детьми, решавшими дилеммы на планшете на этапе предьявления дилемм (критерий Манна-Уитни;  $p < 0,01$ ), но не в фоне (критерий Манна-Уитни;  $p > 0,05$ ). В группе 10-11 лет обнаружена обратная закономерность: более высокие значения показателя LF/HF наблюдались в фоне у детей, решавших дилеммы с помощью планшета, в отличие от детей, решавших дилеммы устно (Манна-Уитни;  $p < 0,05$ ), а не во время решения моральных дилемм (Манна-Уитни;  $p > 0,05$ ). Более низкие значения показателя TP были выявлены на протяжении всего эксперимента у детей 4-5 лет, решавших дилеммы с помощью планшета по сравнению с детьми того же возраста, решавшими устно (Манна-Уитни;  $p < 0,05$ ). В остальных возрастных группах такие же различия были обнаружены на этапе решения дилемм, но не в первой части эксперимента (Манна-Уитни;  $p < 0,05$  при решении дилемм;  $p > 0,05$  в фоне). Кроме того, было обнаружено повышение значений показателя LF/HF и снижение значений показателя TP во время решения дилемм по сравнению с фоном только в он-лайн среде у всех возрастных групп (критерий Вилкоксона,  $p < 0,05$  у детей, решавших дилеммы на планшете;  $p > 0,05$  у детей, устно решавших дилеммы при взаимодействии с экспериментатором).

Показано, что более низкие значения показателя TP и более высокие значения показателя LF/HF специфичны для ситуаций острого стресса [3, 5], для которых характерна активация адаптационных ресурсов организма, имеющая своей основой обратную дедифференциацию [1]. В рамках представленного исследования более высокие значения показателя LF/HF и более низкие значения показателя TP, в целом, наблюдались во время решения моральных дилемм в он-лайн среде. На основе полученных нами данных можно сделать вывод о том, что, в целом, ситуация решения дилемм на планшете является более трудной для детей на разных этапах онтогенеза. Это можно объяснить отсутствием социального окружения, которое так или иначе транслирует моральные правила, «подсказывает» как лучше посту-

пить. Так, Ж. Пиаже отмечал принципиальную важность социального окружения, особенно взрослых, для понимания и обучения моральным правилам детей.

Таким образом, полученные результаты вносят вклад в понимание роли социализации при моральных оценках в он-лайн и офф-лайн средах.

#### Список литературы

1. Александров Ю.И., Сварник О.Е., Знаменская И.И., Колбенева М.Г., Арутюнова К.Р., Крылов А.К., Булава А.И. Регрессия как этап развития – М.: Институт психологии РАН, 2017.
2. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса // М.: Медицина, 1968.
3. Бахчина А.В. Динамика вегетативной регуляции кардиоритма при когнитивных, эмоциональных и физических нагрузках. Диссертация на соискание учёной степени кандидата наук, 2014.
4. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.: СПб.: Психологический институт РАО, 2014.
5. Полевая С.А., Рунова Е.В., Некрасова М.М., Федотова Е.В., Бахчина А.В., Ковальчук А.В., Шишалов И.С., Парин С.Б. Телеметрические и информационные технологии в диагностике функционального состояния спортсменов // Клиническая медицина. 2012. Т. 4. С. 94-98.
6. Созинова И.М. Психофизиологические закономерности формирования моральной оценки действий в конфликтных ситуациях между членами своей и чужих групп. Диссертация на соискание учёной степени кандидата наук, 2019.
7. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию: нейрональные основы психики. – М.: Институт психологии РАН, 1995.
8. Soldatova G., Rasskazova E. Following communication rules online and offline: inter-generational analysis // *Psikhologicheskii zhurnal* 2019. V. 40 (4). P. 73-84.

УДК 159.9

#### СТИЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ ДИНАМИКИ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИИ<sup>23</sup>

**Толочек В.А., Вильчес-Ногерол В.В., Машкова А.С.**

ФГБУ «Институт психологии РАН», Москва, Россия

E-mail: tolochekva@mail.ru; belikveronika@gmail.com; ania\_12@mail.ru

**Аннотация.** В статье описываются эффекты и психологические механизмы взаимных детерминаций особенностей условий среды современных организаций, формируемых в ней типовых стилей делового общения сотрудников (между собой, с партнерами и др.), текучести персонала, жизненных циклов организации.

**Ключевые слова:** субъекты, сотрудники, условия среды организации, стили делового общения, взаимосвязи, становление, динамика, эволюция

#### COMMUNICATION STYLES AS FACTORS OF DYNAMICS OF THE ORGANIZATION ENVIRONMENT

**Tolochek V.A., Vilches-Nogero V.V., Mashkova A.S.**

Institute of Psychology RAS, Moscow, Russia

E-mail: tolochekva@mail.ru; belikveronika@gmail.com; ania\_12@mail.ru

<sup>23</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00550: «Стили делового общения: пространство и стратегии взаимодействия, ресурсы успешности субъектов».

**Abstract.** The article describes the effects and psychological mechanisms of mutual determinations of the environmental conditions of modern organizations, the typical styles of business communication between employees (among themselves, with partners, etc.), staff turnover, and organization life cycles.

**Keywords:** subjects, employees, organizational environment, business communication styles, relationships, formation, dynamics, evolution

**Введение.** Вопросы связи условий социальной среды и особенностей поведения людей давно стали в психологии важной темой и даже базовыми «предметами исследования», определяя целые дисциплинарные области (социальную, организационную, психологию развития и др.). Один из контекстов изучения этих связей выступают вопросы карьеры, профессионального становления субъекта (ПСС) и условия социальной микро- и мезосреды [2; 5; 6; 7; др.]; условий среды как возможности реализации отдельных качеств субъекта деятельности [1; 2; 3; 8; др.]; микро- и мезосреды организации как условий становления определенных типов взаимодействий и отношений [2; 4; 8]; микро- и мезосреды и личностного и профессионального развития человека [2; 4; 5; 6; 7; 8] и др.

На рубеже двух столетий эти традиционные темы стали определяться как ключевые в разных масштабах, в разных дисциплинарных областях, обращаясь к разным подходам, используя возможности разных методологий [2; 4; 5; 7]. Одна из них – *проблема стилей* – когнитивных, деятельности, руководства, стилей общения, поведения, жизни, которая стала широко разрабатываться с 1950-х годов в отечественной и в зарубежной психологии. Основными вопросами, интересующих ученых выступали состав, структура, разновидности стилей, их связи с индивидуально-психологическими особенностями людей, с отдельными параметрами эффективности их деятельности (учебной, спортивной, трудовой). Среди вовлеченных в анализ переменных (составляющих стилей, характеристик обследуемых, условий деятельности и др.) наименее изученными остаются социально-психологические особенности субъектов, условия их социального окружения. *Цель* настоящего исследования: изучение эффектов взаимодействия *стилей делового общения* (СДО), социального опыта субъекта и среды организации (проявляющихся в особенностях карьеры субъектов). *Гипотезы:* 1) Стили делового общения (СДО) субъектов подвержены влиянию условий социальной среды (микро- и мезосреды организации, микросреды семьи). 2) Стили делового общения субъектов сопряжены со стадиями эволюции организации. 3) В стилях делового общения субъектов интегрируют эффекты взаимодействия условий внешней и внутренней среды, проявляющиеся в их профессиональной карьере.

*Объект исследования* – деятельность, поведение, карьера сотрудников современной организации; *предмет* – стили делового общения субъектов (успешных профессионалов – менеджеров и руководителей подразделений крупной коммерческой компании; медицинских сестер и старших медицинских сестер). *Методы:* опрос экспертов; психодиагностика: опросник корпоративной культуры Д.Денисона; тест-опросники УСК, 16 PF Р.Б.Кеттелла, ОСС (Опросник способов совладания) и КПСС (Копинг-поведение в стрессовых ситуациях) Т.Л.Клюевой; исследовательская методика «*Стили делового общения*» (СДО) В.А.Толочка. Для оценки выраженности компонентов СДО респондентам предлагалась 5-балльная шкала – от 0 до 4 баллов [1; 7].

*Дизайн исследования.* Стили делового общения (СДО) изучались на двух моделях деятельности: 1) *менеджеров* по работе с клиентами компании «Пронто Медиа Холдинг» (76 чел.) и *руководителей* подразделений коммерческой компании (9 чел.); 2) *медицинских сестер* (112 чел.) краевой клинической больницы и *старших медицинских сестер* (30 чел.). Для анализа данных использовались описательные статистики, корреляционный и факторный анализ, t-сравнение для независимых групп (пакет статистических программ SPSS 10.). Ввиду того, что наиболее часто внимание исследователей ориентировано на корреляции психологических и деятельностиных переменных; так как именно эти аспекты стиля наиболее изу-

ченны, в данной статье мы направляем внимание на анализ состава, структур СДО и связей типовых СДО с эволюцией организаций («жизненными циклами организации» – ЖЦО).

В первой избранной модели – деятельности *менеджеров* – акцентированы важные для исследования аспекты работы и взаимодействий субъектов совместной деятельности: постоянное воздействие стрессогенных факторов: ненормированный рабочий день; высокие требования руководства, их обычная не удовлетворенность достигнутыми результатами и систематические требования увеличения продаж; постоянный контроль вышестоящих руководителей; работа в условиях открытого офиса («опенспейс»); взаимодействие с клиентами и коллегами часто проходят на фоне негативных эмоциональных состояний с обеих сторон; продажи в основном ведутся через интернет. Организационная структура компании на момент обследования изменялась, что предполагало сокращение штата сотрудников; кризисная экономическая и политическая ситуация в стране также накладывает отрицательный отпечаток на общее психологическое состояние работников.

Деятельность *медицинских сестер* (МС) крупной клинической больницы – представляющих вторую модель, протекает в более оптимальных и приемлемых для человека условиях. Основные функции МС узко специализированы, строго регламентированы и состоят в сопровождении процесса лечения пациентов клиники (определяемых и управляемых врачами – специалистами более высокого уровня). Все параметры сопровождения процесса лечения строго регламентированы; активного сопротивления и саботажа со стороны пациентов, как правило, нет, как и явных конфликтов с ними, с их родственниками. Структурно рабочие группы включают пять медицинских сестер и старшую сестру; эти группы административно подчинены главной медицинской сестре, руководящей работой подчиненных. База наших исследований – краевая клиническая больница – является ведущим научным и лечебным учреждением в регионе и в стране; ее руководитель – главный врач – профессионал высшей категории (академик РАН, орденноносец, герой труда, лауреат Премии Президента РФ).

**Результаты и обсуждение.** Все анализируемые переменные имели нормальное распределение; асимметрия и эксцесс по большей части переменных не выходили за пределы [1,00]. По большей части составляющих СДО средние статистики были выше 2,00 балла (при 0 – минимальном значении и 4 – максимальном), т.е., выше более 67% диапазона шкалы. В обеих выборках первые шесть факторов имели собственной значение больше 1,00; объясняли 52,5% дисперсии в выборке медсестер и 58,0% в выборке менеджеров. При проведении корреляционного, факторного анализа и t-сравнения получены убедительные подтверждения в пользу нашей рабочей гипотезы. Согласно суждениям 9 экспертов, четыре базовые характеристики организационной культуры коммерческой компании [20] находились в «равновесии»: вовлеченность, согласованность, адаптивность и миссия (31,7; 31,4; 33,3; 32,8 балла). Согласно оценке 12 экспертов, организационная культура клинической больницы компании характеризовалась выраженными вовлеченностью, согласованностью и миссией (42,3, 46,7 и 44,5), умеренной адаптивностью (29,1).

В выборке *менеджеров* 1-й фактор, согласно его образующим переменным, был назван «*Формализация взаимодействий, минимизация сотрудничества, поощрение активности партнера*» (20,4% объясняемой дисперсии); 2-й фактор – «*Мягкость и уклончивость, дистанцирование от партнера*» (11,8%); 3-й – «*Твердость и дистанцирование, упорство, силовое противостояние*» (7,7%); 4-й – «*Высокая активность и непоследовательность, негибкость, невидение перспектив взаимодействий*» (6,9%); 5-й – «*Либеральный стиль*» (5,8%); 6-й – «*Жесткость, дистанцирование, ориентация на компромиссные решения*» (5,5%). С учетом требований деятельности менеджеров рекламной и консалтинговой компании, все шесть выделенных СДО признаны неэффективными. К важным характеристикам СДО отнесем и то, что в продолжении первого года после нашего обследования, из компании уволились 39 чел. из 85 (46%), а через три года компания прекратила свое существование.

В выборке *медицинских сестер* 1-й фактор, согласно состава и «веса» его образующих переменных, был назван «*Рациональность, конструктивность, твердость, соблюдение регламентов, поддержка партнера*» (20,7% объясняемой дисперсии); 2-й фактор – «*Демокра-*

тичность, гибкость, эмоциональность, близкая психологическая дистанция» (10,8%); 3-й – «Авторитарность, жесткость, твердость, краткость распоряжений и взаимодействий» (6,8%); 4-й – «Конфликтность, непоследовательность поведения» (5,4%); 5-й – «Дистанцирование, склонность к формализации коммуникаций» (4,5%); 6-й – «Стратегия компромисса» (4,3%). С учетом требований деятельности медицинских сестер, три СДО (первый, второй и третий) можно считать эффективными, один (шестой) – условно эффективными, два СДО (четвертый и пятый) – неэффективными психологическими системами. В продолжении первых четырех лет (2016-2019) после нашего обследования увеличились 8 медицинских сестер из 142 (7%, что находится в границах социологической «нормы» текучести персонала); клиническая больница, на базе которой проводилось исследование, остается ведущим медицинским учреждением в регионе и в стране.

Обобщая полученные результаты, предположим становление и функционирование такой сети и «цепочек» причинно-следственных отношений и социальных эффектов: организационная культура компании поддерживает определенные типовые СДО сотрудников; представители этих типовых стилей быстрее продвигаются по должностным позициям, дольше работают в организации; «ветераны» компании, имея значительное влияние, также поддерживают определенные типичные СДО «новичков»; формируемая «критическая масса» носителей типовых стилей, в свою очередь, влияет на организационную культуру компании, смещая ее в желательных аспектах для доминирующей большинства сотрудников; динамика организационной культуры компании, в свою очередь, ускоряет или замедляет смену фаз эволюции – жизненных циклов организации (ЖЦО); смена ЖЦО решающим образом определяет карьеру сотрудников компании.

#### **Выводы:**

1. Становление и закрепление типовых стилей делового общения (СДО) сотрудников современных организаций сопряжено с условиями их труда (должностными обязанностями, отношениями в рабочих группах, с руководством подразделений, декларируемыми и латентными особенностями корпоративной культуры организации, традиции и др.).

2. Стили делового общения субъектов сопряжены со стадиями эволюции организации. Условия социальной микро- и мезосреды организации влияют на становление и закрепление СДО отдельных субъектов; совокупность СДО сотрудников влияет на динамику эволюции организации. Более конструктивные СДО медицинских сестер сочетаются с такими «жизненными циклами организации», как «зрелость» («стабильность»); менее конструктивные стили менеджеров – со стадиями «спада» и «смерти».

3. СДО представителей социономических профессий (менеджеров и руководителей подразделений крупной коммерческой компании) характеризуются высокой и умеренной выраженностью компонентов стиля, отражающих особенности коммуникаций субъектов и поддерживающих ее успешность. При факторном анализе выделяется шесть хорошо интерпретируемых факторов, характеризующих соответствующие стили делового общения сотрудников. С учетом требований деятельности менеджеров рекламной и консалтинговой компании, все шесть выделенных СДО следует признать неэффективными. Важными характеристиками СДО можно признать и то, что в продолжении первого года после нашего обследования, из компании увеличились 39 чел. из 85 (46%), а через три года компания прекратила свое существование.

4. СДО представителей социономических профессий (медицинских сестер и старших медицинских сестер) характеризуются высокой и умеренной выраженностью компонентов стиля, отражающих особенности коммуникаций и поддерживающих ее успешность. С учетом требований деятельности медицинских сестер, три СДО (первый, второй и третий) можно считать эффективными, один (шестой) – условно эффективными, два СДО (четвертый и пятый) – неэффективными психологическими системами. В продолжении первых четырех лет (2016-2019) после нашего обследования увеличились 8 медицинских сестер из 142 (7%); клиническая больница, на базе которой проводилось исследование, является ведущим медицинским учреждением в регионе и в стране.

5. В стилях делового общения субъектов интегрируют эффекты взаимодействия условий внешней и внутренней среды, проявляющиеся в их профессиональной карьере (рассматриваемой в аспекте *продолжительности работы человека в организации*). Более конструктивные стили способствуют успешной карьере субъектов, менее – препятствуют. Экстенсивный *социальный опыт* человека (отраженный в аспектах общего стажа работы, стажа в компании, стажа в должности, стажа семейной жизни и воспитания детей) умеренно способствует успешности его профессиональной карьере.

#### Список литературы

1. *Белик В.В.* Стили делового общения как индикатор корпоративной культуры компании // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2016, №2. С. 123-125.
2. *Катцов А.В.* Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара: Изд-во «Самарский научный центр», 2011.
3. *Машикова А.С.* Особенности предпочтения субъектами совместной деятельности компетенций менеджеров // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2019. № 4 (50). С. 93-96.
4. *Панов В.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. — М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
5. *Поваренков Ю.П., Сленко Ю.Н., Цымбалюк А.Э.* Системогенез деятельности профессионала. – Ярославль: РИО ЯРГПУ, 2019. – 162 С.
6. *Толочек В.А.* Сопряженная профессиональная карьера субъекта: контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 2. С. 48 – 61.
7. *Толочек В.А.* Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
8. *Толочек В.А.* «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 195 – 213.

УДК 159.929

#### ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЭВОЛЮЦИОННОМУ РАЗНООБРАЗИЮ ФОРМ САМООТРАЖЕНИЯ У ЖИВОТНЫХ<sup>24</sup>

**Хватов И.А.**

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия

E-mail: ittkrotl@gmail.com

**Аннотация.** В статье обсуждаются теоретические и методические проблемы исследования самоотражения у животных и эволюционных предпосылок самосознания человека. На базе онтологического и экопсихологического подхода, а также обобщения ряда эмпирических данных делается вывод о том, что одним из главных направлений эволюции психики является тенденция дезинтеграции самоотражения и отражения внешнего мира животными.

**Ключевые слова:** самоотражение, экопсихологический подход.

#### ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO EVOLUTIONAL DIVERSITY OF SELF-REFLECTION IN ANIMALS

**Khvatov I.A.**

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

E-mail: ittkrotl@gmail.com

<sup>24</sup> Исследование поддержано грантом РНФ № 19-18-00477.

**Abstract.** The author discusses the theoretical and methodological problems of the study of self-reflection in animals and the evolutionary premises of human self-awareness. Based on the ontological and ecopsychological approach, as well as the generalization of a number of empirical data, it is concluded that one of the main directions of the evolution of the psyche is the tendency to disintegrate self-reflection and reflection of the outside world by animals.

**Keywords:** self-reflection, ecopsychological approach.

Проблема сознания животных тщательно разрабатывается в психологии уже более ста лет [5]. Главная трудность изучения этого вопроса обусловлена тем, что до сих пор отсутствует общепризнанное четкое определение сознания, позволяющее вывести ряд объективных критериев для выявления наличия данного феномена у тех или иных животных. С другой стороны, в настоящее время активно проводятся эмпирические исследования отдельных аспектов сознания животных как в области этологии и зоопсихологии (см. [2]).

В отличие от зарубежной науки, в отечественной психологии имеется более четкое понимание сознания, рассматриваемого в качестве специфического для человека уровня эволюции психики [5]. В связи с этим в российской зоопсихологии чаще ведется речь не о сознании животных, а о филогенетических предпосылках сознания человека [2]. Эта тема также детально разрабатывалась в трудах классиков и современников отечественной психологии [5].

Одним из существенных аспектов сознания, независимо от того, ведется ли речь о сознании человека или животного, является самосознание – способность субъекта отделять себя от окружающей среды и противопоставлять себя ей [5].

При ориентации в окружающем пространстве для осуществления локомоции и манипуляции животным необходимо учитывать физические характеристики собственного тела: границы, объем, массу – и соотносить их с физическими характеристиками внешних объектов. Иначе говоря, животным необходимо «принимать себя в расчет» [4].

Человек и другие приматы осуществляют этот процесс преимущественно с опорой на зрение – для нас зрительная система является ведущей при построении когнитивной репрезентации внешнего мира и самих себя. Поэтому одним из существенных критериев сознания считается способность узнавать собственное отражение в зеркале – с применением так называемого «mirror test». В классических экспериментах Г.Гэллопа [2] шимпанзе под легким наркозом наносили пятнышки краски на одну из бровей и на противоположное ухо. После пробуждения животные не ощущали никаких физических последствий операций, проведенных с ним: они прикасались к этим частям тела не чаще, чем к остальным. Увидев же себя в зеркале, они начали активно ощупывать окрашенные места. Делался вывод, что шимпанзе помнили свой облик и замечали в нем изменения, а также понимать, что изображение в зеркале эквивалентно их собственному телу. На настоящий момент установлен факт наличия способности к самоузнаванию у понгид, дельфинов, слонов, касаток, сорок [6] и рыб-чистильщиков [7].

Следует отметить, что данный метод подвергается существенной критике (см [6]): во-первых, его трудно применять по отношению к животным, у которых зрительная модальность не является ведущей (к большинству млекопитающих), во-вторых, как животные, так и человек могут не проявлять интереса к отметинам на собственном теле, в-третьих, дискуссионным остается вопрос о том, действительно ли самоузнавание в зеркале свидетельствует о самосознании.

В связи с возрастающей критикой данного методического подхода все больше авторов стремятся предлагать альтернативные методические приемы выявления способности к самоузнаванию. В частности, начинает исследоваться феномен распознавания собственных химических следов на окружающих объектах – так называемое «olfactory mirror» [6].

Относительно недавно исследователи начали уделять внимание феномену осознания своего тела (англ. «body-awareness») – способности животных учитывать отношения собственного тела с объектами окружающей среды и воспринимать свое тело в качестве как пре-

пятствие для решения различных задач. Существуют свидетельства того, как различные животные в естественных условиях учитывают свое тело целиком или отдельные его части при преодолении препятствий. В исследовании 2017 года (см. [7]) азиатские слоны (*Elephas maximus*) должны были наступить на коврик и взять палку, прикрепленную к нему веревкой, а затем передать эту палку экспериментатору. Чтобы сделать последнее, слоны должны были воспринять (осознать) свое тело в качестве препятствия на пути к успеху и сначала убрать свой вес с мата, прежде чем пытаться перенести палку. Слоны сходили с мата в тесте значительно чаще, чем в контрольной группе, где сходить с мата было ненужно.

Таким образом, современные данные о психическом отражении животными самих себя и об эволюционных предпосылках хотя и являются довольно обширными, но носят эклектичный характер. С одной стороны, большинство исследователей концентрируется на одном частном проявлении самосознания – самоузнавании в зеркале, – не изучая другие проявления данного феномена, а также его более ранних эволюционных предпосылок. С другой стороны, исследователи феномена схемы тела не рассматривают его в контексте проблемы отражения психического отражения индивидом самого себя. Кроме того, в настоящий момент отсутствует альтернативная концепция, могущая предложить более широкий спектр критериев для периодизации процесса эволюции отражения животными самих себя, а также стимулировать новые экспериментальные исследования.

Основным методологическим подходом исследования является Концепция «Воплощенного познания» (англ. «Embodied cognition»). Базовое положение данной концепции заключается в том, что психика вызревает, существует и развивается как результат взаимодействия целостного физического тела (не только мозга или нервной системы) с физическими объектами во внешней среде – сюда же относятся и социальные контакты. В частности, это означает, что познание укоренено в среде – разворачивается в контексте окружающего мира; автономное (оторванное от окружающей среды) познание основывается на телесном опыте индивида [8].

В рамках наших исследований мы, базируясь на основных положениях концепции Воплощенного познания, а также онтологического подхода [1] и экпсихологического подхода [3], рассматриваем психику как результат со-бытия организма и внешней среды. Психика определяется как информационная организация отражений субъектом самого себя (собственного тела) и объектов внешней среды как элементов системы единого образа, вызревающего в процессе деятельности субъекта и необходимого для его регуляции. Необходимо подчеркнуть, что в рамках данного понимания психика не отождествляется с отражением. Отражения (самого себя и внешней среды) выступают лишь в качестве строительного материала, субъективно организуемого психикой как эмерджентным свойством системы события организма и окружающей среды.

Опираясь на вышеперечисленные подходы и концепции, мы определяем психику как информационную организацию отражений субъектом самого себя (собственного тела) и объектов внешней среды как элементов системы единого образа, вызревающего в процессе деятельности субъекта и необходимого для его регуляции. Необходимо подчеркнуть, что в рамках данного понимания психика не отождествляется только лишь с отражением. Отражения (самого себя и внешней среды) выступают в качестве строительного материала, субъективно организуемого психикой как эмерджентным свойством системы события организма и окружающей среды. Соответственно, в структуре целостного психического образа могут быть выделены два ключевых компонента: отражение субъектом объектов внешней среды и отражение субъектом самого себя. Для обозначения последнего нами был предложен термин самоотражение – субъективное отражение индивидом своих объективных характеристик, возникающих в процессе взаимодействия индивида с объектами внешнего мира [6]. Термин самоотражение является более широким и включающим в себя такие феномены как схема тела и Я-концепция.

В ходе наших исследований, проводившихся с 2004 года, мы изучали феномен *body-awareness* у различных видов животных [6]. Животные решали задачу на соотнесение границ

собственного тела с размерами отверстий в экспериментальной установке для проникновения в определенный отсек. Независимыми переменными в экспериментах являлись: Границы тела животного; границы объектов внешней среды – диаметр отверстий в экспериментальной установке. Границы тела животных увеличивались различными способами. У змей это достигалось путем скармливания им пищевых объектов (крыс различного возраста). У остальных животных это достигалось путем крепления на их тело различных инородных объектов: с помощью приклеивания (тараканы, сцинки), с помощью надевания попоны (жабы), с помощью монтирования в череп (крысы) [6]. Результаты экспериментов показывают, что способность учитывать физические границы собственного тела, а также гибкость изменения поведения в зависимости от введения различных экспериментальных переменных, могут использоваться в качестве сравнительного критерия для анализа уровня эволюционного развития психики животных. Здесь мы не будем более подробно освещать данные исследования отметим лишь то, что предложенная нами методика является перспективной альтернативой как для классического самоузнавания в зеркале, так и для запахового зеркала. Это обусловлено тем, что, на наш взгляд, способность учитывать физические границы, как и в целом физические параметры собственного тела в ходе взаимодействия с внешними объектами является более универсальной (актуальной для жизнедеятельности большинства видов животных) нежели абстрагированное представление собственного визуального образа или узнавание собственного запаха.

Обобщение результатов наших исследований позволило нам выявить ключевую тенденцию эволюции самоотражения в животном царстве, выражающуюся в том, что в ходе эволюции психики происходит постепенная дезинтеграция целостного психического образа: отражение субъектом характеристик внешней среды и отражение субъектом своих собственных характеристик постепенно все больше отделяются друг от друга, превращаясь в две независимые психические структуры.

Мы выделяем следующие этапы данного процесса:

- Исходным является этап гомогенного единства самоотражения и отражения внешнего мира. Психический образ представляет единичное одномодальное ощущение, равномерное «разлитое» по всему телу живого организма.

- На следующем этапе все еще не происходит дифференциации восприятия самого себя от восприятия внешнего мира. Однако теперь психический образ состоит отдельных разно-модальных ощущений, локализующихся в разных частях тела. Соответственно, первичным пространством для освоения и ориентации является пространство собственного тела живого организма. Поведенчески это проявляется следующим образом. Животное, изначально научившееся решать определенную задачу, т.е. учитывать соотношение характеристик собственного тела с характеристиками внешних объектов, в дальнейшем демонстрирует одинаковое поведение по перестройке навыка (совершает одинаковое количество ошибок и затрачивает одинаковое количество времени) как в случае изменения характеристик внешних объектов, так и в случае изменения характеристик его тела. Иными словами, животное не различает восприятие себя самого и внешнего мира.

- На следующем этапе с развитием дистантных сенсорных систем происходит дезинтеграция самоотражения и отражения внешнего мира. Часть физических характеристик животное субъективно связывает с собственным телом, а часть – с объектами внешнего мира, при этом некоторые характеристики по-прежнему воспринимаются лишь в неразрывном единстве собственного тела и внешнего мира. Поведенчески это проявляется в способности животного переносить ранее приобретенный навык учета определенных параметров собственного тела в новые измененные условия окружающей среды.

- С возникновением сознания происходит полная дифференциация самоотражения и отражения внешнего мира, выражающаяся в формировании Я-концепции и образа внешнего мира. Человек способен в своем представлении формировать любые ситуации своего события с внешними объектами или даже абстрагироваться от характеристик собственного тела.

Таким образом, степень дезинтеграции самоотражения и отражения внешней среды целесообразно использовать в качестве критерия для выделения стадий и направлений психического развития в филогенезе. При этом важно ответить, что современные эмпирические данные не позволяют считать самоотражение одного вида животных более развитым в сравнении с самоотражением другого вида. Согласно экопсихологическому подходу [3], следует заключить, что самоотражение каждого вида животных является уникальным результатом специфического для него пути эволюции психики и позволяет ему идеальным образом адаптировать особенности своей морфологии и физиологии под решение тех задач, что ставит перед ним окружающая среда. Человеческое самосознание также является одной из форм самоотражения – подчеркиваем, не высшей формой, а специфической для человека формой, возникшей сообразно специфике человеческого поведения и деятельности.

### Список литературы

1. *Барабанчиков В.А.* Восприятие и событие. - СПб.: Питер, 2002.
2. *Зорина З.А., Поletaева И.И.* Зоопсихология: элементарное мышление животных: Учебное пособие для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2003.
3. *Панов В.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. — М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
4. *Столин В.В.* Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983.
5. *Филиппова Г.Г.* Зоопсихология и сравнительная психология. - М.: Академия, 2012.
6. *Хватов И.А.* Эволюция самоотражения животных и человека в контексте дифференционно-интеграционного подхода // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2. / Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. - М.: Языки славянских культур, 2014. С. 343–360.
7. *Kohda M., Hotta T., Takeyama T., Awata S., Tanaka H., Asai J-y.* (2019) If a fish can pass the mark test, what are the implications for consciousness and self-awareness testing in animals? // *PLoS Biol.* – 2019. - Vol. 17(2). - e3000021. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000021>.
8. *Wilson M.* 2002. Six Views of Embodied Cognition // *Psychonomic Bulletin & Review.* – 2002. – Vol. 9(4). – P. 625–636. doi:10.3758/BF03196322.

УДК 159.9

## СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Шукова Г.В.

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия  
E-mail: [shookova@yandex.ru](mailto:shookova@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема множественности дефиниций экопсихологии в современной психологической науке. На материале современной психологии восприятия показано, что в области перцептивных исследований можно выделить ряд направлений, которые могут быть охарактеризованы как экопсихологические, хотя в литературе в таком качестве они не позиционируются. Их «экопсихологичность» связана в первую очередь с расширенными требованиями к достижению экологической валидности, но отнюдь не с направленностью на изучение узко понимаемых средовых взаимодействий человека. Это означает, что в актуальной дискуссии о предмете экопсихологии не стоит забывать о том, что её возникновение в середине XX в. было связано с поиском психологической наукой путей познания психики в реальных средовых условиях.

**Ключевые слова:** психология восприятия, экопсихология.

## MODERN PERCEPTUAL RESEARCH: ECOPSYCHOLOGICAL ANALYSIS

Shookova G.V.

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

**Abstract.** The article deals with the problem of multiple definitions of ecopsychology in modern psychological science. Based on the material of modern perceptual psychology, it is shown that in the field of perceptual research a number of areas can be distinguished that can be described as ecopsychological, although they are not positioned as such in the literature. Their «ecopsychologicalness» is primarily associated with the expanded requirements for achieving ecological validity, not with the focus on the study of narrowly understood human-environment interactions. This means that in the current discussion on the subject of ecopsychology one should not forget that its appearance in the middle of the 20th century was associated with the search for the ways of studying the psyche in real environmental conditions.

**Keywords:** perceptual psychology, ecopsychology.

Древнегреческое слово *οίκος* (обиталище, жилище, дом, имущество) в наши дни является одним из самых востребованных обозначений современных общественных трендов, став частью множества сложносоставных слов, начиная с экологии и экосистемы и заканчивая экомехом и экокефиром. В этом ряду оказалась и экопсихология – интегративная исследовательская область, содержание которой сегодня еще не имеет четкого определения, охватывая круг разнородных и разновеликих проблем. Здесь и влияние среды на психику человека; и психология природоохранной деятельности; и вопросы экологического сознания, причем не только индивидуального и группового, но и сознания *экологически чистого* (!) – можно встретить и такие формулировки. Доминирующим является представление об экологической психологии как науке о психологических аспектах взаимодействия человека и окружающей среды (природной, социальной, антропогенной и пр.).

В этой связи нельзя не отметить несомненный *экологический* посыл экопсихологии, которая не только поставила проблему «человеко-средовых» взаимоотношений, но и акцентировала внимание на достижении экологической валидности их познания, обозначив необходимость и возможность включения реальных средовых условий в дизайн исследования. Не все современные работы, позиционирующие себя как экопсихологические, отвечают указанному «родовому» методологическому качеству, тем интереснее обратиться к более широкому, чем сугубое «эко», содержанию современной психологической науки, чтобы посмотреть, как в ней сегодня воплощаются идеалы экологической валидности, обеспечивая статус «экологичности» не только собственно экопсихологии, но и разнообразным исследовательским направлениям, осознающим уозость лабораторных условий в деле психологического познания.

Так, одним из аспектов изучения средового окружения человека как самого сегодня «признаваемого» научным сообществом объекта экопсихологии является проблематика восприятия окружающей среды. Здесь современной психологией восприятия накоплен обширный эмпирический материал, позволяющий говорить об оформлении такого варианта развития современного научного познания как фундаментальное исследование «новой» перцептивной реальности, когда изучаемым объектом становится «естественный» перцептивный процесс. Такой, например, как восприятие декоративной косметики на женском лице [3]. Или восприятие европейских игральные карт [5] – в этой работе перцептивные и когнитивные характеристики карт были измерены по параметрам видимости, запоминаемости, привлекательности и доступности, карты удалось типизировать и выявить ряд закономерностей их запоминания и опознания. «Некоторые из них (закономерностей) были похожи на эффекты, обнаруженные в исследованиях зрительного восприятия, в то время как другие оказались совершенно новыми», что, как считают авторы, значит, что фундаментальное изучение реальной перцепции «может пролить свет на восприятие обычных предметов, а также помочь в понимании магии ума» [5, с. 268].

Иными словами, возлагаются большие надежды на то, что строгое изучение восприятия реальных стимулов («real-world stimuli»), позволяет приблизиться к «живым» перцеп-

тивным процессам и увидеть новые – не фиксировавшиеся ранее – перцептивные закономерности, поставив тем самым новые исследовательские задачи в отношении познания целостности восприятия и его природной сообразности (см. подробнее [1]).

Стоит отметить, что адепты указанного, формирующегося на наших глазах, направления фундаментального исследования «естественных» перцептивных процессов как «новой» перцептивной реальности видят в последней значимый методологический ресурс расширения познавательных возможностей психологии восприятия. Они отнюдь не озабочены «экo-проблемами» психологического познания, они не задаются прикладными вопросами – нет, они ищут новые способы исследования механизмов перцепции и, совсем не стремясь к этому, становятся «экoпсихологичными», поскольку обеспечивают своим работам высокую экологическую валидность.

Это, таким образом, один из путей достижения статуса «экoпсихологического исследования», причем, как отмечалось выше, вне пространства современной экологической психологии.

В области психологии восприятия можно увидеть и другие пути достижения указанного статуса – такой, например, как исследования опять же реальных перцептивных процессов, но в целях – прежде всего – расширения представлений об их феноменологии, причем с явным прикладным потенциалом. Интерес к универсальным механизмам восприятия отходит в таких работах на второй план.

Яркой иллюстрацией данного тезиса являются исследования последних лет в области перцептивной психологии кино, где процесс киновосприятия если и моделируется в лабораторных условиях, то позиционируется как реальный. Какие темы здесь актуальны? Это и восприятие визуальных характеристик кинопространства, восприятие киномузыки, восприятие лица/тела актера, восприятие киноцвета, кинодвижения, киновремени, вопросы эстетического восприятия кино, влияние на восприятие фильма его технологических параметров...

Сегодня можно говорить о существовании такой области науки как когнитивные исследования кино (*cognitive film studies*), возникшей на стыке таких разнообразных дисциплин как когнитивная наука, психология, нейронаука, эстетика, теория кино, причем механизмы психической деятельности зрителя позиционируются в ней как один из центральных объектов исследования. Основными здесь являются вопросы о соотношении движущихся аудиовизуальных образов и их эмоциональной и семантической интерпретации зрителем. И разве нельзя утверждать, что данная мультидисциплинарная область научного знания отличается высокой экологичностью, поскольку нацелена на объяснение психики и поведения в реальном мире, в реальных условиях?

Так, в отношении производства и эффектов воспроизведения фильма получена масса фактов, характеризующих конкретные аспекты всевозможных жанров кинопродукции (драмы, комедии, фильмы ужасов, боевики, документальные фильмы...). Показаны, например, перцептивные эффекты 2D и 3D условий просмотра – но речь сейчас не о них, а о высокой экологической валидности перцептивных исследований кинематографического пространства, в которых «реальный» стимульный материал обеспечивает, по мысли авторов, воспроизведение «живых», а не смоделированных, перцептивных процессов.

Например, в одной из работ по проблематике влияния размера экрана на восприятие кинофильма видеосодержание предъявлялось в трех экспериментальных условиях: на дисплее монитора, на экране реального кинотеатра, в модели кинотеатра, обеспечивающей сравнимые с реальными перцептивные условия (угол обзора) поступления визуальной информации, что позволило установить функцию большого экрана – он обеспечивает эффект «погружения» и «присутствия» зрителя, недостижимый при использовании экранов меньшего размера (см. подробнее в [2]).

«Экологичностью» отличаются и эмпирические исследования по сравнению эффектов восприятия аналогового и цифрового художественного фильма с использованием метода отслеживания движений глаз зрителей при восприятии ими фрагментов фильма. В них выяснилось, что в восприятии аналоговой, цифровой и имитирующей аналоговую киноэстетику

цифровой версии одного сюжета имеются существенные различия в отношении его запоминания и эмоциональных реакций зрителей. Авторы делают вывод о том, что «причина различий между аналоговой и цифровой киноэстетикой кроется в современной передовой цифровой технологии» [4].

Весьма популярна (что отражает наличие специализированного журнала «Music and the Moving Image») сегодня проблематика восприятия звуковой и музыкальной сторон кино – тоже весьма «экологичная» в своем экспериментальном воплощении, особенно если учесть, что в этой области доминируют прикладные аспекты изучения восприятия кинозвука. Одним из самых современных исследовательских трендов является здесь исследование кросс-модальных взаимодействий в восприятии кинопродукции.

Кино само по себе является весьма «экологичным» экспериментальным условием для фундаментального познания механизмов восприятия, и здесь когнитивная наука о кино поднимается до уровня упоминавшихся выше фундаментальных исследований реальных стимулов (real-world stimuli). Фильм – это семантически нагруженное динамическое пространство двумерных изображений, что делает его идеальным объектом для изучения динамики визуального поведения человека как в жизнедеятельности в целом, так и в специализированных областях повседневной жизни и профессиональной деятельности. Так, существует программа исследования динамических зрительных образов, индуцируемых просмотром кинофильма, на основе интеграции данных опросников, видеофиксации и метода отслеживания движений глаз (eye-tracking) зрителя [7]. Такой комплексный подход позволяет анализировать движения глаз на субъектном уровне, соотнося визуальные паттерны фиксации с семантикой визуальной динамики, привлекая к анализу данные о, например, фиксации глаз на изображениях киногероев, о реакции зрителя на монтажную склейку и т.п., и тем самым значительно повышая уровень внешней валидности лабораторного по сути исследования.

Апофеозом экологического потенциала процесса восприятия кино как предмета исследования можно считать разработку теоретических представлений о киноперцепции, «переводящих» язык кинореальности на язык науки. Речь идет о Attentional Theory of Cinematic Continuity (АТосС) – концепции о роли визуального внимания в восприятии непрерывности фильма.

Известно, что достижение эффекта преемственности (непрерывности) кинотекста является одной из главных целей при монтаже фильма; и это при том, что монтажной нарезки при создании фильма избежать нельзя. Имеется арсенал монтажных методов, используемых режиссером для достижения цели непрерывности фильма, но когнитивные основы эффекта неразрывности еще недостаточно изучены. В исследовательской практике показано влияние стиля монтажа фильма на управление визуальным вниманием зрителя и достижение его (фильма) воспринимаемой неразрывности, что достигается согласованием перцептивных ожиданий зрителя между «швами» монтажной склейки. Даже в музыкальных клипах, рекламе, экспериментальных фильмах, где пространственная несогласованность действий или сцен задается целенаправленно, эффект неразрывности может быть обеспечен тем, как зрительское внимание организовано до предъявления факта монтажной склейки и с какой визуальной информацией перцептивные ожидания зрителя соотносятся после нее.

Последователи АТосС не скрывают вторичности своей теоретической позиции относительно интуитивных открытий кинематографистов, почти столетие демонстрирующих в своих фильмах выявленные АТосС закономерности, что, по их мнению, показывает, «как многому наука о визуальном познании может научиться у кино» [6, с. 1]. Понимание наукой механизмов восприятия динамических визуальных сцен находится «в настоящее время в зачаточном состоянии по сравнению с уровнем освоения этих механизмов кинематографистами... Почти век назад психолог Гуго Мюнстерберг первым отметил потенциал кино для понимания восприятия реального мира; более 80-ти лет назад Кулешов и Пудовкин в своих экспериментальных работах заложили основы теории кино» [6, с. 31], но только сегодня когнитивная психология кино открывает – благодаря новым данным по психологии зрения, раз-

работке новых исследовательских методов – реальные возможности значительного продвижения в познании такого средового явления как кино.

Итак, на примере методологии перцептивного исследования реальных стимулов и когнитивной науки о кино можно увидеть, что в психологии восприятия существуют направления, которые могут быть охарактеризованы как экопсихологические, хотя в литературе по экологической психологии в таком качестве они не позиционируются. Их «экопсихологичность» связана в первую очередь с расширенными требованиями к достижению экологической валидности, но отнюдь не с направленностью на изучение узко понимаемых средовых взаимодействий человека. Это означает, что в актуальной дискуссии о предмете экопсихологии не стоит забывать о том, что её возникновение в середине XX века было связано с поиском психологической наукой путей познания психики в реальных средовых условиях.

### Список литературы

1. *Шукова Г.В.* Современные исследовательские тенденции в области психологии восприятия // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2016. Т. 50. № 9. С. 99. URL: <http://www.psystudy.ru> (дата обращения: 10.01.2020).
2. *Шукова Г.В.* Современные психологические исследования перцептивных компонентов кинематографического пространства // Литература на экране: взгляд психологов, педагогов и кинематографистов. – М.: РШБА, 2018. С. 73-86.
3. *Jones A.L., Kramer R.S.S.* Facial Cosmetics Have Little Effect on Attractiveness Judgments Compared with Identity // *Perception*. 2015. V. 44(1). P. 79-86.
4. *Loertsche M.L., Weibel D., Spiegel S., Flueckiger B., Menzel P., Mast F. W., Iseli C.* As film goes byte: The change from analog to digital film perception // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2016. V. 10. № 4. P. 458-471.
5. *Olson J.A., Amlani A.A., Rensink R.A.* Perceptual and Cognitive Characteristics of Common Playing Cards // *Perception*. 2012. V. 41(3). P. 268-286.
6. *Smith T.J.* The attentional theory of cinematic continuity // *Projections*. 2012. V. 6. №. 1. P. 1-27.
7. *Suchan J., Bhatt M.* Semantic question-answering with video and eye-tracking data – AI foundations for human visual perception driven cognitive film studies // *Proceedings of the Twenty-Fifth International Joint Conference on Artificial Intelligence (IJCAI-16)*, 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/303204845\\_Semantic\\_Question-Answering\\_with\\_Video\\_and\\_Eye-Tracking\\_Data\\_AI\\_Foundations\\_for\\_Human\\_Visual\\_Perception\\_Driven\\_Cognitive\\_Film\\_Studies](https://www.researchgate.net/publication/303204845_Semantic_Question-Answering_with_Video_and_Eye-Tracking_Data_AI_Foundations_for_Human_Visual_Perception_Driven_Cognitive_Film_Studies) (дата обращения: 01.12.2016).

### РАЗДЕЛ 3. СРЕДОВЫЕ УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ: СТРЕССОГЕННОСТЬ, БЛАГОПОЛУЧИЕ, РЕГУЛЯЦИЯ

УДК 159.9.072

#### ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВРАЧЕЙ В РАЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Абдуллаева М.М.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»,

Москва, Россия

E-mail: mehriban@rambler.ru

**Аннотация.** Статья посвящена обсуждению особенностей психологического благополучия врачей, осуществляющих свою профессиональную деятельность в разных внутриорганизационных средах. Было показано, что врачи коммерческих и бюджетных организаций различаются удовлетворенностью разными аспектами работы, ценностными ориентациями и выраженностью симптоматики выгорания как показателя неблагополучия. Намечены основные направления в содержании программ психологической поддержки специалистов, работающих в разных организационных средах.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, внутриорганизационная среда, врачи, медицинские учреждения.

#### FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN DIFFERENT ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT

Abdullaeva M.M.

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education M.V. Lomonosov Moscow State  
University, Moscow, Russia

E-mail: mehriban@rambler.ru

**Abstract.** The article is devoted to a discussion of the psychological well-being of physicians who carry out their professional activities in various inner-organizational environments. It was shown that physicians of commercial and budgetary organizations differ in satisfaction with various aspects of work, value's orientations and the symptoms of burnout as an indicator of ill-being. The main directions in the content of psychological support programs for specialists working in different organizational environments are outlined.

**Keywords:** psychological well-being, inner-organizational environment, physicians, medical organizations.

Введение. Важность обеспечения психологического благополучия врачей обусловлена, с одной стороны, содержанием профессиональной деятельности, направленной на оказание медицинской помощи пациентам в условиях высокой цены ошибки, с другой стороны – серьезными социально-экономическими изменениями в медицинской сфере, меняющими традиционные отношения в системе «врач – больной» [5]. На примере функционирования и развития медицинских организаций можно проследить эффекты реформ, начатых в нашей стране в 1992 году с легитимизации различных форм собственности в здравоохранении, которые на 2009 год (в дополнение к частным и автономным) привели к разделению бюджетных организаций на государственные и бюджетные с сохранением платных видов медицинской помощи. Для описания условий существования этих организаций полезно введение понятия «организационная среда», подчеркивающего открытость системы, ее зависимость от ресурсов внешней среды (люди, информация, техника и т.п.) и необходимость соблюдения структурного соответствия организации основным целям и задачам. Примером диагностической характеристики организационной среды в здравоохранении является качество оказываемой медицинской помощи, которая может измеряться разными способами и показателями.

ми, например, доступности, безопасности, оптимальности и удовлетворенности пациентов, но всегда отражающей степень слаженности и эффективности осуществления рабочих процессов в системе.

Организационная среда как совокупность внешних (экономических, политических, социальных) и внутренних (относящихся к конкретным условиям и требованиям осуществления труда) факторов, под влиянием которых осуществляется деятельность современных врачей, в настоящее время характеризуется множеством проблем. «Из 130 000 населенных пунктов теперь только в 45 000 есть какие-то лечебно-профилактические учреждения. Дефицит врачей составляет 55 000 человек, а медицинских сестер – 88 000. С 2005 по 2014 год объем платных медицинских услуг увеличился в 4,3 раза – со 110 до 474 млрд рублей» [4, с. 54]. Последняя структурно-технологическая реформа здравоохранения, усугубившая ситуацию, дополнилась ликвидацией маломощных больниц и поликлиник и созданием центров высоких медицинских технологий, в которых нуждается лишь 0,5-1% пациентов [2]. Основная нагрузка этих реформ легла на врачей и средний медицинский персонал, являющихся наемными работниками в бюджетных, частных и автономных организациях, трудящихся в условиях практического отсутствия справедливого договора о разделении ответственности между ними, работодателями и пациентами, что, в частности, приводит к неуважительным отношениям в системе «организационная среда – врач – пациент» [7]. Кроме того, произошло смещение понятий «медицинская помощь» и «медицинская услуга», обострившее вопрос о «потребителях» медицинской помощи. Ими являются не только пациенты, но и производители (врачи и средний медицинский персонал), медицинские организации, система здравоохранения, государство, заинтересованное в сохранении и возвращении здоровья населению. Следовательно, с позиций представителей этих потребительских групп меняются и критерии оценки качества медицинской помощи. Для оказания психологической поддержки медицинским работникам, находящимся в сложной турбулентной организационной среде с неопределенной системой критериев успешности деятельности, необходимо обратиться к описанию психологического благополучия специалистов и выделению факторов, влияющих на него.

Постановка проблемы. Обеспечение психологического благополучия врачей, являющегося одним из условий качественной работы, – традиционная задача для психологов и поиск средовых факторов, связанных с его феноменологией, становится особенно актуальным в связи с появлением многообразных форм организации труда [3]. Выделяют несколько подходов в изучении благополучия: 1) содержательный, отвечающий на вопрос «Что такое благополучие?» (Н. Бредбери, Э. Динер); 2) процессуальный, пытающийся описать «Как влияет уровень благополучия на функционирование человека?» (К. Роджерс, Р. Райан, Э. Дисси); 3) феноменологический, изучающий «Как и в связи с чем переживается благополучие?» (К. Рифф, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова). В нашем исследовании мы обратились к изучению содержательных характеристик «психологического благополучия» врачей, работающих в бюджетных и коммерческих медицинских учреждениях, различающихся миссией, целями, условиями и уровнем оплаты труда, режимом работы, материальным оснащением. Основное отличие в работе врачей в этих «средах» степень самостоятельности и ответственности в ходе постановки диагноза и назначения лечения. В коммерческих учреждениях советоваться с коллегами не принято, что обусловлено спецификой оказания платных медицинских услуг. Мы предположили, что врачи, осуществляющие свою профессиональную деятельность в разных внутриорганизационных средах, будут различаться особенностями переживания психологического благополучия, которое в нашем исследовании было операционализировано уровнем удовлетворенности труда, отсутствием симптомов выгорания, ценностно-мотивационной ориентацией на служение.

Описание выборки. В исследовании приняло участие 102 человека. Все – врачи, имеющие высшее медицинское образование, работающие на постоянной основе. Из них 60 женщин и 42 мужчин. 66 человека – работники бюджетных больниц, 36 – коммерческих медицинских центров. Средний возраст респондентов составил 40 лет, средний стаж работы – 15 лет.

Методы исследования. Респондентам был предложен пакет методик, в который вошли: «Якоря карьеры» (Э.Шейн, перевод и адаптация В.А.Чикер, В.Э.Винокурова), направленный на диагностику 8 карьерных ценностных ориентаций; «Диагностика удовлетворенности трудом» (в разработке В.А. Розановой), касающаяся удовлетворенности различными аспектами трудовой деятельности; опросник «Профессиональное выгорание» (Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.), измеряющий выраженность симптомов эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений; семантический дифференциал «Моя работа» (Абдуллаева М.М.) для получения субъективного отношения к работе.

Полученные результаты и обсуждение. Поиск различий в оценках по шкалам семантического дифференциала, описывающих работу, например, «нервная – спокойная», «любимая – ненавистная», «перспективная – бесперспективная», «интересная – скучная», «творческая – рутинная» и др., показал, что врачи, независимо от особенностей внутриорганизационной среды, описывают и относятся к своей работе похожему образом [1]. Для врачей государственных и коммерческих учреждений работа является нервной, любимой, интересной, перспективной, разнообразной и умственной. Оценка работы по шкалам семантического дифференциала отражает в целом позитивное к ней отношение респондентов с принятием ее сложности и напряженности и не связана со спецификой деятельности медицинских учреждений разных типов.

Однако были получены статистически значимые различия ( $p \leq 0,05$ , критерий Манна-Уитни) по 4 шкалам «Якорей карьеры»: автономия (независимость), стабильность работы, служение, интеграция стилей жизни. Оказалось, что врачи бюджетных организаций больше ориентированы на стабильность работы, обеспечивающую им социальную защищенность и постоянство среды, и служение как возможность максимально эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации общественно важной цели. По сравнению с ними у врачей коммерческих центров значимо выражены ориентации на независимость, выражающейся в отсутствии тотального контроля со стороны руководства при выполнении трудовой нагрузки и популярности у пациентов, и интеграцию стилей жизни, чему способствует достойная оплата труда, нормированный график, отсутствие ночных дежурств и экстренных вызовов.

Удовлетворенность трудом – интегральный показатель, который складывается из частных показателей удовлетворенности различными аспектами работы, что отчасти позволяет соотнести притязания работника с возможностями, предоставляемыми организацией. Сравнение показателей двух групп врачей показало наличие значимых различий по следующим параметрам: удовлетворенность физическими условиями (тепло, холод, шум и т.п.); удовлетворенность слаженностью действий работников; удовлетворенность длительностью рабочего дня; удовлетворенность зарплатой в смысле соответствия трудозатратам; удовлетворенность служебным продвижением ( $p \leq 0,05$ , критерий Манна-Уитни). Врачи бюджетной больницы более удовлетворены согласованностью и слаженностью действий коллег, с которыми могут разделить ответственность, совместно принять решение в сложных случаях, обсудить ход лечения по сравнению с врачами коммерческих учреждений. У последних – большая удовлетворенность возможностями служебного продвижения, связанного напрямую с материальным вознаграждением всех предпринятых усилий и произведенных трудозатрат, и длительностью рабочего дня, который четко определен по времени и не предполагает сверхурочных переработок.

Интересные данные получены по выраженности симптоматики выгорания [8]. Оказалось, что показатель эмоционального истощения, находящийся на границе средних и высоких значений, сопровождающийся опустошенностью и сострадательной усталостью у врачей коммерческих центров статистически значимо выше, чем у врачей государственных больниц, что свидетельствует о большей эмоциональной включенности в ситуацию оказания платных услуг ( $p \leq 0,007$ , критерий Манна-Уитни). Невозможность сотрудничества с

коллегами в силу требований организационной среды, где каждый сам за себя, ощущение тотальной зависимости от пациента, оплачивающего прием и лечение, возможно, способствует более серьезному расходованию эмоциональных ресурсов в ситуации общения.

Выводы и заключение. Полученные данные позволяют сделать следующие выводы об особенностях психологического благополучия врачей, осуществляющих свою профессиональную деятельность, во внутриорганизационных средах, обусловленных разной субсидиарной ответственностью государства [6]:

(1) В частных, коммерческих центрах ответственность за их функционирование и качество предоставляемых услуг лежит на собственнике и организаторах, которые воспринимают работающих на них врачей как отдельные «бизнес-единицы», приносящие прибыль. Поэтому условия деятельности врачей таких центров способствуют их стремлению к профессиональному совершенствованию, так как достойная оплата труда связана с количеством оказанных платных услуг и уровнем удовлетворенности пациентов. В работе для врачей коммерческих учреждений важна автономия и возможность интеграции стилей жизни. Условия и специфика работы в коммерческих организациях вполне соответствуют этим ценностям. Нормированный график работы позволяет сохранять баланс «работа – жизнь», что подтверждается удовлетворенностью врачами длительностью рабочего дня. Врачам предоставляется свобода в принятии решений по постановке диагноза и необходимых лекарственных назначений, контроль со стороны руководства минимален. При этом при возникновении сомнений и вопросов с коллегами советоваться не принято, конкурентная среда требует, чтобы врач принимал решение самостоятельно. Необходимость принятия единоличного решения с опорой на собственные знания и опыт, высокая личная и материальная ответственность за свои решения повышают напряженность деятельности, что отражается на эмоциональном состоянии медиков. Общий уровень психологического благополучия снижает высокий уровень эмоционального истощения врачей коммерческих организаций. Пациент, оплачивающий медицинские услуги конкретного врача, считает себя вправе требовать соответствия уровня профессионализма и знаний врача его личным ожиданиям, как и эмоциональной включенности в ситуацию общения.

(2) Особенностью врачей бюджетных организаций являются ценностные ориентации на стабильность работы, гарантирующей определенность во временной перспективе, и на служение как миссию, связанную с возможностью приносить пользу окружающим людям и обществу в целом. Можно сказать, что врачи, работающие в государственной больнице, – профессионалы с выраженной кооперативной установкой, для них важно быть удовлетворенными слаженной работой с коллегами, быть уверенными во взаимовыручке и поддержке в сложных ситуациях, в возможности коллегиального принятия решений. Несмотря на то, что по сравнению с врачами коммерческих структур, выраженность симптоматики выгорания более низкая, особенно эмоционального истощения, показатели отдельных симптомов находятся на границе высоких значений, что говорит о риске возникновения профессиональных деформаций.

(3) Основным направлением психологической работы с врачами коммерческих учреждений является обучение навыкам регуляции эмоционального состояния и освоение коммуникативных техник, позволяющих управлять процессом общения с пациентом, ожидающего понимания и сочувствия. Важной частью психологической поддержки врачей государственных больниц является обеспечение благоприятного психологического климата и создания организационной культуры, обеспечивающей профессиональный рост специалистов и соблюдения гуманных принципов работы с пациентами.

Таким образом, специфика работы в государственных и коммерческих медицинских учреждениях вносит заметный вклад в особенности переживания психологического благополучия врачей, работающих в этих организациях.

**Список литературы**

1. *Абдуллаева М.М.* Психосемантический подход к анализу организационных взаимодействий уровня «человек – работа» // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 1. С. 21-30.
2. Здравоохранение в России – 2015 г. Статистический сборник. Официальный интернет-портал Росстата – <http://www.gks.ru>.
3. *Каратетян Л.В., Глотова Г.А.* Психологические детерминанты эмоционально-личностного благополучия трудящихся // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 4. С. 8-23.
4. *Комаров Г.А.* Управление медицинской организацией: десять шагов вперед. СПб.: ИПК «Береста», 2018. 420 с.
5. *Михальченко Д.В.* Этика потребления медицинских услуг // Биоэтика. 2010. № 2. С. 48-49.
6. *Нецелляев Д.А.* Общее и особенное в профессиональной деятельности врачей частных и государственных медицинских учреждений: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Волгоград, 2011. – 24 с.
7. *Полякова Р.В., Маршалок О.И.* Взаимоотношения врач – больной. Этические проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 34-36.
8. *Maslach C.* Burnout: the cost of caring. Cambridge, MA, 2003. – 252 pp.

УДК 159.922.2

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ  
В ДИНАМИКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА****Бартош Т.П., Бартош О.П., Мычко М.В.**

ФГБУН Научно-исследовательский центр «Арктика» ДВО РАН, Магадан, Россия

E-mail: tabart@rambler.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования выраженности и структуры синдрома эмоционального выгорания у педагогов, проживающих на Севере, в разные периоды учебного года. Показано преобладание фазы «Резистенция» в начале и конце учебного года. Фазы «Напряжение» и «Истощение» являются несформированными либо в стадии формирования.

**Ключевые слова:** педагоги, синдром эмоционального выгорания, Север.

**RESEARCH OF THE MENTAL HEALTH FEATURES OF TEACHERS IN THE  
DYNAMICS OF THE STUDY PROCESS****Bartosh T.P., Bartosh O.P., Mychko M.V.**

Scientific Research Center «Arktika», Far-eastern Branch of the Russian Academy of Sciences,

Magadan, Russia

E-mail: tabart@rambler.ru

**Abstract.** Presented in the paper are results of the study of expressiveness and structure of the «emotional burnout» syndrome demonstrated by teachers living under the North conditions in different periods of the study year. The «Resistance» stage was proved to prevail in the structure of the «emotional burnout» syndrome at the beginning and the end of the study year. The stages of the «Tension» and «Exhaustion» showed themselves mainly unformed or on their forming state.

**Keywords:** teachers, burnout syndrome, north.

Профессиональную деятельность педагогов отличает высокая ответственность, загруженность рабочего дня, дефицит времени, излишняя формальная работа, пристальное внимание коллег, детей, родителей, непристижность и др. [6-7]. Как профессиональная группа, они отличаются низкими показателями физического и психического здоровья. Регулярно

у 70–90% учителей регистрируются признаки профессионального выгорания и психосоматической патологии [5-6]. Синдром эмоционального выгорания считается клиническим синдромом с невротическими особенностями. Проявляется рядом психосоматических и соматических расстройств, признаков социальной дисфункции. Общими соматическими симптомами являются головная боль, тахикардия, аритмия, гипертония [6]. Как считает В.В. Бойко [4], синдром эмоционального (психического) выгорания представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее как результат хронического стресса на работе. Включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений и соответствует третьей стадии истощения общего адаптационного синдрома.

Проживание в суровых природно-климатических условиях Севера предъявляет значительные требования к психофизиологическим ресурсам человека, вызывает перенапряжение функциональных систем организма и является дополнительным фактором в развитии стресса педагогов, профессиональная деятельность которых отличается высокой эмоциональной и коммуникативной загруженностью. Ранее нами было показано, что школьные учителя Магаданской области характеризуются слабостью, инертностью и неуравновешенностью нервных процессов, а также высоким психоэмоциональным напряжением и повышенной утомляемостью [1-2]. На фоне длительного воздействия экстремальных условий севера происходит более глубокий процесс профессиональной деформации личности [2]. Представляет интерес изучение динамики выраженности синдрома эмоционального выгорания у педагогов в конце и начале учебного года, после летнего перерыва от учебного процесса, поскольку имеются противоречивые данные относительно стабильности выраженности симптомов [3, 7].

Цель работы: исследование выраженности симптомов эмоционального выгорания у педагогов Магадана в разные периоды учебного года.

#### **Материал и методы**

Были исследованы учителя лица г. Магадана в мае, в конце учебного года и в октябре, начале следующего учебного года. Всего было обследовано 29 учителей в IV четверти и 43 в I четверти. В основном, обследуемые были представлены одними и теми же лицами. Средний возраст  $44 \pm 1,8$  лет (от 23 до 60 лет), педагогический стаж  $20 \pm 1,8$  лет (от 1 года до 45 лет). Участие в исследовании было добровольным, проводилось с соблюдением требований биомедицинской этики с оформлением в установленном порядке информированного добровольного согласия.

Показатели синдрома «эмоционального выгорания» определяли «Диагностикой уровня эмоционального выгорания» по В. В. Бойко [4]. Методологической основой является теория развития и протекания стресса Г. Селье. Развитие синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) включает в себя три стадии, каждая из которых состоит из четырех симптомов [4]. Опросник содержит 84 утверждения. Респондент должен выразить согласие либо несогласие с утверждением. Подсчитывается сумма баллов по каждой из 12 шкал опросника, затем вычисляется сумма значений по шкалам каждой из фаз «выгорания», а также общая сумма баллов по тесту. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов: 9 и менее баллов - не сложившийся симптом; 10-15 баллов - складывающийся симптом; 16 и более - сложившийся. Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме эмоционального «выгорания». В каждой из фаз возможна оценка в пределах от 0 до 120 баллов: 36 и менее баллов - фаза не сформировалась; 37-60 баллов - фаза в стадии формирования; 61 и более баллов - сформировавшаяся фаза. Общий балл: низкие значения –108 и менее, средние – 109-180, высокие значения – 181 балл и более [4]. Нервно-психическую адаптацию (НПА) определяли с помощью шкалы И.Н. Гурвича, включающей 26 вопросов, диагностирующей донозологические, субклинические состояния, сходные с неврозоподобными состояниями. Более 20 баллов по данной шкале характеризуют нервно-психическую неустойчивость, признаки стресса. Уровень ситуативной (СТ) и личностной (ЛТ) тревожности определяли с помощью методики Спилбергер-Ханина: до 30 баллов регистрировалась низкая тревожность; 31-45 – умеренная тревожность; 46 и бо-

лее баллов – высокая тревожность. Статистическая обработка данных показателей проведена с использованием лицензионного пакета прикладных программ Excel-97 и Statistica-6. Зависимость параметров устанавливали с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

### Результаты и обсуждение

Анализ данных показал, что у педагогов как в конце, так и в начале учебного года симптомы фазы «Напряжение», то есть, так называемого предвестника формирования эмоционального выгорания, практически не сложились. Сформировавшуюся фазу «Напряжение» диагностировали у 14 % лиц в IV четверти и 9 % в I четверти.

Симптом фазы «переживание психотравмирующих обстоятельств», в среднем, в стадии формирования ( $12,2 \pm 1,62$  в IV четверти и  $9,8 \pm 1,28$  баллов I четверти учебного года). Однако, этот симптом был сложившимся у 41 % и 33 % учителей, а также доминирующим у 31 % лиц в IV четверти и 16 % в I четверти. Проявляется в усилении осознания психотравмирующих факторов в профессиональной деятельности. Постепенно раздражение этими факторами нарастает, накапливается отчаяние и негодование [4]. Симптомы «тревога и депрессия» сложились у 7 % и 9 % лиц и «загнанность в клетку» у 10 % лиц.

У педагогов наиболее выражена фаза «Резистенция». К концу учебного года фаза, в среднем, была в стадии формирования:  $57 \pm 4,1$  и  $52 \pm 2,6$  баллов и сформирована у 59 % и 35 % лиц, соответственно в IV и I четверти. Они, в основном, выработали индивидуальные способы эффективной психологической защиты от ежедневного профессионального стресса. Наиболее выраженным симптомом в изучаемых периодах учебного года - «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ( $18,1 \pm 1,11$  и  $16,8 \pm 0,85$  балла, соответственно в IV и I четверти). Этот симптом был сложившимся у 65 % и 56 % лиц, и доминирующим у 45 % и 28 % лиц, соответственно. Проявляется в ограничении диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение, когда учитель неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов [4].

В конце года у педагогов, в среднем, выражен симптом «редукция профессиональных обязанностей» -  $16,6 \pm 1,67$  баллов. После летнего перерыва выраженность симптома снизилась и составила  $13,7 \pm 1,33$  балла. При этом, симптом уже сложился у 65 % и 49 % лиц и был доминирующим у 52 % и 37 % учителей, соответственно в IV и I четверти. Отмечаются попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат [4]. Также у 31 % и 33 % обследуемых учителей диагностировали сложившийся симптом «эмоционально-нравственная дезориентация». Доминирующим он был всего у 7 % и 16 % лиц, соответственно в IV и I четверти. Характерным для этого симптома является неадекватные реакции в отношениях, проявлениях грубости или отсутствие внимания к ученикам, коллегам, самооправдание равнодушного отношения к профессиональным обязанностям [4]. Симптом «расширение сферы экономии эмоций» фазы «Резистенция» был наименее выражен и статистически значимо ( $p < 0,01$ ) снизился к началу учебного года с  $9,2 \pm 1,34$  и до  $5,2 \pm 0,98$  баллов. Тем не менее, был сложившимся у 31 % и 18 % учителей, а у 28 % и 14 % доминировал, соответственно в IV и I четверти. Этот симптом проявляется в усталости от контактов, нежеланием общаться дома из-за пресыщения.

В начале учебного года симптомами фазы «Истощения», которая характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы, в основном, не сложились. Однако складывался симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения», а у 19 % педагогов уже сложился. Учителя отмечали у себя нарушения психического и физического самочувствия. Статистически значимое ( $p < 0,01$ ) снижение выраженности симптомов наблюдали лишь в отношении симптома «личностная отстраненность (деперсонализация)» ( $9,2 \pm 1,34$  и  $5,2 \pm 0,98$  баллов, соответственно в IV и I четверти). Характерными проявлениями этого симптома является цинизм, полная или частичная утрата интереса к детям, коллегам [4]. Весной доминирующим симптомом фазы «Истощения» чаще диагностировали «личностную отстраненность» (14 % лиц), осенью «психосоматические и психовегетативные нарушения» (у 14 % лиц).

В конце года симптомы «эмоциональной отстраненности», «деперсонализации» и «психосоматических и психовегетативных нарушений» фазы «Истощения» в основном в стадии формирования. Симптом «эмоциональной отстраненности» не сформирован. Сформированную фазу «Истощения» наблюдали у 17 % лиц в IV четверти и 9 % в I четверти учебного года.

В целом, фазы «Напряжение» и «Истощение» преимущественно, были несформированными либо в стадии формирования. Тем не менее, к окончанию учебного года они выражены у 14-17 % обследуемых педагогов.

Общий балл по синдрому выгорания в обеих четвертях учебного года достигал средних значений ( $128 \pm 9,7$  и  $111 \pm 7,51$  баллов) в конце и начале учебного года. Синдром эмоционального выгорания регистрировали у 21 % лиц в IV четверти и 14 % в I четверти.

Следует отметить, что симптомы являются достаточно стабильными и, вероятно, их проявление увеличивается к концу учебного года. Это наглядно видно на примере обследуемого учителя М. У нее в конце года общий балл по фазе «Резистенция» был 106, а осенью 72, общий балл синдрома 226 и 219, соответственно. Выраженность симптоматики после перерыва от учебной деятельности снижается, но не исчезает.

Результаты исследования нервно-психической сферы показали, что уровень нервно-психической адаптации (НПА) у педагогов находился в диапазоне 11 - 65 баллов. Далее данные представлены в IV и I четверти, соответственно: показатель НПА –  $31 \pm 3,4$  и  $26 \pm 2,4$  баллов; уровень СТ –  $44 \pm 1,5$  и  $39 \pm 1,3$  баллов ( $p < 0,01$ ); ЛТ –  $45 \pm 1,5$  и  $43 \pm 1,1$  баллов. Средние значения СТ и ЛТ IV четверти соответствовали верхней границе умеренной тревожности и превышали показатели I четверти. Уровень ситуативной тревожности значимо ниже после летних каникул ( $p < 0,01$ ). Вероятно, что в отсутствии условий и требований образовательного процесса нервно-психическое напряжение снижается.

Средний показатель НПА у педагогов, согласно методике, указывает на вероятность развития невротизации и психической дезадаптации, которая к концу учебного года еще больше нарастает. Это очевидно, связано с содержанием профессиональной деятельности и дефицитом профилактических мероприятий в школе. Однако, с учетом синергизма комплексного воздействия суровых условий севера, можно предположить, что профессиональный стресс педагогов Магадана может усугубляться и быстрее формироваться синдром «выгорания», а также развитие патологических дезадаптационных нарушений, ведущих к истощению функциональных резервов организма [1-3].

Развитие синдрома эмоционального выгорания педагогов тесно связано с развитием тревожности и нарушением психической адаптации. Корреляционный анализ данных выявил положительную корреляционную связь показателей НПА и ЛТ практически со всеми симптомами «эмоционального выгорания» ( $r = 0,53-0,65$ ;  $p < 0,01$ - $p < 0,001$ ), за исключением 2-х симптомов «эмоциональная отстраненность» и «эмоционально-нравственная дезориентация». Связи НПА и ЛТ с фазами выгорания также были установлены. Показатель НПА с фазами «Резистенция» ( $r = 0,51$ ;  $p < 0,001$ ) и «Истощение» ( $r = 0,56$ ;  $p < 0,001$ ). Показатель ЛТ с фазами «Напряжение» ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,001$ ) и «Резистенция» ( $r = 0,53$ ;  $p < 0,001$ ). Показатели ЛТ и НПА с общим баллом по синдрому выгорания ( $r = 0,63-0,67$ ;  $p < 0,001$ ). Полученные корреляционные связи могут свидетельствовать о значительной роли в развитии синдрома личностных, субъективных факторов. Наличие положительной связи между выгоранием и тревожностью выявлена и другими авторами [8].

Таким образом, данные показали, что как в начале, так и в конце учебного года, у педагогов, проживающих в условиях севера, в структуре синдрома «выгорания» наиболее выражена фаза «Резистенция». Фазы «Напряжение» и «Истощение», большей частью, являются несформированными либо в стадии формирования.

В исследуемых периодах учебного года в фазе «Напряжение» у педагогов наблюдается сложившийся и доминирующий симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств». В фазе «Резистенция» наиболее выраженными и доминирующими являются симптомы «неадекватного эмоционального реагирования» и «редукции профессиональных обя-

занностей». В конце года у педагогов складываются симптомы фазы «Истощение», за исключением несформированной «эмоциональной отстраненности».

Из этого следует, что профессиональная деятельность учителя несет потенциальную угрозу развития синдрома эмоционального выгорания. Исследование выраженности эмоционального выгорания у педагогов в динамике, с учетом летнего отдыха и перерыва от учебного процесса показало, что выраженность симптомов выгорания к началу учебного года ослабевает, но полностью не исчезает и с большой долей вероятности можно говорить об их усилении к концу учебного года. Это указывает на необходимость продолжения изучения синдрома эмоционального выгорания и проведение профилактических мероприятий в школе.

#### Список литературы

1. *Бартош Т.П., Бартош О.П.* Психофизиологическое состояние и свойства личности учителей Магаданской области // Гигиена и санитария. 2010. № 3. С. 42-46.
2. *Бартош Т.П., Бартош О.П., Мычко М.В.* Оценка факторов риска профессионального эмоционального выгорания педагогов разных образовательных учреждений Магаданской области // Анализ риска здоровью. 2018. № 2. С. 87–95.
3. *Бартош Т.П., Бартош О.П.* Проявление синдрома эмоционального выгорания у педагогов в разные периоды учебного года // Гигиена и санитария. 2019. №4. С.411-417.
4. *Бойко В.В.* Энергия эмоций. СПб.: Питер, 2004. 474 с.
5. *Малярчук Н.Н.* Роль педагога в воспитании культуры здоровья обучающихся в условиях современной социокультурной образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. 2012. №9. С. 44–51.
6. *Митина Л.М.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: Академия, 2005. – 362 с.
7. *Орел В.Е.* Синдром психического выгорания. Мифы и реальность. Харьков.: Гуманитарный центр, 2014. – 296 с.
8. *Naisberg F.S., Fernig S., Keinan G., Elizur A.* Personality characteristics and proneness to burnout: A study among psychiatrists // Stress Medicine. 1991. Vol. 1.7 (4). P. 201-205.

УДК 159.99

### СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ТРУДНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Дымова Е.И.

ФГБУН Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия  
E-mail: grebennikovakaty@mail.ru

**Аннотация.** Представлены результаты исследования представлений о психологической безопасности и уровня психологического благополучия в группах военнослужащих по призыву и гражданских лиц мужского пола в возрасте 18-25 лет. Проанализированы различия молодых людей по уровню психологического благополучия и представлений о психологической безопасности в зависимости от специфики социальных условий. Показано, что уровень психологического благополучия ниже у военнослужащих по призыву по сравнению с этими же показателями у гражданских лиц. Другими словами, в трудных жизненных ситуациях нарушается баланс экологической безопасности, психологическое благополучие имеет низкий уровень, а представления о психологической безопасности ассоциируются с помощью, поддержкой окружающих.

**Ключевые слова:** трудные социальные условия, психологическое благополучие, представления о психологической безопасности.

### SPECIFICITY OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND PSYCHOLOGICAL SECURITY IN DIFFICULT SOCIAL CONDITIONS

**Dymova E.N.**

IP RAS Moscow, Russia

E-mail: grebennikovakaty@mail.ru

**Abstract.** The results of the study of ideas about psychological safety and the level of psychological well-being in the groups of conscripts and male civilians aged 18-25 are presented. The differences of young people in terms of psychological well-being and ideas about psychological safety depending on the specifics of social conditions are analyzed. It is shown that the level of psychological well-being is lower among conscripts in comparison with civilians. In other words, in difficult life situations, the balance of environmental safety is upset, psychological well-being is low, and ideas about psychological safety are associated with help, support from others.

**Keywords:** difficult social conditions, psychological well-being, representations about psychological safety.

Неотъемлемой частью исследований экологической психологии являются социальные аспекты – взаимоотношение социальных групп со средой, влияние среды на здоровье отдельной личности и общества в целом и др. Их изучение наиболее тесно связаны с психологией человека (ценностями, мотивацией, предпочтениями и др.). В своей совокупности эти особенности дают возможность более основательно и адекватно исследовать причины и последствия создания и поддержания человеком экологически благоприятной атмосферы жизнедеятельности, среды, которая является неисчерпаемым ресурсом совладания с жизненными трудностями и одним из условий интенсивного личностного роста и развития [5 с. 248]. Трудные жизненные ситуации предъявляют повышенные требования к личностному потенциалу человека: к его способностям и возможностям, к системе сложившихся отношений, к восприятию себя и окружающих людей, изменяют представления о мире. Трудная ситуация приводит к определенному нарушению жизнедеятельности, вызывает психологический дискомфорт; может порождать отрицательные эмоции и переживания различной силы. Общей особенностью трудных ситуаций разного генеза, степени выраженности и т. п. является то, что они нарушают баланс экологической безопасности, являются неотъемлемой частью исследований экологической психологии.

Военная служба по призыву является примером трудной ситуации, так как социальные условия строго регламентированные, а именно организация подчиняется жесткой иерархии, приказы вышестоящих лиц не обсуждаются, постоянно присутствует физическая и моральная напряженность, связанные с точным выполнением приказов, несением боевых дежурств и т.д.

Показатель переживания психологического благополучия как комплекс переживаний, выраженный в субъективном чувстве удовлетворенности собой и окружающей жизнью, и связанный с базовыми ценностями и потребностями человека может выступить актуальным критерием социальной ситуации, а значит ее экологической составляющей. При оценке психологического благополучия необходимо учитывать, и внутренние условия, порождающие психологические проблемы человека (эмоциональные, коммуникативные, когнитивные), и влияние внешних социальных факторов, вызывающих снижение психологического благополучия. Ощущение психологического благополучия это некоторое психическое состояние человека, связанное с его способностью справляться с внешними и внутренними угрожающими факторами, обуславливающее эффективность его социального функционирования [4].

Оценивая психологическое благополучие необходимо учитывать, с одной стороны, внутренние условия, порождающие психологические проблемы человека (эмоциональные, коммуникативные, когнитивные), а с другой – влияние внешних социальных факторов, вызывающих снижение психологического благополучия. Ощущение психологического благополучия это некоторое психическое состояние человека, связанное с его способностью справляться с внешними и внутренними угрожающими факторами, обуславливающее эффективность его социального функционирования [1]. К важнейшим показателям психологи-

ческого благополучия относят систему отношений личности к себе и миру, личностные качества, в том числе эмоциональную и волевую сферу личности, умение поддерживать ощущение субъективного благополучия, сохранять оптимальный фон функциональных состояний. Таким образом, субъективная оценка психологического благополучия или неблагополучия является индивидуальным критерием, позволяющим оценить и проанализировать степень самоэффективности, а также удовлетворенности качеством жизни в целом [3].

#### Методы исследования

Участниками исследования ( $n=222$  человека) выступили мужчины в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст 20 лет), проходящие военную службу по призыву и прослужившие не менее половины регламентированного срока в войсковых частях Москвы и Московской области (призыв из Ростовской и Воронежской областей), всего – 123 человека и не проходившие военную службу по призыву гражданские лица – 99 человек мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст 18 лет), проживающие в Москве и Московской обл.

В ходе исследования использовались следующие методы и методики:

1. Шкалы Психологического Благополучия (The scales of psychological well-being - ШПБ) (Ryff, 1989), в адаптации П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой;
2. Анкета психологической безопасности, разработанная в лаборатории психологии посттравматического стресса ИП РАН Н.Е. Харламенковой с соавторами (2011);

**Цель исследования** - анализ уровня психологического благополучия и представлений о психологической безопасности у молодых людей, находящихся в разных социальных условиях.

**Исследовательская гипотеза:** уровень психологического благополучия, как интегральный показатель удовлетворенностью и собой и жизнью, в том числе актуальной жизненной ситуацией, ниже у военнослужащих по призыву по сравнению с гражданскими лицами; представления о психологической безопасности как когнитивная оценка актуальной ситуации также различаются в исследуемых группах.

#### Результаты исследования

Анализ различий по показателям методики Шкалы Психологического Благополучия (ШПБ) между группами гражданских лиц и военнослужащих по призыву показал, что при сравнении групп военнослужащих по призыву и гражданских лиц существуют различия психологического благополучия по шкалам: «Позитивные отношения с другими» ( $U=4539,5$ ;  $p=0,00113$ ), «Управление средой» ( $U=4902,5$ ;  $p=0,01266$ ), «Цели в жизни» ( $U=4422,5$ ;  $p=0,00046$ ) и «Самопринятие» ( $U=4376,0$ ;  $p=0,00032$ ) и общим показателем психологического благополучия ( $U=4276,5$ ;  $p=0,00014$ ). Показатели группы гражданских лиц по всем шкалам психологического благополучия превышают показатели группы военнослужащих.

Результаты показали, что молодые люди переживают ситуацию службы в армии как жизненно трудную, требующую особых усилий для адаптации.

В обыденных представлениях людей собственная безопасность ставится в зависимость от влияния окружающих человека условий и обстоятельств, например наличие риска техногенных и природных катастроф или других угроз, кардинальным образом нарушающих экологически благоприятные условия жизнедеятельности человека, однако, условия, воздействуют на человека не прямо, а опосредованно, т. е. преломляясь через систему внутренних факторов, личностных особенностей [2, 6]. В представлениях человека о психологической безопасности отражаются особенности среды, в которой он находится, что позволяет оценивать эти особенности, в том числе степень опасности.

Для понимания особенностей этих представлений с помощью Анкеты психологической безопасности была проведена оценка предпочтений в выборе слов-дескрипторов путем подсчета суммы баллов по ответам +1 и +2 по каждому из 60 дескрипторов с последующим расчетом верхних квартилей. Если суммы баллов по определенному дескриптору превышали значения верхнего квартиля, то их рассматривали как наиболее предпочитаемые ассоциации.

Предпочтение (ранги) в выборе дескрипторов психологической безопасности в группах военнослужащих по призыву сложились таким образом: «контроль ситуации», «уверенность

в себе», «самосохранение», «надежные друзья, верность», «здоровье», «поддержка, помощь», «доверие», «свобода», «надежность», «уверенность в окружении», «жизненный опыт, опытность», «терпимость, сдержанность», «родители», «компетентность, ум», «любовь», «защита, защищенность», «позитивное окружение», «равновесие, стабильность», «физическая подготовка, сила», «мудрость», «надежный спутник, опора».

Предпочтение (ранги) в выборе дескрипторов психологической безопасности в группах гражданских лиц сложились таким образом: «поддержка, помощь», «контроль ситуации», «уверенность в себе», «надежность», «самосохранение», «доверие», «позитивное окружение», «надежный спутник, опора», «надежные друзья, верность», «здоровье», «жизненный опыт, опытность», «физическая подготовка, сила», «владение информацией», «компетентность, ум», «активность, скорость реакции».

Показано, что военнослужащие отличаются большим разнообразием представлений о психологической безопасности, которые включают дескрипторы, описывающие внутренний комфорт (любовь, равновесие и т.д.), поддержку и помощь близких людей (родители, уверенность в окружении и т.д.) и жизненный опыт, информированность самого человека (компетентность, ум, контроль ситуации и т.д.).

Чтобы уменьшить количество переменных был использован факторный анализ – метод главных компонент (*Principal Component* analysis, PCA) и варимакс-вращение (*Varimax* Rotation).

Были получены четыре фактора, показывающие представления о психологической безопасности военнослужащих по призыву:

1 фактор – Внутренний комфорт («счастье» (0.80), «любовь» (0.71), «душевное тепло» (0.71), «удобство, уют» (0.67), «безмятежность, легкость» (0.64), «общительность, открытость» (0.63), «чувство комфорта» (0.61); собственный вес равен 4.24, процент объясняемой дисперсии – 22.29%)

2 фактор – Защищенность («осторожность, отказ от риска» (0.76), «избегание опасных ситуаций» (0.75), «отсутствие угроз» (0.72), «свобода» (0.71), «защита, защищенность» (0.65); собственный вес равен 3.08, процент объясняемой дисперсии – 16.23%)

3 фактор – Поддержка семьи («родители» (0.85), «поддержка мамы» (0.82), «поддержка отца» (0.81), собственный вес равен 2.01, процент объясняемой дисперсии – 10.57%)

4 фактор – Автономия, независимость («личная территория» (0.79), «автономия, независимость» (0.75), «физическая подготовка, сила» (0.59); собственный вес равен 1.70, процент объясняемой дисперсии – 8.95%)

И факторы, показывающие представления о психологической безопасности гражданских лиц:

1 фактор – Внутренний комфорт («душевное тепло» (0.77), «чувство комфорта» (0.70), «любовь» (0.65), «счастье» (0.61), «спокойствие, умиротворение» (0.61), «безмятежность, легкость» (0.56); собственный вес равен 4.31 процент объясняемой дисперсии – 28.68%)

2 фактор – Информированность, самоанализ («владение информацией» (0.78), «самоанализ, самопознание» (0.73), «обдумывание, прогнозирование» (0.67), «равновесие, стабильность» (0.57); собственный вес равен 2.11, процент объясняемой дисперсии – 14.08%)

3 фактор – Защищенность («избегание опасных ситуаций» (0.83), «осторожность, отказ от риска» (0.81); собственный вес равен 1.66, процент объясняемой дисперсии – 11.10%)

4 фактор – Автономия, независимость («автономия, независимость» (0.79), «личная территория» (0.77); собственный вес равен 1.19, процент объясняемой дисперсии – 7.96%)

Проведенный анализ показывает, что представления о психологической безопасности имеют определенную специфику в трудных социальных условиях, т.е. существуют различия между военнослужащими и гражданскими лицами в представлениях о психологической безопасности.

В качестве первого фактора, как военнослужащие, так и гражданские лица выделяют «внутренний комфорт», включающий чувства счастья, уюта, комфорта и т.д., что является показателем того, что участники исследования в целом здоровые молодые люди, имеющие

различия исключительно за счет особых социальных условий. Следующие же два фактора имеют существенные различия. В зависимости от актуального состояния военнослужащие ассоциируют психологическую безопасность с поддержкой близких людей, а именно членов семьи. Возможно, это связано с особенностями военной службы, а именно в некоторой степени изолированностью от привычного социального окружения, в том числе, неограниченным общением с родными и близкими. Наличие поддержки близких людей для военнослужащих является необходимой составляющей представлений о психологической безопасности и в целом экологически благоприятными условиями жизнедеятельности человека. Гражданские же лица отдельно выделяют фактор информированности, самопознания и прогнозирования, больше полагаются на свой жизненный опыт и свою информированность, обдумывают и делают прогнозы, менее рассчитывая на помощь и поддержку окружающих. А наличие в обеих группах фактора «автономия, независимость» можно объяснить особенностью данного возраста молодых мужчин (18-25 лет), желанием быть независимым и иметь свою личную территорию.

#### **Заключение**

Полученные результаты относительно психологического благополучия как эмоционального показателя и представлений о психологической безопасности как когнитивной составляющей демонстрируют трудность социальных условий службы в армии. В трудных жизненных ситуациях психологическое благополучие имеет более низкий уровень, тем самым демонстрируя нарушение экологически благоприятных социальных условия, а представления о психологической безопасности чаще ассоциируются с внешней помощью, поддержкой окружающих.

#### **Список литературы**

1. *Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е.* Психологическая безопасность и травматический опыт как модуляторы поиска социальной поддержки в трудной жизненной ситуации // Психологический журнал. 2015. Т.36. №2 С.15-27.
2. *Ермолаева А.В.* Психологические особенности личности военнослужащего – участника боевых действий // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 1.
3. *Марищук Л.В., Пыжьянова Е.В.* Удовлетворенность качеством жизни как критерий психологического здоровья // Психология XXI века. Материалы международной научно-практической конференции молодых ученых, Санкт-Петербург, 24-26 апреля 2008 г. / Науч. ред. Н.В. Гришина. СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2008.
4. *Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В., Бакусева Н.Н.* К вопросу о вкладе уровня психологического благополучия личности в переживание террористической угрозы // Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии: Мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. (Владивосток, 11–13 декабря 2009 г.) / отв. ред. Н.А. Кравцова, Р.В. Кадыров. Владивосток, 2009. – С. 86–87.
5. *Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Падун М.А., Хажуев И.С., Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дан М.В.* Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
6. *Харламенкова Н.Е.* Представления о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты // Современная личность (психологические исследования). – М.: Изд-во Институт психологии РАН. 2012. С.141-161.

## СТРЕСС И СТРУКТУРА ПРОФИЛЯ FPI У ЛЕТЧИКОВ<sup>25</sup>

**Зеленова М.Е.**

ФГБНУ Институт психологии РАН, Москва, Россия

E-mail: mzelenova@mail.ru

**Лекалов А.А., Лим В.С., Костенко Е.В.**

Филиал №1 ФГКУ «ГВКГ им. акад.Н.Н. Бурденко» МО РФ, г. Москва, Россия

E-mail: lekalov.aleksandr2011@yandex.ru; 7cvkag@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты одного из этапов серии эмпирических исследований, направленных на выявление психологических факторов, определяющих работоспособность, поддержание здоровья и сохранение профессионального долголетия специалистов, выполняющих задания в условиях рабочей среды с высоким уровнем экстремальности и сниженными показателями экологичности (на примере летной деятельности). В ходе тестирования применялся комплекс психологических методик, направленных на диагностику признаков психического стресса и выявление индивидуально-личностных характеристик респондентов. По результатам исследования получены личностные профили, типичные для групп летчиков с высоким и низким уровнем выраженности симптомов стресса и психической напряженности.

**Ключевые слова:** профессиональное здоровье, уровень стресса, индивидуально-типические особенности, экстремальные условия деятельности

## STRESS AND FPI PROFILE STRUCTURE FOR PILOTS

**Zelenova M.E.**

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

E-mail: mzelenova@mail.ru

**Lekalov A.A., Lim V.L., Kostenko E.V.**

Branch No.1 FGKU «GVKGBurdenko MO RF»; Moscow, Russia

E-mail: lekalov.aleksandr2011@yandex.ru, 7cvkag@mail.ru

**Abstract.** The article presents the results of one stage of empirical studies aimed at identifying the psychological factors that determine working capacity, maintaining health and maintaining professional longevity of specialists performing tasks in extreme conditions of the working environment (on the example of pilots). During the testing, complex of psychological techniques was applied, aimed at diagnosing signs of mental stress and identifying individual and personal characteristics of respondents. According to the study results, personality profiles typical for groups of pilots with high and low levels of symptoms of stress and mental tension were obtained.

**Keywords:** professional health, stress level, individual typical features, extreme conditions

Вопросы, связанные с безопасностью, надежностью и продуктивностью работников, занятых в экстремальных видах деятельности, имеющих сниженный уровень экологичности рабочей среды, по-прежнему входят в число приоритетных исследовательских проблем психологии труда и организационной психологии. Различные аспекты данной проблемы активно изучаются представителями разных психологических направлений и школ.

Исследованию психофизиологических возможностей индивида, особенностей процесса адаптации к экстремальным и неблагоприятным условиям рабочей среды посвящены теоретические и эмпирические труды таких ученых как А.А. Алдашева, В.А. Бодров, В.И. Медведев, Л.Г. Дикая, В.И. и др. Изучение механизмов и стратегий преодоления негативных психических состояний, способов поддержания психического благополучия и здоровья субъекта деятельности активно проводится в русле психологии совладающего поведения (Т.Л.

<sup>25</sup> Государственное задание №0159-2020-0001

Крюкова и др.). Многочисленные исследования «неравновесных состояний» акцентируют «личностно-ориентированную регуляцию психических состояний» (А.О. Прохоров). Большое внимание уделяется «когнитивно-стилевой регуляции деятельности» при решении задач в разных условиях деятельности (М.А. Холодная). Изучается «интеллектуально-личностный потенциал регуляции поведения и деятельности» профессионалов (Т.В. Корнилова), «индивидуальный стиль саморегуляции поведения» субъекта труда и его особенности у представителей разных профессиональных групп (работы В.И. Моросановой). Теоретическому анализу синдрома профессионального стресса, диагностике индивидуальной стресс-резистентности и разработке технологии управления стрессом в условиях повышенной напряженности посвящены циклы исследований, проводимых с позиций структурно-интегративного подхода (А.Б. Леонова). Взаимосвязь социальных, когнитивных, мотивационных, индивидуально-личностных переменных с качеством продукта труда в условиях повышенной стрессогенности эмпирически рассматривается на выборках разных представителей экстремальных и социально-ответственных профессий: специалистах МЧС, МВД, пожарных и др. [1; 3; 5; 7 и др.].

Тем не менее, несмотря на активное внимание исследователей к проблеме изучения предикторов стрессоустойчивости и работоспособности профессионала, вопросы, связанные с использованием психологических ресурсов адаптации к стрессу, их содержанием и своевременной активацией, все еще остаются изученными не в полной мере. По мнению ученых, работающих в этой области, необходимо обобщение эмпирических данных и построение теоретических моделей, раскрывающих взаимосвязь факторов среды, внутренних ресурсов индивида и показателей, отражающих состояние психологического благополучия. Остается не решенной задача специфики и вклада конкретных переменных; требуется дальнейшая более углубленная эмпирическая валидизация результатов, полученных на разных выборках и в разных условиях деятельности [4; 6].

Летная деятельность по уровню воздействия вредных факторов среды, стресса и интенсивности рабочих нагрузок в рейтингах экстремальных и опасных профессий занимает верхние строки. Результаты статистического анализа причин аварийности в авиации показывают, что до 70% аварий связано с «человеческим фактором», из них - 47% случаев классифицируются как «ошибка пилота». К наиболее распространенным «ошибкам пилота» относятся: «нарушение экипажем стандартных процедур пилотирования», «дезорентация экипажа при полете в незнакомой местности», «недостаточная квалификация на данном типе ПС», «нарушение взаимодействия между членами экипажа», «ошибки в условиях противоречивых показаний приборов», «усталость, проблемы здоровья пилотов», «ошибки в условиях противоречивых показаний приборов». Согласно анализу В.А. Пономаренко, подобный тип ошибок во многом обусловлен физическим и психологическим неблагополучием летчика, его переутомлением, хронической усталостью, стрессом, а также подобные ситуации часто провоцируются особенностями личности летчика, его «личностной незрелостью» [8].

В связи с резко возрастающей рабочей нагрузкой, вызванной научно-технической модернизацией летательной техники и усложнением задач, решаемых летными экипажами, проблема сохранения профессионального долголетия и снижения доли аварийности по причине «человеческого фактора» становится все более актуальной и значимой. Согласно анализу Минобороны РФ, авиационные катастрофы, произошедшие за последнее время, выявили целый ряд системных проблем в обеспечении безопасности полетов авиации ВКС. Наряду с проблемой подготовки инженерно-технических и летных кадров, были отмечены проблемы, связанные с диагностикой и сохранением профессионального здоровья, а также необходимость более тщательного учета личностных особенностей профессионалов ВКС.

Целью представленного эмпирического исследования явилось выявление индивидуально-личностных ресурсов поддержания работоспособности и преодоления стресса у летных специалистов. Практическая задача, которая решалась в данном исследовании состояла в поиске оптимальных методических средств диагностики внутренней ресурсности летчиков ВКС, выявлении личностных переменных, в наибольшей степени связанных с сохранением

психологического благополучия как состояния, выступающего важнейшим предиктором успешного достижения полетных целей. В качестве признаков нарушения психологических составляющих профессионального здоровья летчиков в данном исследовании рассматривались симптомы стресса и психической напряженности, диагностируемые с помощью конкретных психологических методик.

#### **Организация исследования**

Обследование респондентов проходило в несколько этапов на базе госпиталя «ГВКГ им. акад. Н.Н. Бурденко» МО РФ г. Москвы [2]. Выборку составили летчики, направленные для прохождения плановой медицинской комиссии (ВЛК). Всего:  $n = 149$ , средний возраст –  $33,72 \pm 7,34$ .

Психологическое тестирование включало: 1. диагностику признаков стресса и признаков негативных психических состояний; 2. выявление индивидуально-типических особенностей респондентов.

Уровень стресса и сниженной работоспособности выявлялись на основе применения:

- «Шкалы психологического стресса» (PSM-25) Л. Лемура, Р.Тесье, Л. Филлиона;
- «Шкалы стрессогенности событий» (ШСС) Т.Х. Холмса, Р.Х. Раге;
- Опросника «Дифференцированная «Оценка состояний сниженной работоспособности» (ДОРС) А.Б. Леоновой, С.Б. Величковой.

Выявление свойств личности осуществлялось на основе «Многофакторного личностного опросника» (FPI-114) в разработке Т.И. Ронгинской, А.А. Крылова. Его применение позволяет получить количественные оценки индивидуально-типических характеристик личности по 12-ти субшкалам и построить графический профиль. Субшкалы опросника: 1. Невротичность; 2. Спонтанная агрессивность; 3. Депрессивность; 4. Раздражительность; 5. Общительность; 6. Уравновешенность; 7. Реактивная агрессивность; 8. Застенчивость; 9. Открытость; 10. Экстраверсия-интроверсия; 11. Эмоциональная лабильность; 12. Маскулиность-фемининность.

Характеристики медицинского статуса летчиков оценивались врачами на основе результатов медицинского обследования.

В ходе статистической обработки первичных данных применялись метод сравнительного анализа (U-критерий Манна-Уитни) и метод корреляций (к-Спирмена).

#### **Результаты исследования**

Статистическая обработка полученных материалов показала, что наиболее высокие коэффициенты корреляции наблюдаются между показателями уровня стресса и сниженной работоспособности (шкалы ДОРС и PSM-25) и такими субшкалами в индивидуально-типическом профиле FPI как «Невротичность» (уровень невротизации и склонность к психосоматическим нарушениям), «Эмоциональная лабильность» (неустойчивость эмоционального состояния), «Раздражительность» (склонность к аффективному реагированию) и «Депрессивность» ( $k > 0,5$ ;  $p < 0,001$ ). Значимые коэффициенты корреляций более низкого порядка получены для субшкал FPI «Агрессивность реактивная» (степень психопатизации экстрагенсивного типа), «Агрессивность спонтанная» (степень психопатизации интроденсивного типа), «Застенчивость» (склонность реагировать на стресс по пассивно-оборонительному типу) и «Открытость» (уровень самокритичности и направленность на доверительное общение). Связь признаков негативных психических состояний и субшкалы FPI «Общительность», отражающей не только направленность на общение, но и степень социальной активности, также является значимой, но обратно-пропорциональной: чем выше значения данного показателя, тем менее выраженными являются признаки нарушения психологического здоровья летчиков.

Такие индивидуально-типические характеристики как невротичность, раздражительность, агрессивность, эмоциональная лабильность и др., относятся экспертами к числу негативных и нежелательных качеств, отрицательно влияющих на профессиональную деятельность. Выраженность в структуре профиля FPI соответствующих субшкал может служить индикатором психоэмоциональной неустойчивости субъекта труда, свидетельствовать о

предрасположенности индивида под воздействием стрессогенной обстановки реагировать появлением симптомов психофизиологической дезадаптации.

Данные сравнительного анализа позволили подтвердить и уточнить индивидуально-типические различия у летных специалистов в зависимости от степени проявления признаков стресса и сниженной работоспособности. Деление на группы производилось в соответствии с нормативными показателями соответствующих методик. В ходе статистической обработки обнаружены статистически достоверные различия по следующим субшкалам теста FPI: «Невротичность» ( $p < 0,001$ ), «Депрессивность» ( $p < 0,001$ ), «Раздражительность» ( $p < 0,001$ ), «Реактивная агрессивность» ( $p < 0,03$ ), «Застенчивость» ( $p < 0,01$ ), «Эмоциональная лабильность» ( $p < 0,001$ ). У респондентов с высокими значениями субшкалы FPI «Общительность» получены более низкие значения по субшкалам ДОРС, отражающим признаки утомления, пресыщения и монотонии ( $p < 0,02$ ).

Оценка усредненных профилей FPI групп летчиков с разным уровнем проявления стресса в соответствии с нормами показала, что они в основном расположены в пределах «средних» и «низких» значений. При этом летчики из группы с менее выраженным стрессом имеют «низкие» баллы по субшкалам «Раздражительность», «Открытость», «Эмоциональная лабильность» и «высокие» баллы по шкале «Уравновешенность». Для профиля летчиков с более высоким проявлением стресса характерны «высокие» баллы по шкале «Открытость», а значения субшкалы «Эмоциональная лабильность» приближаются к «низким» величинам.

Анализ результатов медицинского обследования летчиков показал, что чем ниже медицинский статус, тем выше значения в профиле FPI «Невротичности», «Эмоциональной нестабильности», «Тревожности» и «Импульсивности». Т.е., перечисленные характеристики в наибольшей степени соотносятся с нарушениями соматического здоровья летных специалистов.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить значимые взаимосвязи между показателями профессионального здоровья и индивидуально-типическими характеристиками (структурой профиля FPI) летных специалистов ВКС. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы на практике в качестве индикаторов, обуславливающих развитие дезадаптационных состояний в полете и учитываться в профессиональной деятельности летчиков в совокупности с другими медицинскими и психологическими критериями.

### Список литературы

1. *Баканов А.С., Зеленова М.Е.* Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // Социальная психология и общество. 2015. Т.6. №2. С. 61-75.
2. *Зеленова М.Е., Лекалов А.А., Костенко Е.В.* Диагностика психологического здоровья летчиков в практике врачебно-летной экспертизы // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – №3 (51). – С.114-121.
3. *Зеленова М.Е., Лекалов А.А., Лим В.С., Костенко Е.В.* Уровень профессионализма, копинг-стратегии и профессиональное здоровье летчиков // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 2. С.92-116.
4. *Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В.* Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т.8. №1. С.85-121.
5. *Кузнецова А.С., Титова М.А.* Эффективная саморегуляция состояния в напряженных условиях как дифференцирующая компетенция // Институт психологии Российской академии наук. – Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1. № 1. С. 84-109.
6. *Леонова А.Б.* Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 1. С. 87-103.
7. *Моросанова В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.

8. Пономаренко В.А. Теоретические и экспериментальные данные о профилактике безопасности полета. М.: Когито-Центр, 2014.

УДК 159.96

## ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВЫХ САНОГЕННЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПРОЦЕССЕ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ<sup>26</sup>

Карпова Н.Л., Данина М.М.

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

Email: nlkarpova@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается развитие подхода к формированию устойчивых саногенных психических состояний в социореабилитации заикающихся детей, подростков и взрослых. Анализируются исторические предпосылки системы семейной групповой логопсихотерапии, а также ее современное состояние. Показано, как на каждом этапе работы психические состояния и их динамика становятся основанием для формирования навыков эффективного общения.

**Ключевые слова:** психические состояния, саногенные состояния, экстремальные состояния, семейная групповая логопсихотерапия

## FORMATION OF SUSTAINABLE SANOGENIC PSYCHOLOGICAL STATES IN THE PROCESS OF FAMILY GROUP LOGOPSYCHOTHERAPY

Karpova N.L., Danina M.M.

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Email: nlkarpova@mail.ru

**Abstract.** The article considers the development of an approach to the formation of stable sanogenic states in the social rehabilitation of stuttering children, adolescents and adults. The historical background of the family group logopsychotherapy system is analyzed, as well as its current state. It is shown how at each stage of work, psychological states and their dynamics become the basis for the formation of effective communication skills.

**Keywords:** psychological states, sanogenic states, extreme conditions, family group logopsychotherapy

С позиций системного подхода и концепции самоорганизации логопсихотерапия – метод работы с заикающимися людьми, нарушения речи у которых проявляются наиболее ярко в ситуациях значимого общения, т.е. эта патология речи имеет коммуникативный характер и возникает при нарушении симметрии между организмом и средой. Можно представить, что в данной ситуации «складывается новое функциональное образование системы – неравновесное (неустойчивое) состояние» [8, с. 217]. Ф.Д. Горбов, специалист в области психических состояний, говорил о «симптомокомплексе заикания» и помог Ю.Б. Некрасовой определить заикание как сложное напряженное состояние, которое проявляется речевыми сбоями в ситуации значимого речевого общения и требует, прежде всего, нормализации состояний.

Теория саногенного (оздоравливающего) мышления Ю.М. Орлова [6; 7] постулирует, что произвольная регуляция эмоций и изменение состояния человека связана с формированием особых мыслительных схем, предотвращающих возникновение негативных эмоций или способствующих этому. Ю.М. Орлов определяет саногенное мышление как философию обыденной жизни, способствующую физическому и психологическому здоровью за счет заедования: а) принципа уместности уместных операций, б) принципа осознания при-

<sup>26</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-013-00721.

вычек собственного ума, в) принципа интроспекции, г) принципа научности обыденного мышления [6]. В данной теории подчеркивается особая значимость таких аспектов развития саногенного мышления, как самостоятельность его усвоения и коррекция негативных эмоционально-насыщенных отношений человека к себе и другим людям, сопровождающихся отрицательными эмоциями. Поскольку в патогенном мышлении принимают участие практически не осознаваемые мыслительные автоматизмы, развитие саногенного мышления предполагает разворачивание процесса рефлексии в трудных жизненных ситуациях, осознание патогенных компонентов, участвующих в порождении негативных эмоциональных переживаний, их произвольная замена и далее – сворачивание процесса до автоматического состояния. Последнее представляет собой наиболее продолжительную фазу развития саногенного мышления и происходит поэтапно.

Понятие саногенных состояний в работе с заикающимися впервые использовала Ю.Б. Некрасова – создатель метода групповой логопсихотерапии – восстановления нарушенного речевого общения у тяжело заикающихся подростков и взрослых 14-40 лет. Являясь в 1976-1980 гг. сотрудником лаборатории психических состояний НИИ ОПП (в настоящее время – ПИ РАО) под руководством Ф.Д. Горбова, она уже с конца 1970-х гг. активно разрабатывала проблему психических состояний, сделав ее одной из ключевых в процессе социореабилитации заикающихся. Ф.Д. Горбов также помог Некрасовой проанализировать и динамику психических состояний заикающихся в экстремальной ситуации – говорения в присутствии большой аудитории зрителей: были выделены 9 основных состояний, которые переживают пациенты во время сеанса групповой эмоционально-стрессовой психотерапии, что было описано в статье «Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся» [5] и ряде последующих статей: «Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии» [3], «Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся» и др.

Суть созданного Ю.Б. Некрасовой метода лечения заикания состоит «в вызывании, усилении и закреплении состояния готовности к речи, а также обучении пациентов свободе смены психических состояний, что способствует полноценной коммуникации. Эффективность восстановления нарушенного общения достигается здесь на основе личностного подхода, позволяющего выявить творческий потенциал личности пациента и создать у него глубокую мотивационную включенность в логопсихотерапевтический процесс» [4, с. 58].

В начале 1990-х гг. Ю.Б. Некрасовой были выделены основные группы саногенных психических состояний, возникающих в качестве обратной связи на эффективно реализованный для каждого отдельного пациента прием воздействия: 1) состояния, связанные с удовольствием от самого процесса выполнения диагностико-психотерапевтических заданий; 2) состояния «озарения», инсайта по поводу осознания себя и своей проблемы; 3) психические состояния уверенности в достижении цели, являющиеся ведущими в иерархии выделенных групп состояний [4]. В 1993 году под ее руководством была защищена кандидатская диссертация Н.Н. Скуратовской «Психические состояния успеха», которые также являются саногенными. Было показано, что психические состояния успеха коммуникации играют важную роль в контексте работы с проблемой нарушенного речевого общения, в том числе указывается на важность ценностей творческого, оптимистического отношения к миру, использования прошлого и текущего позитивного опыта, поиска эффективных решений, самоактуализации в профессиональной и общественной деятельности и общения с другими людьми.

В системе семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой - Н.Л. Карповой, которая получила развитие на базе методики групповой логопсихотерапии, динамика экстремальных и саногенных психических состояний, переживаемых участниками разновозрастной группы, также является центральной [1; 2].

На I – пропедевтическом (подготовительном) – этапе семейной групповой логопсихотерапии, который длится 3-6 месяцев при дистантной диагностике [4], динамика психических состояний как обратной связи на приемы воздействия протекает как нагнетание интен-

сивности саногенных состояний пациентов через многократное воображаемое «проигрывание» ими себя здоровыми.

Особую роль в формировании саногенных состояний в системе семейной групповой логопсихотерапии играет метод библиотерапии – лечение специально подобранным чтением. В связке со специально подобранными психологическими методиками диагностики библиотерапия выполняет образовательную, воспитательную, коммуникативную и терапевтическую функции, помогая развитию творческого воображения и излечению пациентов: «Переключение с узколичных, болезненных проблем на творческое преобразование своей когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферы в процессе коллективного сотворчества позволяет выйти за пределы порочного круга заикания» [там же, с. 59].

Сначала пациентам и их родителям и родственникам предлагают прочитать специально подобранные небольшие художественные произведения и дать письменный отзыв на них, тем самым способствуя познанию через произведения самих себя. В методике это делается с определенной целью – натолкнуть пациентов на выявление, осознание и раскрытие своих внутренних ресурсов, реконструировать мотивационную сферу участников социореабилитационного процесса, зарядить ее оптимизмом, а также посеять и взрастить «зерно нового Я» в душе каждого. Все это с неизбежностью также порождает «нетерпение к переменам», жажду излечения и самоизлечения, веру в логопсихотерапевта и его методику.

На II этапе логопсихотерапии – в ходе сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии по К.М. Дубровскому в аранжировке Ю.Б. Некрасовой и дополнении Н.Л. Карповой – производится развертывание свернутой модели излечения, усиление состояния готовности к принятию методов работы. Сеанс представляет собой подготовленное пропедевтическим этапом публичное индивидуально-групповое воздействие психотерапевтического и педагогического содержания на группу из 8-12 заикающихся. На сеансе за 1,5 часа происходит «снятие» симптомокомплекса заикания через «реконструкцию личности» во фрустрирующей ситуации. Это концентрированное внушение наяву, основанное на материалах подготовительного этапа самих пациентов и их родственников, с целью в короткий временной промежуток изменить характер отношения заикающегося к своему страданию, т. е. осуществить реконструкцию поведенческих реакций.

Поскольку публичное выступление на сцене перед большим числом зрителей для заикающихся является самым трудным, общее состояние пациента во время сеанса можно назвать стрессовым (стресс определяется как психическое состояние, возникающее в экстремальных условиях [8, с. 409]). В то же время динамика состояний может быть охарактеризована как нагнетание, пиковые переживания и положительная разрядка. Схожие переживания испытывают родители, родственники и другие участники, сидящие в зрительном зале, которые вовлекаются в сеанс эмоционально. За короткое время (1-1,5 часа) ведущий сеанса показывает каждому стоящему на сцене возможности его речевого успеха, стимулируя улучшение адаптивных возможностей организма и пост-стрессовый личностный рост. Саногенные возможности управляемого стресса хорошо изучены и описаны в психологической и медицинской литературе [см. 8].

Особо отметим, что психические состояния пациентов на втором этапе социореабилитации – в экстремальных условиях выступления перед большим зрительным залом – по своей предметной направленности, интенсивности и эмоциональному характеру едины для всех пациентов, поскольку моделируются в общей для них ситуации (использование закономерного эмоционального «заражения» в группе). Речевые успехи в экстремально стрессовой для заикающихся ситуации закрепляют саногенные состояния и создают фундамент для активной работы на последующих этапах социореабилитации. Участие на этом этапе ближайшего окружения пациентов способствуют усилению и закреплению готовности к изменениям [1; 2].

На III (основном) этапе активной семейной групповой логопсихотерапии в ходе ежедневных 8-часовых занятий в течение 3-5 недель происходит перевод саногенных психических состояний в устойчивые новообразования при поддержании выраженной мотивации к

излечению, что достигается за счет включения элементов библиотерапии, символотерапии, кинезитерапии (парадоксальная дыхательная гимнастика Стрельниковых, гуманно-структурированный танец Г. Аммона и др.), а также психотерапевтических бесед и специальной системы речевых упражнений с элементами социально-психологического тренинга.

Финалом работы на третьем этапе системы социореабилитации является возникновение устойчивого континуума саногенных психических состояний, носящего следующие характеристики: а) доступность для осознания пациентом своих психических состояний, умение использовать их в дальнейшем в непосредственной деятельности и общении – т. е. самоуправление психическими состояниями; б) включенность уже имеющегося у пациента внутреннего потенциала здоровья и направленность его на дальнейшее развитие, т. е. эволюция внутренней картины здоровья<sup>27</sup>; в) ориентация бывших заикавшихся на сохранение и развитие полученных в ходе занятий навыков речи, знаний и умений, на наращивание психологической и речевой вооруженности; г) направленность состояний на разделенность их с другими людьми, на совместность переживания (коммуникативно-диалогический характер).

Характерным для данного этапа логопсихотерапии является высокая мотивационная включенность в творческий лечебно-обучающий коллективный процесс абсолютного большинства участников разновозрастной группы – и т.н. «пациентов» (в нашей методике они называются «дети» независимо от возраста), и их родителей и родственников. Это состояние можно охарактеризовать как состояние «потока» – наслаждения и удовлетворения, доставляемого глубоким погружением в процесс деятельности» [8, с. 594].

IV этап лечения – контрольно-поддерживающая семейная групповая логопсихотерапия – проводится спустя 4-6 месяцев после основного лечебного курса, длится две недели и повторяет на новом, более высоком уровне основные элементы, приемы и методы групповой семейной логопсихотерапии. Саногенные психические состояния актуализируются на новом уровне изменений, более осознанно, что помогает преодолеть естественный процесс спада и поддержать необходимые изменения.

Отдельной задачей данного этапа социореабилитации является закрепление продуктивных стратегий совладания со стрессом и трудными жизненными ситуациями, с которыми участники группы успели столкнуться в перерыве между активными групповыми этапами лечения. От результативности этой работы зависят долгосрочные успехи выпускников. В качестве копинг-стратегий предлагается саногенная рефлексия и работа с собственными мыслями, навыки управления своими состояниями через образную визуализацию, работу с телом, поддерживающее общение с участниками своей группы, а также помощь новым группам и творчество.

Таким образом, в методике групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой закладывается, а в системе семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой - Н.Л. Карповой развивается идея о психических состояниях как о значимом аспекте нарушенного речевого общения в форме заикания и его восстановления. Стоит отметить, что большая устойчивость в достижении полноценного функционирования в данной системе социореабилитации достигается за счет работы со всей семьей. После завершения логопсихотерапевтического курса родители и родственники остаются поддерживающей средой для ранее заикавшегося пациента. Также важным аспектом в данной системе является введение контрольно-поддерживающего этапа, позволяющего через 4-6 месяцев снова актуализировать саногенные состояния всех участников, делая результат излечения более устойчивым.

Вышесказанное позволяет нам сделать вывод и о том, что комплексная система семейной групповой логопсихотерапии может выступать как модель системы социореабилитации не только для детей, подростков и взрослых с различными нарушениями речи, но и с другими ограничениями возможности здоровья.

<sup>27</sup> Понятие «внутренняя картина здоровья» как обозначение перспектив выздоровления пациентов в противовес понятию «внутренней картины болезни» предложено и развивалось Ю.Б. Некрасовой [4].

### Список литературы

1. Карпова Н.Л. Основы личносно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. – М.: Флинта, 1997. – 160 с.; 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта, 2003. – 200 с.
2. Карпова Н.Л., Данина М.М. Комплексный подход к восстановлению нарушенного речевого общения в системе логопсихотерапии // Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф.Е. Василюка: сборник материалов [электронное издание] / под ред. В.В. Архангельской, А.А. Голзицкой, Н.В. Кисельниковой, Е.А. Семеновой. М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО». 2018. С. 70-73.
3. Некрасова Ю.Б. Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся // Вопросы психологии. 1984. № 2. СС. 75-82.
4. Некрасова Ю.Б. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения // Вопросы психологии. 1991. № 5. С.57-63.
5. Некрасова Ю.Б. Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся // Вопросы психологии. 1980. № 5. СС. 32-40.
6. Орлов Ю.М. Саногенное мышление: Метод. пособие для обучения. М.: Ин-т проблем сознания, 1993. – 64 с.
7. Орлов Ю.М. Оздоровляющее мышление. М.: Слайдинг, 2006. – 96 с.
8. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 624 с.

УДК 159.9

## ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И УВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТОЙ КАК РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА В РАБОЧЕЙ СРЕДЕ

Кондратьюк Н.Г., Моросанова В.И.

ФБГНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия  
n.kondratyuk@gmail.com

**Аннотация.** Представлены результаты исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции и увлеченности работой как ресурсов психологического благополучия человека на работе. Показано, что отсроченные последствия стресса, выраженные в форме личностных и поведенческих деформаций значимо взаимосвязаны как с осознанной саморегуляцией, так и с увлеченностью работой, при этом отмечается реципрокный (перекрестный) характер взаимосвязей. Полученные данные расширяют имеющиеся представления о структуре взаимосвязи между осознанной саморегуляцией, увлеченностью работой и разными формами профессиональных деформаций и ориентируют на дальнейший анализ механизмов и ресурсов, обеспечивающих психологическое благополучие человека в рабочей среде.

**Ключевые слова:** саморегуляция, благополучие, увлеченность работой, стресс.

## SELF-REGULATION AND WORK ENGAGEMENT AS PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF THE WORK-RELATED WELL-BEING

Kondratyuk N.G., Morosanova V.I.

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
n.kondratyuk@gmail.com

**Abstract.** In this paper we examine the interconnections between conscious self-regulation and work engagement as psychological resources of the work-related well-being. The study revealed that personality and behavioral deformations, being a delayed result of stress, turned out to be significantly interconnected with both self-regulation and work engagement, with reciprocal (cross-) nature of these connections to be noted. The findings contribute to the knowledge of the nature of the relationship between self-regulation, work engagement, and different forms of professional deformations and allow approaching to the mechanisms and resources that ensure a person's psychological well-being at work.

**Keywords:** self-regulation, workplace well-being, work engagement, stress.

Проблема психологического благополучия человека на работе является актуальной и острой, как для работодателей, так и для самих сотрудников. В настоящее время ведутся многочисленные дискуссии о противоречивом характере взаимоотношений между двумя явлениями, значимо связанными с психологическим благополучием человека на работе – увлеченностью работой и синдромом профессионального выгорания [8 и др.]. Увлеченность считается одним из позитивных состояний, связанных с работой и отражающим благополучие человека в профессиональной среде. Тогда как синдром выгорания, напротив, традиционно рассматривается как дисфункциональное для профессионального благополучия человека состояние.

В последние годы наблюдается рост исследований взаимосвязи саморегуляции с увлеченностью работой, в которых саморегуляция рассматривается как ресурс, во многом определяющий увлеченность человека работой [8 и др.]. Кроме того, активно исследуется ресурсная роль саморегуляции в преодолении разных типов стрессовых проявлений: острого и хронического характера, личностных и поведенческих деформаций [7 и др.]. На сегодняшний день представлены и работы, в фокусе внимания авторов которых, одновременно оказываются как показатели саморегуляции, так и увлеченности и профессионального выгорания [3].

В данной статье предполагается ответить на вопрос о том, как взаимосвязаны между собой осознанная саморегуляция, увлеченность работой и профессиональные деформации, что, на наш взгляд, позволит расширить теоретические представления о вкладе осознанной саморегуляции в обеспечение психологического благополучия человека на работе.

В своих исследованиях мы придерживаемся научного подхода к саморегуляции, развиваемого в отечественной научной школе психологии саморегуляции ФГБНУ «Психологический институт РАО». Осознанная саморегуляция – это динамичная и многоуровневая управляющая метасистема процессов, свойств и состояний, являющаяся инструментом инициации и поддержания активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей, с использованием всей палитры ресурсов индивидуальности [4; 5; 7]. В ее структуру входят когнитивно-регуляторные процессы (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценка результатов) и личностно-регуляторные свойства (гибкость, независимость, надежность). В настоящее время все большие позиции в мире завоевывает ресурсный подход к исследованию саморегуляции [5; 6]. Осознанная саморегуляция при этом рассматривается как метасистема универсальных и специальных регуляторных ресурсов выдвижения целей и управления их достижением [4; 5].

Для исследования симптоматики стресса был использован структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека, для которого характерно понимание стресса как особого класса состояний субъекта, возникающих в результате изменения механизмов регуляции деятельности и поведения при воздействии текущих и пролонгированных стрессовых факторов и разного рода трудных ситуаций. Данный подход является надежной теоретико-методологической основой для оценки изменений работоспособности и успешности труда профессионалов и обеспечен широким спектром, доказавших свою эффективность, психодиагностических методов [1].

Увлеченность работой рассматривалась в контексте теоретических представлений позитивной психологии об увлеченности в концепции В. Шауфели и А. Бэжкера [8], которая понимается ими как позитивное состояние, связанное с работой, характеризующееся бодростью (энергичностью), энтузиазмом и поглощенностью деятельностью. Авторы отмечают, что увлеченность работой – достаточно стойкое состояние, затрагивающее различные психические процессы (аффективные, когнитивные), и не сосредоточенное на каком-либо конкретном объекте, событии, человеке или форме поведения.

**Выборка и методы исследования**

В исследовании приняли участие 119 служащих морской флотилии (29% женщин) в возрасте от 19 до 54 лет.

В состав диагностического пакета были включены три методики.

Для диагностики осознанной саморегуляции применялся сокращенный вариант широкоизвестной методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения-ССПМ», представляющий собой тестовую версию опросника, используемую в настоящее время для исследовательских целей только сотрудниками лаборатории Психологии саморегуляции ФГБНУ «ПИ РАО». Опросник состоит из 28 утверждений, входящих в состав восьми шкал (по 4 информативных утверждения в каждой шкале), позволяющих оценить восемь показателей, выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценка результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкость, надежность, напористость). Также опросник содержит обобщенный показатель, характеризующий процесс саморегуляции в целом, – общий уровень саморегуляции.

Для диагностики показателей профессиональных деформаций была использована шкала «Личностные и поведенческие деформации» комплексной диагностико-превентивной системы «Интегральная диагностика и коррекция стресса», ИДИКС [1]. Шкала включает 22 утверждения и описывает феноменологию отсроченных последствий стресса, выраженных в типе А поведения, признаках синдрома «выгорания», невротических реакциях, поведенческих риск-факторах.

Для диагностики увлеченности работой применялась «Утрехтская шкала увлеченности работой, UWES» В. Шауфели и А. Бэккера, русская версия в адаптации Д.А. Кутузовой [3]. Опросник состоит из 17 вопросов, составляющих 3 шкалы: энергичность, энтузиазм и поглощенность деятельностью. Суммарный показатель трех шкал рассматривается как интегративный параметр увлеченности работой и отражает состояние благополучия человека в профессиональной деятельности.

**Результаты**

По всем показателям, используемым в исследовании, были вычислены описательные статистики (средние значения и стандартное отклонение) и проведен корреляционный анализ.

Как и ожидалось, осознанная саморегуляция статистически достоверно коррелирует с показателями увлеченности работой. В первую очередь это касается двух показателей увлеченности – «энергичности» и «энтузиазма». Значимые взаимосвязи с показателем «поглощенности» также имеют место быть, но они единичны, и выявлены лишь на уровне  $p \leq 0.05$ . Непротиворечивость полученных результатов обоснована, учитывая содержание, которое В. Шауфели и А. Бэккер вкладывали в предложенные ими конструкты, – с одной стороны, и теоретическими представлениями об осознанной саморегуляции, как критерия субъектности, – с другой. Так «энергичность» характеризуется высоким уровнем энергии, сосредоточенностью, готовностью вкладывать силы в работу, настойчивостью в ситуации помех; шкала «энтузиазм» диагностирует вовлеченность в работу, чувство значимости собственной деятельности, готовности принять вызов и преодолеть трудности. Что касается поглощенности деятельностью, то в данном случае речь идет о переживании счастья, особенностях восприятия времени в процессе работы и отсутствию желания отвлечься от работы и/или прекратить ее [3; 8]. Если обратиться к понятию общей способности к осознанной саморегуляции как критерия субъектности, – то одним из важнейших факторов ее формирования является «внутренняя самостоятельная активность», реализующаяся в двух модусах осуществления регуляторных процессов: «пассивно-репродуктивный» и «активно-творческий». При этом, развитая общая способность к саморегуляции непосредственно проявляется в «инициативно-творческом модусе, в легкости и успешности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать нестандартные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях и т.д.» [2, с. 274-275] и включает обязательную эмоцио-

нальную составляющую как специфическое чувство своей «субъектности», проявляющееся в чувстве уверенности в своих возможностях в достижении успеха [там же].

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимых взаимосвязей между показателями саморегуляции и профессиональными деформациями. Как регуляторные процессы, так и регуляторно-личностные свойства оказались взаимосвязаны с такими отсроченными последствиями стресса, как признаки синдрома «выгорания», невротические реакции, поведенческие-риск факторы, исключение касалось только показателя «тип А поведения». Из показателей регуляторно-личностных свойств (гибкость, надежность, настойчивость) значимые взаимосвязи с отсроченными последствиями стресса, отличающиеся высокими коэффициентами корреляции ( $r$  в пределах от  $-0.36$  до  $-0.48$  при  $p \leq 0.001$ ) были выявлены с регуляторной надежностью, что представляется вполне логичным, так как именно регуляторная надежность обеспечивает сохранность саморегуляции при стрессе. Полученный результат согласуется и с имеющимися в литературе данными о вкладе регуляторной надежности в преодоление острого стресса [7].

Картина взаимосвязей увлеченности работой с профессиональными деформациями выглядит следующим образом. Все три показателя увлеченности работой коррелируют с показателем «невротические реакции» (при  $p \leq 0.001$  и  $p \leq 0.01$ ). Статистически достоверных корреляций с «типом А поведения» выявлено не было. «Признаки синдрома выгорания» ( $r = 0.28$  при  $p \leq 0.01$ ) и «поведенческие риск-факторы» ( $r = -0.24$  при  $p \leq 0.05$ ) имеют значимые корреляции только со шкалой «энтузиазм». Как отмечалось в самом начале статьи, исследователи сходятся во мнении, что увлеченность работой и признаки синдрома «выгорания» - два явления, связанные с профессиональным благополучием человека и достаточно часто рассматриваемые как противоположные по отношению друг к другу, но имеет место *дискуссия* о наличии и характере связи между ними.

На основании данных корреляционного анализа, теоретических представлений о структуре саморегуляции [2; 4; 5], увлеченности [8] и отсроченных последствий стресса, для решения основной задачи исследования с использованием метода структурного моделирования, реализованного в программе EQS 6.1, были построены и проанализированы альтернативные модели с тремя латентными факторами, различающиеся наличием и характером связей. Латентные факторы: «Саморегуляция», «Увлеченность», «Деформации». Индикаторными переменными для каждого из факторов выступали показатели соответствующих шкал опросных методик. Наилучшие значения были получены для модели, допускающей существование корреляционных связей между факторами. Индексы согласованности показали приемлемое соответствие модели эмпирическим данным: хи-квадрат ( $df=71$ )=103.83; CFI=0.93; RMSEA=0.067. Все факторные нагрузки и коэффициенты корреляции между факторами оказались значимыми, и их знаки соответствовали теоретическим предположениям. Анализ альтернативных моделей дает основание говорить о том, что саморегуляция является предиктором увлеченности работой и о реципрокном (перекрестном) характере взаимосвязей между саморегуляцией и деформациями. С одной стороны, снижение регуляторного ресурса может активизировать и/или усилить действие типичных негативных последствий стресса, с другой – явно выраженные профессиональные деформации специалистов могут истощать регуляторные ресурсы, снижая увлеченность работой, что не сможет не сказываться на профессиональном благополучии человека. Подобным образом, подкрепляя друг друга, может включаться своеобразный механизм «замкнутого круга». Ранее нами были получены данные о вкладе осознанной саморегуляции в преодоление острых стрессовых проявлений [7].

На наш взгляд, представленные в этой статье данные расширяют имеющиеся представления о структуре взаимосвязи между осознанной саморегуляцией, увлеченностью работой и профессиональными деформациями, актуализируют вопрос их исследования в отдельных взятых группах специалистов и ориентируют на дальнейший анализ механизмов и ресурсов, обеспечивающих психологическое благополучие человека в рабочей среде.

### Список литературы

1. *Леонова А.Б., Кузнецова А.С.* Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С.13-33.
2. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / Предисл. В.И. Моросановой. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011.
3. *Кутuzова Д.А.* Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: Дисс. ... канд. психол. наук. М. 2006.
4. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т.7. № 4. С.62-78.
5. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека//Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Институт психологии РАН, 2017. С. 501-509.
6. *Baumeister R.F., Tice D.M., Vohs K.D.* The Strength Model of Self-Regulation: Conclusions From the Second Decade of Willpower Research // *Perspectives on Psychological Science*. 2018. V.13, Is.2, P.141-145 <https://doi.org/10.1177/1745691617716946>
7. *Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I., Voytikova M.* Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2018. P.460-470.
8. *Schaufeli W.B., Bakker A.B.* Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept // In A. Bakker, M. Leiter (eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. NY: Psychology Press, 2010. P.5-24.

УДК 159.9

### ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ ОПЫТОМ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ<sup>28</sup>

Кузнецова А.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова»,  
Москва, Россия

E-mail: kuznetsovamsu@rambler.ru

**Аннотация.** Исследование посвящено выявлению психологических предикторов развития синдрома выгорания учителей средних школ Москвы и Ташкента. Показано, что у опытных преподавателей и начинающих учителей существуют разные варианты негативной оценки особенностей своей работы. Для опытных педагогов возможным предиктором выгорания является негативно-настороженное отношение к учащимся; для начинающих преподавателей к числу предикторов выгорания можно отнести сомнения в своих возможностях стать хорошим педагогом и недооценка результатов своего труда. Установлено, что мотивационные ориентации на развитие творческого потенциала и ресурсов саморегуляции в сложных ситуациях, достижение профессионального успеха выступают в качестве значимых предикторов успешности в труде педагогов и могут рассматриваться как факторы снижения риска развития синдрома выгорания.

**Ключевые слова:** психологический анализ труда учителей; синдром выгорания, напряженность труда, успешность труда, мотивация.

---

<sup>28</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01240 А «Когнитивные стратегии экспертов и новичков в оптимальных и напряженных условиях решения задач».

**PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT****Kuznetsova A.S.**

Lomonosov Moscow state university, Moscow, Russia

E-mail: kuznetsovamsu@rambler.ru

**Abstract.** The research targeted to reveal psychological predictors of burnout syndrome in school teachers. The data showed that for high experienced teachers and low experienced teachers there are different burnout predictors: for experienced teachers - negative attitude towards pupils; for less experienced teachers - underestimation of work results and doubts about the possibility of being good teacher. The positive psychological predictors of work success were revealed: motivation for creativity and self-regulation, orientation for professional success.

**Keywords:** psychological analysis of teachers' work, burnout syndrome, job strain, work success, motivation.

Психологический анализ причин развития и специфики проявления синдрома выгорания у педагогов является одним из наиболее разрабатываемых направлений в области психологии труда преподавателей. В связи с отраслевыми инновациями в образовательной среде проблематика изучения факторов развития выгорания приобретает особое значение – учитывая рост информационной и эмоциональной нагрузки, сопровождающий инновационные процессы [6]. Результаты психологических исследований труда педагогов в системе среднего образования показывают, что к основным причинам развития синдрома выгорания у представителей данной профессии относятся следующие факторы: (1) крайне значительный объем нагрузки по работе с информацией, связанный с подготовкой плановых и отчетных документов, которая нередко выполняется в условиях дефицита времени; (2) факторы, провоцирующие значительную эмоциональную нагрузку, вызванную необходимостью разрешения проблемных и конфликтных ситуаций в системе многостороннего взаимодействия «учитель – ученик – родители – коллеги – администрация» в сочетании с обязательностью выполнения профессионально специфичных и организационно заданных требований корректного поведения во время обсуждения и решения подобных ситуаций; (3) привычный для педагогов, но, тем не менее, значимый фактор ответственности за результаты работы; (4) некомфортные условия для отдыха и восстановления во время рабочих перерывов, практически полное отсутствие специальных помещений для отдыха [2; 4].

Безусловно, за время внедрения инновационных преобразований многое в трудовой жизни учителей изменилось к лучшему, в том числе – и уровень оплаты труда. Вместе с тем, увеличение вознаграждения за работу само по себе не является обстоятельством, смягчающим действие вышеперечисленных факторов; более того, рост оплаты труда напрямую связан с ростом рабочей нагрузки. При этом смещается пропорция распределения нагрузки между разными по содержанию задачами: социономическими (работа непосредственно с учениками) и сигономическими (работа по проверке отчетных заданий, заполнение документов, подготовка методических материалов и пр.). Фактически по долевному соотношению времени работы с учениками и с документами профессия учителя парадоксальным образом трансформируется в профессию сигономического типа! Более того, отдельный ученик как уникальный и неповторимый объект работы часто превращается «досадную помеху» - особенно в тех случаях, когда ученик обращается за консультацией во время работы с отчетами.

Таким образом, постоянно действующие традиционные и инновационные факторы повышенной напряженности труда выступают как потенциальные причины развития профессионально-личностных деформаций по типу выгорания [5]. По итогам внедрения инновационных программ таких факторов не становится меньше. Как следствие, растут требования к способности педагога успешно адаптироваться к новому сочетанию профессиональных и организационных стрессоров – во многом за счет способности к успешной саморегуляции, в том числе – и к саморегуляции текущего функционального состояния.

Крайне актуальным является вопрос о том, насколько профессиональный опыт работы способствует продуктивному развитию ресурсов саморегуляции. Кто более адаптивен в инновационной образовательной среде и менее подвержен риску развития синдрома выгорания – опытный педагог или начинающий специалист?

Для выявления психологических предикторов развития выгорания у педагогов в динамичной образовательной среде был проведен цикл исследований учителей средних школ двух городов разных регионов (Москвы и Ташкента), сопоставимых по стилю жизни в мегаполисе и требованиям образовательной среды. Всего в исследовании приняло участие 95 преподавателей в возрасте от 20 до 75 лет со стажем работы от 1 года до 47 лет. Эмпирические данные собраны при помощи диагностического пакета методик в составе: (1) опросник для оценки синдрома выгорания Ch. Maslach и S.E. Jackson в адаптации Н.Е. Водопьяновой; (2) методики выявления содержательных факторов мотивации Ш. Ричи и П. Мартина.

Собранные в рамках данного цикла исследований ранее были обработаны с целью выяснения сходства/различия степени выраженности синдрома выгорания у педагогов двух регионов. Установлено, что значимых различий в уровне развития признаков выгорания у педагогов школ Москвы и Ташкента выявлено не было [2]. Безусловно, позитивным результатом можно считать и тот факт, что в целом по обследованной выборке признаки выгорания относятся к диапазонам низких и средних значений.

Мотивационные приоритеты у педагогов Москвы и Ташкента в основном сходны – в обеих выборках преобладают ориентации на продуктивный труд и творческую самореализацию. Значимые различия было получены только по степени выраженности ориентации на высокую зарплату – у учителей Ташкента она значимо выше ( $t=4,2$ ,  $p \leq 0,001$ ) и на креативность, которая несколько выше у учителей Москвы ( $t=2,5$ ,  $p \leq 0,015$ ). Полученные данные вполне ожидаемы – высокая степень сходства может быть объяснена исторически общими основами подготовки педагогов и близким подходом к взаимодействию с учениками. Сходство в отсутствии выгорания как целостного синдрома и близость мотивационных ориентаций у учителей двух регионов позволило в дальнейшем анализировать данные по общей выборке обследованных.

Следующее направление исследования предикторов выгорания предполагало сравнение эмпирических данных учителей с разным опытом существования в образовательной среде. Как известно, для этой профессиональной группы характерна высокая корреляция возраста и стажа: если молодые учителя не покидают систему среднего образования в первые 5 лет, то вероятность их закрепления в образовательной среде становится очень высока. Кроме того, результаты отечественных исследований подтверждают данные, собранные зарубежными специалистами: учителями, проработавшим в средних школах более 15-20 лет, выгорание не свойственно [3; 8]. В группе риска находятся более молодые педагоги.

При этом важно, что в обследованной выборке есть как опытные учителя с многолетним стажем преподавания, так и учителя, пришедшие в школы «на сломе эпох» – в период радикальных социально-экономических преобразований, распада общей страны, деструкции многих общественных ценностей, изменения ценностных ориентаций учеников. Можно предположить, что низкий уровень зарплат и падение престижа профессии учителя стали дополнительными факторами риска развития выгорания для тех педагогов, что начал свою трудовую деятельность в начале 90-х годов. И, наконец, последняя подгруппа педагогов объединяет достаточно молодых учителей, пришедших в школы в период начала инновационных перестроек в системе среднего образования России и Узбекистана. Таким образом, резонно ожидать различий в предикторах выгорания у представителей разных по опыту групп учителей.

Прежде всего, данные показали, что во всех трех группах педагогов рост объема информационно-нагрузочной по обработке и составлению документации можно считать общим для всех потенциальным предиктором нарастания эмоционального истощения как результата кумуляции недовольства от увеличения «бумажной работы». Это важно: источником посто-

янного раздражения в работе учителей, по их отзывам, являются не ученики, а виды отчетности.

Далее, результаты показали различия в оценке себя как профессионала в группах опытных и молодых учителей: самые молодые больше других сомневаются в том, что они – хорошие педагоги, способные передать ученикам стремление к освоению знаний и сами знания. Наиболее опытным педагогам такие сомнения не свойственны – для них больше характерно изменение отношения к учащимся. При наличии признаков накопления эмоционального истощения формируется более скептическое отношение к ученикам как главным объектам своей работы (по типу «современные дети не интересуются знаниями, они не хотят прилагать усилия к освоению материала, у них отсутствует прилежание и целеустремленность в обучении»). Эти результаты хорошо согласуются с данными, полученными в исследовании субъективной близости понятий «ребенок» и «ученик»: учителя с признаками выгорания данные понятия разводят, в то время как у «благополучных» с точки зрения развития выгорания педагогов данные понятия очень близки [1].

Важно, что самые молодые учителя (стаж работы которых менее 5 лет) отличаются от опытных специалистов и педагогов со стажем в диапазоне от 5 до 20 лет наименее выраженной мотивационной ориентацией на конкуренцию и реализацию потребности руководить другими ( $F=2,96$ ,  $p = 0,05$ ). Можно предположить, что их основная мотивация – направленность на содержательные стороны своей работы, на продуктивный контакт с учениками и на стремление учить и добиться хороших результатов в обучении. Преобладание содержательной мотивации над соревновательной, возможно, свидетельствует о субъективном принятии призвания учителя. Учитывая, что, молодые педагоги более склонны позитивно оценивать инновационные преобразования, позволяющие им реализовать себя творчески, можно предположить, что они оценивают свои шансы на достижение профессионального успеха в инновационной среде достаточно высоко. Однако, как показывают данные, излишне «романтическое» представление о профессии в сочетании с нехваткой ресурсов на выполнение всех организационно заданных обязанностей может стать фактором развития эмоционального истощения и последующего разочарования в профессии [7]. Таким образом, если у молодых педагогов не будет возможности реализовать себя так, как им бы хотелось (по любой причине – будь то истощение ресурсов из-за высокой нагрузки, из-за преобладания рутинной в работе над творчеством и пр.) – они попадут в группу риска развития выгорания.

Интересно, что мотивационная ориентация на формирование и поддержание долгосрочных отношений и достижение доверительности во взаимоотношениях значительно различается в подгруппах учителей разного опыта ( $F=5,4$ ,  $p = 0,006$ ). У педагогов со средним стажем работы данная потребность выражена в наибольшей степени; у педагогов крайних подгрупп по стажу она значительно ниже и практически одинакова. Вероятно, это означает попытку найти социальную поддержку и сформировать устойчивые позитивные отношения с коллегами как определенную компенсацию за трудности самореализации в период профессионального становления, пришедшегося на тот период, когда готовность учить и ценность призвания педагога были не столь очевидны для всех.

В качестве обобщения полученных материалов можно сделать следующие *выводы*:

1. Отсутствие выраженных признаков синдрома выгорания у большинства обследованных педагогов Москвы и Ташкента свидетельствует о наличии индивидуальных ресурсов противодействия данной профессионально-личностной деформации как варианту деструктивного пути профессионального развития.

2. Инвариантные по отношению к региональным особенностям труда мотивационные ориентации на достижения профессионального успеха, развитии творческого потенциала и возможностей саморегуляции можно рассматривать как основу формирования профессиональной успешности и факторы профилактики выгорания.

3. Реализация потребности в успешном профессиональном развитии может быть блокирована из-за истощения эмоциональных ресурсов при завышенных нагрузках по работе с

документами, которые многие педагоги считают помехой в выполнении своих главных задач – работу непосредственно с учениками.

4. Большой объем негативно воспринимаемой отчетной работы и отсутствие уверенности в своих профессиональных возможностях можно интерпретировать как потенциальные предикторы выгорания у молодых педагогов.

#### Список литературы

1. *Абдуллаева М.М.* Особенности психосемантического описания функциональных состояний // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. 2019. № 1. С. 34-50.

2. *Кузнецова А.С., Бурая И.А., Гизатуллина Ю.Ф., Широкая М.Ю.* Инновационные изменения как фактор риска развития выгорания учителей средних школ (по материалам исследования преподавателей России и Узбекистана // Выгорание и профессионализация / Под ред. В.В. Лукьянова и др. – Курск: Курский государственный университет. 2013. С. 61-87.

3. *Кузнецова А.С., Заварцева М.М.* Культура труда и здоровье работающего человека // Человек Работающий. Междисциплинарный подход в психологии здоровья / под ред. К.А. Бочавера и А.Б. Данилова. М.: Издательство «Перо», 2018. С. 88–153.

4. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. – 320 с.

5. *Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г.* Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 33-43.

6. *Тимова М.А.* Саморегуляция функциональных состояний и профессиональная успешность преподавателей колледжа // Среднее профессиональное образование. № 6. 2012. С. 48–50.

7. *Friedman I.A.* Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy // Social Psychology of Education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2003. V 6. P. 191-215.

8. *Maslach Ch., Leiter M.P.* Early predictors of job burnout and engagement // Journal of Applied Psychology. 2008. Vol. 93 (3). P. 498-512.

УДК 159.99, 316.77

#### СЦЕНАРИЙ ОТКАЗА ОТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КАК ПРЕДМЕТ СЕТЕВЫХ ОБСУЖДЕНИЙ<sup>29</sup>

**Кузнецова Ю.М.,\* Пенкина М.Ю.\*\***

\*ФИЦ «Информатика и управление» РАН  
e-mail: kuzjum@yandex.ru

\*\* ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
e-mail: mpenkina@mail.ru

**Аннотация.** В работе с позиций сценарного анализа текста рассматриваются особенности отказа от решения проблемы как варианта реакции на трудную жизненную ситуацию. На материале текстов сетевых дискуссий, посвященных переживанию профессионального кризиса, выделены параметры сценария, соответствующего состоянию «профессиональной апатии».

**Ключевые слова:** анализ текста, сценарный анализ, проблеморазрешающее поведение, профессиональный кризис, профессиональная апатия.

#### SCENARIO OF FAILURE TO SOLVE A PROBLEM IN NETWORK DISCUSSIONS

**Kuznetsova Yu.M.\*, Penkina M.Yu.\*\***

<sup>29</sup> Исследование частично выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта РФФИ 17-29-07051офи\_м и 19-29-07163мк.

\*Federal Research Center «Computer Science and Control» of Russian Academy of Sciences  
e-mail: kuzjum@yandex.ru  
\*\*Moscow State University of Psychology and Education  
e-mail: mpenkina@mail.ru

**Abstract.** The work is devoted to scenario analysis of failure to solve a problem as a variant of reaction to a difficult life situation. Based on the texts of network discussions of the professional crisis, the parameters of the scenario representing the state of «professional apathy» are described.

**Keywords:** text analysis, scenario analysis, problem-solving behavior, professional crisis, professional apathy.

Сценарный подход к анализу текста информации представляет собой способ извлечения информации о схемах поведения в определенной жизненной ситуации. Под сценарием предлагается понимать вербализованное представление знаний об участниках, ключевых признаках, условиях, целях, способах и этапах их достижения как компонентах типичной ситуации взаимодействия субъекта с реальностью. К общим характеристикам поведенческого сценария относятся: культурное происхождение и связь с языковой картиной мира; функция социального контроля и регуляции поведения; обязательное наличие темпоральных, акциональных и ролевых компонентов; иерархичность структуры, в которой вышележащие компоненты отражают стабильные признаки типовой ситуации, а нижележащие заполняются в зависимости от конкретных условий реализации сценария [3]. Благодаря применению метода реляционно-ситуационного анализа и созданного на его основе инструмента автоматического анализа текста (машины PCA) [4] компоненты сценария в виде предикативно-синтаксемных структур, выражающих состав акторов и действий, а также условия совершения этих действий в определенной ситуации, могут быть идентифицированы в речевой продукции, в том числе, в текстах сетевой коммуникации.

С точки зрения экологии сетевого пространства поведенческие сценарии представляют интерес как предмет специфического сценарного обмена, обеспечивающего эффективную трансмиссию норм поведения и стоящих за ними ценностей. В сетевом общении объективируется процесс взаимного перехода двух форм поведенческих сценариев – социальных и индивидуальных. Если социальная форма сценария – это компонент культурного (или когнитивного) пространства, представление, присущее всем членам общества [6], то индивидуальный сценарий является ментальным образованием, сформировавшимся в ходе социализации человека путем присвоения им социальных сценариев или обобщения и схематизации его собственного опыта. Транслируя собственный сценарий поведения, человек решает задачу осознания, объективации и обобщения своего опыта и введения его в сферу социально значимых знаний; у него возникает возможность участвовать в конкуренции сценарных моделей, получить обратную связь и, в случае одобрения, легитимизировать свой сценарий. В работе [2] были описаны некоторые стратегии «сценаризации» личного опыта, к которым прибегают участники сетевого общения: *Я так делал и это привело к успеху, Так делал(и) значимый(ые) для меня / успешный(е) человек (люди) или Все так делают.* Благодаря применению этих и подобных стратегий, имеющих определенные текстовые признаки на лексическом, синтаксическом и параграфическом уровнях, описанию конкретной жизненной ситуации придаются свойства всеобщности и общезначимости, задается некоторый потенциал влияния предлагаемого сценария на поведенческий выбор реципиента в сходной ситуации. При этом важно, что транслируемые и усваиваемые в ходе сценарного обмена схемы поведения совсем не обязательно являются наиболее продуктивными с точки зрения решения конкретных проблем, поскольку распространение и влияние в определенной среде определенного сценария обуславливается не столько рациональными соображениями, сколько причинами внерационального характера.

Обсуждение выбора той или иной линии поведения возникает в сетевом, как и в обычном, общении в тех случаях, когда у инициатора дискуссии нет готовых способов ре-

шения проблемы, и чаще всего – в так называемых «трудных», или стрессовых ситуациях, способы совладания с которыми и становятся предметом активного сценарного обмена в ходе разворачивающейся сетевой дискуссии.

В настоящей работе мы анализируем материал обсуждений с тематикой профессионального кризиса как одной из форм трудной жизненной ситуации. Вследствие общего повышения экономической и социальной мобильности кризисы трудовой деятельности становятся существенным компонентом карьеры практически каждого работающего, а их переживание и конструктивное преодоление – важной задачей не только профессионального, но и личностного развития современного человека.

В общем виде ситуация профессионального кризиса, вызываемого обстоятельствами как объективного (увольнение, изменение жизненной ситуации, состояния здоровья, места жительства и т.п.), так и субъективного (изменение отношения к профессии, к себе как к профессионалу, к окружению и пр.) сводится к невозможности реализации человеком его собственного профессионального плана. Конструктивный исход профессионального кризиса подразумевает способность человека занять новую профессиональную позицию, а для этого ему необходимо соотнести свои потребности, интересы, мечты с собственными возможностями: подготовленностью, способностями, эмоционально-волевыми качествами, состоянием здоровья, а возможности, в свою очередь, – с требованиями профессионального учебного заведения, профессии, специальности, конкретной трудовой функции. Деструктивные варианты проживания профессионального кризиса сопровождаются чувством неуверенности в своих силах, несогласием с самим собой, осознанием необходимости переоценки себя, появлением неясности жизненных целей, непониманием как жить дальше, ощущением потери чувства нового и отставания от жизни и т.д. [5]. Как следствие, может возникнуть состояние профессиональной апатии и пассивности, выражаемое в формулировке «впереди ничего не светит». Такой обращенный в будущее «кризис бесперспективности» может сопровождаться «кризисом нереализованности», при котором негативные переживания связываются с обесцениванием своего профессионального прошлого: «не удалась», «не повезло» [1].

Современного человека такого рода сильные негативные переживания в типичном случае побуждают обратиться за эмоциональной и информационной поддержкой к сетевому сообществу, что и становится отправным пунктом для обсуждения, в ходе которого возникает описанный выше сценарный обмен. Как показывает собранный нами материал, транслируемые сценарии переживания профессионального кризиса распадаются на две группы: сценарии, подразумевающие активные действия по разрешению кризисной ситуации, и сценарии отказа от решения возникшей проблемы. Вторая группа, отражающая состояние профессиональной апатии, представляет, на наш взгляд, большой интерес с точки зрения тех негативных последствий, которые имеет усвоение транслируемого пассивного отношения к переживаемому кризису. Именно индивидуальные сценарии отказа от решения проблем, связанных с профессиональным кризисом, и стали предметом настоящего исследования.

Для анализа были использованы тексты пяти развернутых (от 32 до 835 комментариев) дискуссий на тему профессионального кризиса с портала [pikabu.ru](http://pikabu.ru). Среди всех текстов были выделены те, которые, согласно экспертной оценке, отражают позицию профессиональной апатии. Показательным примером является следующее развернутое описание: *Хорошо там, где нас нет. У кого высокая зарплата, мечтает зато о другом месте, у кого вахта, мечтает быть чаще дома и с семьёй, пятидневные рабочие недели люди бы сменили на сменный график, можно продолжать бесконечно. Я бросил Бауманку, женился, работаю в сфере оптики на одном месте больше 4 лет, прошел здесь три должности, и что дальше? Буду продолжать здесь работать, получать больше и больше обязанностей за такую же зп. Конечно, сейчас найдутся герои, которые всегда посылают начальство и требуют повысить оклад, но я уверен, что 95 процентов из них сидят молча и жуют сопли. Пример свернутого, но ясного выражения отчуждения от собственной проблемы: *А как в офис (на офисную работу) попасть? меня не пускают...* Для сравнения приведем пример описания активной позиции по отношению к наличной ситуации профессионального кризиса: *Я так**

*же несколько лет сидела на нелюбимой работе за копейки и депрессовала. ... Этой весной меня ВНЕЗАПНО осенило, что наверное пора что-то менять: Д ... пошла на языковые курсы, поступила в магистратуру, еще и в спортзал стала ходить. Работаю все там же, но активно хожу на собеседования – ищу что-то по душе и за нормальные деньги.*

В сценариях, которыми делятся авторы, находящиеся в состоянии профессиональной апатии, могут быть выделены такие компоненты реакции отказа от решения проблемы, как

- переживания, характеризующие состояние апатии (*А мне 24. Понял что я принципе уже ничего не хочу и работа лишь для выживания. Так бы лежал на диване и ничего не делал, образно говоря; У меня из-за этой х\*ни сейчас депрессия, через пару месяцев стукнет уже 27, а я сижу в офисе занимаясь не пойми чем, и получаю за это 3 копейки. Как выбраться из всего этого дерьма понятия не имею*);

- рефлекслируемые автором причины профессионального кризиса: неудовлетворительная оплата труда (*Уродливо низкие зарплаты даже в крупных городах*), условия труда (*фигачить от темна до темна в горячем и грязном цеху*), нереализованность первоначальных планов (*я хотел водить поезда, а стал врачом-урологом :)*), проблемы во взаимоотношениях (*Но оч бесит общение с людьми. Реально сильно давит психологически.*) и др.;

- атрибуция ответственности неуспеха в профессиональном самоопределении, например: виноваты родители (*Мечтала быть филологом (да и сейчас мечтаю), но родители отправили на биофак. Пошла, чтобы родителей порадовать. И я думала, что смогу биологию полюбить. Не смогла*), школа (*Современная система школьного образования банально не дает ребенку возможности походить и посмотреть на разные специальности, чтобы выбрать что-либо, подходящее тебе*), время (*Время было такое. Главной целью было просто выжить. И это одна из основных причин, почему я пошел по той стезе, по которой пошел*) и т.д.

Закономерным образом в сценариях отказа от решения отсутствуют компоненты, свойственные сценариям активного проблеморазрешающего поведения, а именно, указания на типовые цели и способы их достижения (ср.: *Можно проходить онлайн-курсы в свободное время. По тому же прогаммированию. Тренироваться дома. Начальную работу можно и без диплома найти*). Вместо этого авторы приводят разнообразные обоснования своей пассивности:

- отсутствие специального образования: *а в эту тему можно вкатиться без вышки? И кто возьмет хоть макакой-обучающей на 20 ту?*

- отсутствие представлений о том, как можно получить новую профессию: *Мечтал стать врачом, а поступил на хим фак. В итоге после универа устроился на гос службу. Это тот самый и\*ц, о котором нигде не рассказывают. Сейчас огромное желание работать в digital/it, но с чего начать и есть ли в этом смысл не понятно;*

- сложности, связанные с получением новой профессии: *Курсы стоят каких-то бешеных денег и я сомневаюсь в их эффективности. А одной книжки, очевидно, будет недостаточно;*

- финансовые проблемы при смене профессии: *открыть своё дело - нужно довольно много денег, и первое время оно почти не будет приносить дохода, а кушать тем временем хочется;*

- привлекательные условия нелюбимой работы: *Тоже депрессию иногда, работа тяжкая, и не сказать что по душе, не этим бы занимался, но сука платят а\*нно, что поделать;*

- отсутствие стойкой мотивации: *А я вот так и не определился. Потому что мне интересно все, но до первого результата. К примеру, начал изучать 3d моделирование, собрал полностью комнату квартиры в 3d максе, отрендерил, получил результат, и остыл. Решил заняться фермерством, взял у сестры дачный участок, вспахал, засеял, снял урожай и снова охладел) Поэтому сейчас уж думаю не прыгать...;*

- неспособность изменить отношение: *Ну, некоторые ещё говорят «надо просто изменить отношение». ПРОСТО. Будто это просто. Взял так и посмотрел с другой стороны, и все збс стало. Черт, да если бы можно было у себя в мозгу наступать такой выключатель, тумблер с надписью «взглянуть на работу иначе и полюбить», то я бы, блин, за все эти годы давно бы его нацупал и переключил! С радостью!*

- собственные неблагоприятные особенности: *дело осложняется некоторыми психическими проблемами, из-за которых я могу спать только утром/днём, что сильно ограничивает выбор возможных занятий;*

- страх реализации своих планов: *...люди часто имеют неверное представление о других профессиях. И им кажется, что там, в другом месте, всё весело и интересно. А по сути – везде хватает скучной рутины, дилетантских поручений, гнилых начальников и коллег-крыс;*

- страх изменений: *Но скорее всего дело даже не в деньгах а в страхе перемен и др.*

Итак, проведенный анализ показал, что в структурном и содержательном отношении к специфическим характеристикам сценария отказа от решения проблемы можно отнести наличие текстовых проявлений фиксации на проблеме (в терминологии С. Розенцвейга) и сопровождающих ее эмоциональных состояний депрессивного и частично агрессивного круга, а также включение указаний на причины сложившейся ситуации и невозможности ее изменить. В коммуникативно-прагматическом плане тексты с семантикой апатии отличает активное использование приемов «сценаризации», например: *Мы все такие. Смирись. Я вот в магазине автослесарей торчу по 12 часов 5-7 дней в неделю при том, что терпеть не могу автослесарей и вообще эту тематику. Либо все бросать и надеяться на авось, либо идти проторённой дорогой. На авось не хочется чего-то. Вот и получится, что ещё лет 25-30 проторчу там же, потихоньку сходя с ума и депрессуя.* Выражаемое участниками дискуссии принятие легитимизирует сценарии отказа от решения проблемы на групповом уровне, что усиливает их позиции в дальнейшем сценарном обмене.

#### Список литературы

1. Горелова Г.Г., Степанов В.А. Личностные проявления профессионального кризиса у работников госбюджетной сферы // Социум и власть. 2011. № 2(30). С. 5–9.
2. Кузнецова Ю.М. Социальные сценарии поведения как предмет сетевых обсуждений // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы 7-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. 20–21 июня 2019 г. / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 177–183.
3. Кузнецова Ю.М. Сценарный подход к анализу текстов // Труды ИСА РАН. 2018. Т. 68. Вып. 1. С. 31–41.
4. Кузнецова Ю.М., Оситов Г.С., Смирнов И.В., Чудова Н.В. Текст сетевой дискуссии как источник сценарной информации // Речевые технологии. 2019. № 1. С. 30–44.
5. Садовникова Н.О. Конфликт профессионального самоопределения и профессиональный кризис личности как психологические барьеры профессионального развития // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 10(66). С. 115–125.
6. Сотина А.Л. Когнитивные основания интертекстуальности // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. Т. 16. № 2. С. 113–121.

УДК 159.9.072

## ОПЫТ АДАПТАЦИИ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ СТУДЕНЧЕСКОГО СТРЕССА

**Куфтяк Е.В.**

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»,  
Москва, Россия

E-mail: elena.kuftyak@inbox.ru

**Бехтер А.А.**

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск, Россия

E-mail: behter2004@mail.ru

**Кирпань С.А.**

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»,  
Москва, Россия

E-mail: svetok1997@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены данные адаптации методики «Опросник студенческого стресса», позволяющей измерять степень выраженности стрессоров и реакции на стрессоры. Исследование проведено на выборке студентов (N=435) высших учебных заведений. Полученные в ходе исследования психометрические данные во многом согласуются с результатами исследований автора опросника и свидетельствуют об успешной адаптации методики на российской выборке.

**Ключевые слова:** стресс, стрессоры, реакция на стресс, студенты, психодиагностика, психометрика.

## ADAPTATION OF THE STUDENT STRESS INVENTORY

**Kuftyak E.V.**

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow,  
Russia

E-mail: elena.kuftyak@inbox.ru

**Bekhetr A.A.**

Pacific National University, Khabarovsk, Russian

E-mail: behter2004@mail.ru

**Kirpan S.A.**

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,  
Moscow, Russia

E-mail: svetok1997@mail.ru

**Abstract.** The article presents the adaptation process of the «Student-life Stress Inventory», which allows to measure of overall level of stress, stressors, and reactions to stressors. The study was conducted on a sample of students (N=435) of higher educational institutions. The psychometric data obtained during the study are largely consistent with the results of the author of the original Inventory and indicate a successful adaptation of the methodology in the Russian sample.

**Keywords:** stress, stressor, reaction to a stress, students, psychodiagnostics, psychometrics.

На современном этапе развития общества и образования особую актуальность приобретают вопросы становления будущих профессионалов. Начальная ступень становления профессионала связана с получением образования. Учебная деятельность в вузе – один из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов деятельности [2, 7]. Результаты эмпирических исследований указывают на распространенность нарушений «стрессовой этиологии» у студентов [2]. Стресс является многомерным феноменом, который можно рассматривать как реакцию (Г. Селье Г.), состояние (В.А. Бодров) и процесс (Р. Лазарус) [4]. Известно, что стресс способствует развитию как психических, так и соматических нарушений. С этих позиций стресс является неспецифическим ответом

организма на возросшие требования к нему в виде внезапных трудных ситуаций, ситуации напряжения или опасности.

Влияние стресса на процесс обучения важно в сфере образования, поскольку он потенциально препятствует обучению учащихся. Уже в школе учащиеся выпускных классов испытывают больший уровень стресса, по сравнению с учащимися не выпускных классов [8].

Установлен спектр факторов возникновения учебного стресса у студентов: чрезмерная учебная нагрузка, плохие отметки, недостаточная подготовка к занятиям, неумение правильно организовать свой режим дня, дефицит времени, разочарование в будущей профессии, совмещение работы и учебы, материальные трудности, страх перед будущим [7].

Так, получение профессионального образования (например, медицинского) может быть стрессовым опытом для студентов и может негативно повлиять на их эмоциональное благополучие и успеваемость [6]. Кроме того, более высокий воспринимаемый стресс значимо коррелирует с более низкой результативностью. В другом исследовании было показано, что стресс вызывает высокий процент отсева студентов [4]. Хотя в ряде исследований обнаружена ограниченная связь между стрессом и академической успеваемостью, общепринятое мнение заключается в том, что стресс действительно оказывает неблагоприятное воздействие на успешность обучения [6]. По данным исследователей, беспокойство о будущем, принятие решений о карьере, сбор необходимой суммы для оплаты обучения являются основными источниками стресса у учеников выпускных классов [7].

Исследование экзаменационного стресса студентов достаточно подробно изучено с психофизиологической стороны. В результаты стресса у студентов чаще возникают вегетативные реакции, протекающие на соматическом уровне (нарушение желудочно-кишечного тракта, усиленное потение, снижение или набор веса, головные боли, обмороки и т.д.), которые усугубляются страхом, апатией и тревожностью. Экзаменационный стресс сопровождается у студентов пятью основными эмоциями / переживаниями: тревога, безнадежность, гнев, надежда и радость [2]. Экзамен рассматривается как информационный и коммуникативный стресс, связанный с изменением самооценки студента, сопровождающийся выраженными психофизиологическими, когнитивными, эмоциональными и поведенческими реакциями [2]. Экзаменационный стресс как определенный вид стресса, возникает вследствие 1) индивидуальной, 2) оцениваемой, 3) довольно интенсивной деятельности и информационных нагрузок как в процессе подготовки, так во время сдачи экзамена и тесно связан с коммуникацией и изменением самооценки. Установлено, что разные формы проведения экзамена имеют несомненные преимущества и воспринимаются как менее стрессогенные в зависимости от специальности, возраста и курса обучения, изучаемого предмета. Так, для студентов 1–2 курсов не зависимо от специальности менее стрессогенным является экзамен в форме компьютерного тестирования. Для студентов старших курсов технических специальностей компьютерное тестирование остается наименее стрессогенной формой экзамена, в то время как для студентов гуманитарной направленности менее стрессогенным становится академический (устный) экзамен. Кучина З.Б. выявила, что уровень переживаемого стресса зависит от личностных характеристик студентов – самоофективности и мотивации достижения успеха [2].

По мнению К.В. Краевой [1], что существует субъектный механизм преодоления стресса, циркулирующий на двух уровнях: базовый уровень в виде жизнестойкости и актуализированный уровень – личностными характеристиками (личностный адаптационный потенциал, управление эмоциями, саморегуляция, рефлексия прошлого опыта, осмысленность жизни, мотивация успеха, рациональность). Этот автор считает, что субъектность студента играет ключевую роль в преодолении экзаменационного стресса.

Выявлено, что при наличии тотально низких субъектных качеств, которые не предоставляют возможность пережить экзамен, студент избегает и уходит от проблемы.

Кросскультурное исследование академического стресса выявило различия в уровне переживаемого стресса студентами четырех стран – Китая, Японии, Кореи и Америки [8]. Обнаружено, что почти большинство (86,6 %) китайских студентов испытывают высокий уровень стресса, а среди американских студентов только две трети (67 %) подвержены данному уровню стрессу. По мнению исследователей, особенности традиционной китайской культуры и национальный китайский менталитет выступают важным фактором для определения будущей занятости и социального статуса студентов, оказывая на них доминирующее влияние.

Однако, многие авторы подчеркивают, что стресс, в том числе экзаменационный, имеет и позитивный эффект для субъекта [7], оказывая стимулирующее, мобилизующее, ресурсное влияние.

Характеризуя степень научной разработанности проблематики стресса в учебной деятельности студентов, следует отметить, что данная тема изучалась у различных исследователей. Тем не менее, при изучении отечественной литературы и источников отмечается отсутствие разработанного диагностического инструментария для изучения стресса у студентов и их реакций на стрессоры.

К настоящему моменту в зарубежной литературе известен опросник «Student-life Stress Inventory» (SSI) Бернадетт Гадзилла, позволяющий оценить уровень стресса у студентов и реакции на стрессоры [5].

В зарубежных исследованиях опросник Бернадетт Гадзилла один из наиболее часто используемых инструментов, показавший хорошие психометрические данные, подтвержденные в разных исследованиях. Румынские психологи в исследовании отметили надежность опросника SSI для исследования феномена стресса у студентов. Установлено, что нейротизм сильнее связан со стрессом, чем прокрастинация [4]. В другом исследовании студентов, обучающихся медицинским специальностям, с использованием опросника SSI было установлено, что студенты мужского пола восприимчивы к стрессу меньше, чем девушки-студенты. Автором высказано предположение о том, что существует множество факторов стресса, которые могут влиять на реакции, обучение и решение проблем [7].

Опросник Б. Гадзилла основан на модели, состоящей из различных видов стрессоров и реакций на стрессоры, которые являются признанными исследователями [5]. Модель фокусируется на пяти типах стрессоров (фрустрация, конфликты, давление, изменения и самовнушение) и четырех видах реакций на стрессоры (физиологическая, эмоциональная, поведенческая и когнитивная оценка). Опросник состоит из 51 утверждения, оцениваемого по шкале Лайкерта от 1 до 5 баллов, где 1 – «никогда», а 5 – «постоянно». Утверждения касаются жизненного опыта студентов, как на территории кампуса, так и за его пределами.

Оригинальная вариант опросника включает шкалу «Стресс», состоящую из пяти субшкал: «Фрустрация», включающая в себя такие элементы, как ежедневные неприятности, неудачи, отсутствие источников; «Конфликт», включающая в себя элементы выбора между желательными и нежелательными сторонами; «Давление» включает в себя крайние сроки, перегрузки и межличностные отношения; «Изменения», включает переживание быстрых, неприятных и многочисленных изменений; «Навязывание себя», характеризующий конкуренцию, беспокойство, прокрастинацию. Шкала «Реакция на стрессоры» включает четыре субшкалы: «Физиологическая оценка» (включает такие элементы, как нервозность, головная боль, наличие расстройств ЖКТ, истощение); «Эмоциональная оценка» (включает страх, тревогу, гнев, чувство вины и депрессия); «Поведенческая оценка» (плач, злоупотребление собой и/или другими, курение, девиации в поведении); «Когнитивная оценка» (анализ ситуаций и стратегий, используемых для преодоления стресса). Шкалы «Стресс» и «Реакция на стресс» образуются суммой оценок по всем субшкалам.

Настоящее исследование посвящено созданию русскоязычной версии шкалы «Student-life Stress Inventory» (SSI), названной нами «Опросник студенческого стресса», и ее

адаптации на русскоязычной выборке. Варианты прямого и обратного переводов оригинальной англоязычной версии опросника были выполнены сотрудниками кафедры психологии и кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет».

Стимульный материал исследования был организован с помощью конструктора Google Формы. Исследование проводилось в октябре – декабре 2019 г. через Интернет посредством отправления испытуемым ссылки на указанный ресурс. Адаптация методики проходила на выборке студентов вузов Москвы, Самары, Нижнего Новгорода и других городов от 17 до 25 лет ( $M=19,03$ ,  $SD=1,98$ ) в количестве 435 человек: 353 девушки, 82 юноши.

Анализ внутренней надежности-согласованности для переведенной методики был проведен посредством вычисления коэффициента  $\alpha$  Кронбаха для шкал и субшкал, измеряемых в методике. Для двух шкал опросника в целом были получены высокие значения надежности и внутренней согласованности вопросов альфа Кронбаха. Для шкалы стрессоры коэффициент внутренней согласованности составил  $\alpha = 0,84$  и для шкалы реакция на стрессоры –  $\alpha = 0,87$ .

Далее мы высчитали коэффициент надежности отдельно для каждой субшкалы, измеряющей определенный параметр, связанный со стрессом.

По субшкале фрустрация ( $\alpha = 0,73$ ), измеряющей интенсивность негативных состояний, возникающего в ситуации невозможности удовлетворения жизненных потребностей, недостаточности ресурсов, несоответствия желаний имеющимся возможностям, получены достаточно хорошие результаты надежности и внутренней согласованности. По субшкале конфликт ( $\alpha = 0,70$ ), определяющей степень переживаемого разногласия в ситуации выбора, также получены хорошие показатели внутренней согласованности вопросов и надежности шкалы. По субшкале психологическое напряжение ( $\alpha = 0,64$ ), измеряющей уровень напряжения в связи с конкуренцией, загруженностью и межличностными отношениями, получены приемлемые коэффициенты внутренней согласованности вопросов и надежности шкалы. По субшкале изменения ( $\alpha = 0,75$ ), характеризующей подверженность быстрым и многочисленным переменам в жизни, были получены высокие результаты надежности и внутренней согласованности. По субшкале самовнушение ( $\alpha = 0,61$ ) определяющей степень личностной загруженности, включенности в разнообразные события, стремление быть первым, проявления беспокойства, получены приемлемые коэффициенты внутренней согласованности вопросов и надежности шкалы.

Коэффициенты согласованности субшкал реакции на стресс были достаточно высокими: 0,79 – у субшкалы физиологические реакции, 0,68 – у субшкалы эмоциональные реакции на стресс, 0,73 – у субшкалы поведенческие реакция на стресс и 0,78 – у субшкалы когнитивные реакции на стресс. Напомним, что для шкал опросников наиболее характерны значения коэффициента Кронбаха в диапазоне 0.6 – 0.8.

В процессе апробации методики «Опросник студенческого стресса» были обнаружены различия между мужчинами и женщинами. Установлено, что девушки, по сравнению с юношами, чаще испытывают фрустрацию ( $p = 0,036$ ), психологическое напряжение ( $p = 0,000$ ) и самовнушение ( $p = 0,001$ ), а также у них выше физиологические ( $p = 0,004$ ) и эмоциональные ( $p = 0,000$ ) реакции в результате переживаемого стресса. Полученные результаты согласуются с известными данными. Известно, что женщины более подвержены негативному влиянию критики со стороны и самобичеванию, чем мужчины, что связано с большей эмоциональностью женщин.

В статье представлены результаты первого этапа адаптации русскоязычного варианта методики «Опросник студенческого стресса» Б. Гадзилла. Актуальность данной работы объясняется объективным недостатком современных валидных и надежных психодиагностических инструментов для исследования студенческого стресса. К перспективе будущего исследования можно отнести проверку репрезентативности методики и критериальной валидности.

**Список литературы**

1. Краева К.В. Субъектность как фактор преодоления экзаменационного стресса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. №4 (7). С.163-166.
2. Кучина З.Б. Психолого-акмеологические особенности совладающего поведения студентов вуза на экзаменах разного типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2010. – 28 с.
3. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: Пер Се, 2005. – 352 с.
4. Clinciu A.I., Cazan A. M. Academic Adjustment Questionnaire for the university students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol.127. P.655-660.
5. Gadzella B.M. Student-Life Stress Inventory. Commerce, TX: Author, 1991.
6. Goff A.M. Stressors, Academic Performance and Learned Resourcefulness in Baccalaureate Nursing Students // International Journal of Nursing Education Scholarship. 2011. Vol. 8 (1). – DOI: 10.2202/1548-923X.2114
7. Seaward B.L. Managing Stress: principles and Strategies for Health and Wellbeing. Boston, MA, Jones and Barlett, 2011. – 586 p.
8. Zhao X., Zhu S., Ma G. Comparison study on basic rights between Chinese, Japanese, Korean and American high school students // China Youth Study. 2009. Vol. 6. P. 1-7.

УДК 316.6

**СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРЕСЫЩЕННОСТИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ В ГРУППЕ МОЛОДЫХ ЖИТЕЛЕЙ МЕГАПОЛИСА<sup>30</sup>****Ларионов И.В.**

Государственный Академический Университет Гуманитарных наук, Москва, Россия

Email: ivlar16@gmail.com

**Дробышева Т.В.**

ФГБНУ Институт психологии РАН, Москва, Россия

Email: tdrobysheva@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению нового феномена в области социальной психологии - явления социально-психологической пресыщенности условиями проживания в мегаполисе. Данное состояние возникает в ответ на социальные стресс-факторы мегаполиса (навязанные коммуникации, чрезмерная насыщенность информацией, и т.п.) и выполняет функцию защитного механизма психики. Приведены данные о проявлениях и источниках изучаемого явления. Показана их связь с показателями благополучия - источниками удовлетворенности/неудовлетворенности условиями проживания в городе. Поставлен вопрос о трактовке социально-психологической пресыщенности как механизме поддержания жизнеспособности горожан в условиях их проживания в мегаполисе.

**Ключевые слова:** социально-психологическая пресыщенность, социальная психология городской среды, мегаполис, молодежь, благополучие, условия проживания в мегаполисе.

**CORRELATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL SATIETY AND WELL-BEING IN THE GROUP OF YOUNG CITY DWELLERS****Larionov I.V.**

The State Academic University for the Humanities, Moscow, Russia

Email: ivlar16@gmail.com

<sup>30</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00461а «Ценностно-аффективный компонент жизнеспособности разных групп горожан в условиях проживания в «кризисном городе» и «мегаполисе»

**Drobycheva T.V.**Federal State-financed Establishment of Sciences, Institute of Psychology RAS, Moscow, Russia  
Email: [tdrobycheva@mail.ru](mailto:tdrobycheva@mail.ru)

**Abstract.** Article is devoted to research data of new phenomenon in the field of social psychology - social-psychological satiety with living conditions in a metropolis. This condition occurs as reaction to social stress-factors of metropolis (forced communications, overabundance of information etc.) and performs function of protective psyche mechanism. Data on the manifestations and sources of the phenomenon under study are given. Their correlation with well-being indicators - sources of satisfaction / dissatisfaction with living conditions in the city - is shown. A question is raised of interpretation of socio-psychological satiety as a mechanism for maintaining the vitality of citizens in the conditions of their residence in the metropolis.

**Keywords:** social-psychological satiety, social psychology of city.

Анализ исследований в области социальной психологии города показывает, что в настоящее время сформировался интерес к изучению психологических эффектов жизнедеятельности горожан, проживающих в условиях мегаполиса [2]. Данный факт определяется тем, что в отличие от исследований психологических последствий жизни в «большом городе» аналогичные эффекты проживания в мегаполисе вызваны сочетанием устойчивых явлений городской жизни, характеризующих специфику его предметно-пространственной и социальной среды. Так, специалисты отмечают навязанный характер и большое количество коммуникативных контактов, монотонность ритма и высокий темп жизни, обусловленные удаленностью мест работы и проживания, многочасовые пробки на дорогах, большое количество трудовых мигрантов, разнообразие социальных групп, формирующих свою субкультуру и т.п. [1].

Восприятие горожанами условий проживания в мегаполисе как более или менее благополучных влияет на их психическое, физическое, психологическое здоровье. Г. Зиммель [5], описывая эффекты влияния городской среды на психику человека отмечал, что условия проживания в мегаполисе приводят к формированию состояния «блазированности» (blaze attitude), которое он постулировал как некое культурное приспособление горожан, вытекающее из их неспособности постоянно взаимодействовать с большим числом людей, выраженное в экономии эмоциональных сил, отказе от установления глубоких отношений с людьми и т.п. Ранее это явление выступало в качестве объекта исследования в работах А. Карстен и К. Левина и понималось как пресыщение, т.е. снижение интереса и мотивации к однообразным действиям при их выполнении в течении длительного времени [4]. В исследованиях Г. Зиммеля переживание состояния блазирванности (в нашей трактовке- пресыщенности) косвенно отражается на субъективных оценках благополучия горожан, снижает уровень их удовлетворенности условиями проживания.

Разрабатывая подход к исследованию феномена социально-психологической пресыщенности, возникающего в результате взаимодействия человека с социальной средой города, авторы статьи основывались на теоретических концепциях вышеупомянутых исследователей. По нашему мнению, социально-психологическая пресыщенность затрагивает все аспекты психической деятельности современного горожанина, оказывая влияние как на процессы восприятия и переработки информации, так и на его социальное взаимодействие. Социально-психологическая пресыщенность трактуется как защитный механизм психики от переизбытка разнообразных социальных стимулов, поступающих извне. Поток информации в условиях мегаполиса начинает восприниматься жителями обезличено, вызывает апатию, раздражение, агрессию, желание сменить деятельность и закрыться от социальных контактов. Как показывают наши исследования [3] состояние социально-психологической пресыщенности зависит от ценностных ориентаций людей – различия в иерархии ценностей связаны с подверженностью той или иной формы пресыщенности. Однако остается открытым вопрос о связи показателей социально-психологической пресыщенности условиями проживания в мегаполисе и

воспринимаем горожанами городской среды как благополучной. В качестве показателей благополучия были рассмотрены представления жителей мегаполиса о явлениях и объектах (атрибуты) городской среды, вызывающих у них удовлетворенность/неудовлетворенность условиями проживания в мегаполисе.

Опираясь на вышеизложенное предположили (*гипотеза*), что социально-психологическая пресыщенность молодых горожан связана с восприятием атрибутов городской среды, вызывающих удовлетворенность/неудовлетворенность условиями проживания в мегаполисе. *Цель* исследования: выявить связь между источниками и проявлениями социально-психологической пресыщенности, и представлениями о городе проживания в группе молодежи- жителей мегаполиса. Цель исследования конкретизировалась в *задачах*: проанализировать содержание переживаний социально-психологической пресыщенности, выявить источники и проявления пресыщенности; описать атрибуты городской среды, вызывающие чувство удовлетворенности и неудовлетворенности условиями проживания в мегаполисе; проанализировать взаимосвязь атрибутов с проявлениями переживания пресыщенности.

*Описание выборки*: В исследовании приняли участие 87 человек в возрасте от 19 до 30 лет. Из них: 43% - юноши и 57% - девушки в возрасте от 19 до 30. Выбор респондентов определялся тем, что молодые люди ведут активный образ жизни в городе, направленный на получение образования, построение карьеры, семьи, и предпочитают разнообразные формы досуга.

*Методы исследования*: на первом этапе работы применялся метод фокус группы. Полученный материал обрабатывался с помощью контент-анализа. Выделенные суждения включили в авторские опросники, построенные по типу шкал 5-балльных шкал Лайкерта. С их помощью изучали источники (явления, вызывающие это состояние) и проявления социально-психологической пресыщенности условиями проживания в мегаполисе. Источники удовлетворенности и неудовлетворенности условиями проживания в городе изучали с помощью открытых вопросов («Что Вам нравится в городе проживания?», «Укажите конкретно, что именно Вас не удовлетворяет в городе проживания»). С целью изучения социально-демографических характеристик респондентов применяли анкетирование. Для обработки данных опирались на методы статистического анализа: дескриптивную статистику, частотный и корреляционный анализы (по кр. Спирмена).

### ***Результаты исследования***

*Анализ источников и проявлений пресыщенности в группе молодежи-жителей мегаполиса*

Результаты частотного анализа явлений городской жизни, вызывающих у респондентов состояния пресыщенности, показали, что в качестве *источников* этого состояния чаще всего упоминаются (в порядке снижения частоты упоминания): однообразный распорядок дня, климатические условия (недостаток солнечного света), высокий темп и ритм жизни, переизбыток информации. Как можно заметить постоянство и однообразие жизнедеятельности (дом-учеба-дом) чаще воспринимается молодыми людьми как источник пресыщенности условиями жизни в мегаполисе, чем обилие окружающей их информации. Данный факт объясняется возрастными особенностями респондентов, определяющих их установки на активный поиск разнообразных форм времяпрепровождения. Последующий анализ *проявлений пресыщенности* показал, что чаще всего данное состояние выражается в желании молодых людей, принимавших участие в исследовании, уехать на какое-то время из города, сузить круг общения, найти новые источники удовольствия и положительных эмоций. В меньшей степени они склонны к эмоциональным переживаниям, не подкрепленным каким-то действием. Тем не менее нами обнаружено, что пресыщенность проявляется как в виде эмоциональных реакций, так и поведенческих установок.

*Анализ источников удовлетворенности/неудовлетворенности* молодых людей условиями проживания в городе показал следующее. Позитивное восприятие условий жизни в мегаполисе респонденты связывают прежде всего с: возможностями самореализации (образование, карьера), объектами предметно-пространственной среды города (архитектура, оби-

лие парков, музеев, памятников культуры и истории), обилием возможностей свободного времяпрепровождения, безопасностью среды, развитой инфраструктурой, многообразием предоставляемых товаров и услуг. Следует заметить, что многие источники удовлетворенности схожи с источниками пресыщенности, из его можно сделать вывод о том, что данное явление включает в себя не только негативные проявления и коннотации. Анализ источников неудовлетворенности условиями проживания в городе позволил обнаружить спектр проблем городской жизни, воспринимаемых молодыми людьми в качестве угроз их благополучию. Речь идет о: плохой транспортной системе и плохих условиях жизни; большом количестве людей, постоянно окружающих их; неудовлетворительной работе коммунальных служб; высоком уровне шума в городе. По нашему мнению, все вышеприведенные факторы неблагополучия могут вызывать у молодых людей проявления социально-психологической пресыщенности условиями проживания в мегаполисе, поскольку представляют собой поток разнообразных стрессоров.

В процессе проведенной работы обнаружили следующее. Такое проявление пресыщенности как установка *«ничего не хочу слышать и видеть»* образует отрицательную связь с показателями удовлетворенности предметно-пространственной средой города ( $r=-0,293$ ,  $p=0,05$ ) и положительную - с показателем неудовлетворенности «перенаселенность города» ( $r=0,25$ ,  $p=0,05$ ). Установка на *«активный поиск новых источников удовольствия»* положительно связана с показателем неудовлетворенности условиями проживания в городе («ничего не устраивает»). *Эмоциональные формы* переживания пресыщенности (апатия, скука) положительно связаны с таким показателем удовлетворенности как обилие контактов с интересными людьми ( $r=0,247$ ,  $p=0,05$ ) и отрицательно - показателями удовлетворенности (безопасность городской среды и развитая инфраструктура мегаполиса) ( $r=-0,233$ ,  $p=0,05$ ).

Интерпретируя полученные результаты отметим, что эмоциональный уровень переживания пресыщенности в группе респондентов связан с показателями удовлетворенности/неудовлетворенности условиями проживания в городе, чрезмерная выраженность или, наоборот, недостаточная выраженность которых воспринимаются молодыми людьми как угрожающие их благополучию. Действительно, несмотря на возрастные особенности участников исследования, чрезмерность контактов может приводить к переживанию пресыщенности в форме апатии, скуки, раздражения. Аналогичное переживание состояния пресыщенности жизнью в мегаполисе вызывают у молодых людей отсутствие безопасности в городе и проблемы развития инфраструктуры города. Можно только предположить, что переживание пресыщенности на эмоциональном уровне может выполнять функцию «разрядки», направленной на поиск и преодоление угроз благополучия жизни в мегаполисе.

Выраженное состояние пресыщенности, проявляющееся в ограничении поступающей извне информации (ничего не видеть, не слышать, закрыться от всего), с одной стороны, стимулирует молодых людей к получению удовольствия от участия в культурной жизни города. С другой стороны, так же, как и гедонистические установки молодых людей (поиск новых источников удовольствия), выполняет функцию защиты психики городской молодежи, снижая ее неудовлетворенность условиями жизни в мегаполисе.

### **Заключение**

Завершая анализ, следует обозначить наиболее важные результаты, полученные в работе. Во-первых, в группе молодых людей, принимавших участие в исследовании, условия жизни в мегаполисе, связанные с разнообразием товаров и услуг, спектром мест свободного времяпрепровождения, широкими возможностями для личного развития, получения образования и работы, вызывают удовлетворенность проживанием в городе (показатель благополучия). Однако избыточность, навязанный характер предлагаемых услуг могут вызвать состояние пресыщенности у молодых людей, проявляющееся как на эмоциональном уровне (апатия, агрессия, раздражение), так и в виде поведенческих реакций (желание закрыться от всего и всех, сменить род деятельности и т.п.). Во-вторых, можно утверждать, что источники неудовлетворенности проживанием в городской среде имеют общую природу с источниками пресыщенности. Так, избыточность информации, перенаселенность города, неудовлетвори-

тельная работа транспортной системы, вынуждающая жителей мегаполиса постоянно находиться в контакте с большим количеством людей, вызывают у них желание закрыться от внешних раздражителей, стимулируют стремление к уединению, способствуют устойчивому переживанию апатии и раздражительности. В-третьих, состояние пресыщенности связано с показателями благополучия в мегаполисе и может как снижать удовлетворенность молодых людей разнообразием условий, товаров, услуг, предоставляемых городом, так и усиливать негативные последствия, приводя к переживанию апатии, раздражительности и желании сменить место проживания. Высокий темп жизни, постоянные контакты с людьми и специфические климатические условия являются усугубляющими факторами, которые повышают вероятность социально-психологической пресыщенности и ее негативных последствий, несущих угрозу психическому благополучию современных горожан.

Итак, явление социально-психологической пресыщенности является интегрированным феноменом, определяемым как состояние переживания горожанином (группой горожан) избыточности предоставляемых ему возможностей, способствующих удовлетворению его социальных потребностей в условиях проживания в городе. Оно проявляется как на уровне эмоциональных переживаний, так и на уровне поведенческих установок. С позиции разрабатываемого авторами ресурсного подхода к исследованию жизнеспособности горожан феномен социально-психологической пресыщенности может выполнять защитную функцию. Она связана с готовностью к смене деятельности, ограничением контактов для сохранения устойчивого эмоционального состояния, поиском новых источников получения удовольствия.

#### Список литературы

1. Барковская А.Ю., Назарова М.П. Стресс-факторы в социокультурном пространстве современного большого города // Известия ВолгГТУ. Сер. Проблемы социально-гуманитарного знания. Вып. 16 : межвуз. сб. науч. ст. / ВолгГТУ. Волгоград, 2014. № 5 (132). С. 37-42.
2. Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Город как объект социально-психологического исследования (вместо предисловия) // Социально-психологические исследования города. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 5-23.
3. Дробышева Т.В., Ларионов И.В. Психологическая природа пресыщенности условиями проживания в мегаполисе: результаты эмпирического исследования // Актуальная психология. Научный вестник. 2019 № 2 (5)
4. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. – 493 с.
5. Simmel H., Wolff H.K. The Sociology of Georg Simmel; Free Press: New York, NY, USA, 1950; pp. 409–424, ISBN: 0029289203.

УДК 159.947.5

## НАЛИЧИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ КАК БЛАГОПРИЯТНОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СУБЪЕКТА ТРУДА

Лобанова Т.Н.

НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия

e-mail: lobanova@hse.ru

**Аннотация.** В статье приводятся данные исследования характеристик внутренней мотивации, способствующих благоприятному психическому состоянию субъекта труда. На примере выборки молодых сотрудников инвестиционного банка подтверждена приоритетность внутренней мотивации по сравнению с внешней положительной и внешней отрицательной, выявлены такие значимые характеристики внутренней мотивации, как саморазвитие и самореализация, а также наиболее важные интересы молодых сотрудников: групповые, профессиональные и карьерные. Сформулированы рекомендации для руководителей и HR-службы банка, позволяющие воздействовать на характеристики внутренней мотивации молодых сотрудников для обеспечения их благоприятных психических состояний в сложной профессиональной среде.

**Ключевые слова:** психические состояния, внутренняя и внешняя мотивация, трудовые интересы.

## THE PRESENCE OF INTERNAL MOTIVATION AS AN ECOPSYCHOLOGICAL STATE OF THE SUBJECT OF LABOR

Lobanova T.N.

National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia

e-mail: lobanova@hse.ru

**Abstract.** The article presents research data on the characteristics of internal motivation that contribute to the favorable mental state of the subject of labor. On the example of a sample of young employees of the Investment bank, the priority of internal motivation over external positive and external negative is confirmed, such significant characteristics of internal motivation as self-development and self-realization, as well as the most important interests of young employees: group, professional and career are identified. Recommendations are formulated for managers and HR-services of the bank, allowing to influence the characteristics of the internal motivation of young employees to ensure their favorable mental conditions in a complex professional environment.

**Keywords:** mental states, internal and external motivation, labor interests.

**Актуальность.** Теоретический анализ сложившихся в психологии подходов к психическим состояниям человека, уточнение терминологии и выделение адекватных методов исследования состояний трудящихся как индикаторов эффективности деятельности, психического и соматического благополучия, был подробно осуществлен С.А.Дружиловым и А.М.Олещенко [3]. Чаще всего психические состояния делят на эмоциональные, познавательные, мотивационные, волевые, функциональные, психофизиологические, пограничные, кризисные и т.п. В психологии труда также используется понятие «практические состояния» (от лат. *praxis* – труд). Это психические состояния, периодически возникающие в процессе труда и обусловленные его специфическими характеристиками, связанными с наличием целевого и материально-информационного обеспечения (в трехкомпонентной структуре деятельности: «цель – средство – результат») [3].

Лишь когда человек располагает всеми необходимыми для деятельности условиями (осознанность цели, достаточность средств, достижимость результата), можно говорить о функциональном комфорте как благоприятном психическом состоянии и **экологичности трудовой деятельности**. В современной профессиональной трудовой среде так бывает

довольно редко, поэтому столь **актуально** понять чем может компенсироваться нехватка того или иного элемента трехкомпонентной структуры деятельности.

Наиболее **благоприятными** (оптимальными) психическими состояниям в труде являются состояния функционального комфорта и психической продуктивной напряженности [2]. К неблагоприятным состояниям относятся эмоциональная возбужденность, психическая повышенная напряженность, психическое утомление, эмоциональный стресс, а также состояния монотонии, тревожности, **отсутствия мотивации**, индифферентное состояние [3].

Во время своей профессиональной деятельности большинство руководителей сталкиваются с проблемой поддержания благоприятного функционального состояния сотрудников. Они мечтают, чтобы сотрудники с удовольствием ходили на работу, обеспечивали высокую эффективность и приносили прибыль для организации. В рамках структурно-интегративного подхода человек рассматривается как активно и целенаправленно действующий субъект, *мотивационные установки* которого выступают в качестве *системообразующего фактора* функционального состояния, задающего направления «поиска и извлечения» требуемых в данный момент психологических и физиологических средств [5]. То есть мотивация является индикатором и системообразующим фактором благоприятного практического состояния, профессионального благополучия субъекта труда. Кроме того, внутренняя мотивация способна *компенсировать* проявления неблагоприятных психических состояний человека, вызванных различными, зачастую *агрессивно-конкурентными факторами трудовой среды*. Внутренне мотивированный, увлеченный работник может не заметить негатива витальных или социальных условий труда.

Ежегодно на рынок труда приходит большое количество новых молодых сотрудников, которые вынуждены конкурировать друг с другом и «выживать» в новых для них сложных быстроменяющихся условиях высокопрофессиональной среды. Для поддержания их благоприятного психического состояния необходимо понимать особенности, отличающие молодежь от остальных категорий персонала, и создавать практики для их внутренней мотивации.

**Актуальность** данного исследования связана с необходимостью выявления характеристик внутренней мотивации, которые обеспечивают благоприятное психическое состояние субъектов труда и влияют в конечном счете на эффективность молодых сотрудников. **При этом** эффективность выполнения профессиональных задач может раскрываться через систему трех обязательных составляющих: результативность деятельности, «цена деятельности» и способ выполнения задач [5].

**Материалы и методы.** Исследование проводилось в 2019 году и было частью магистерской работы под руководством автора статьи. В исследовании приняло участие около половины молодых сотрудников московского офиса международного инвестиционного банка от 20 до 30 лет ( $n=20$ ), 70% женщины. В соответствии с рекомендациями HR службы банка акцент был сделан на группу стажеров банка и молодых специалистов, которые особенно трудно адаптировались в данной профессиональной среде. Стажерами являлись сотрудники, работающие в банке не менее двух лет. Средний возраст сотрудников, пожелавших принять участие в исследовании, составил 24 года, а средний стаж работы = 3,5 года.

Алгоритм проведения исследования:

*На первом этапе* были проведены структурированные интервью с сотрудниками. Задавались 4 вопроса, касающиеся привлекательности работы, «идеала» работы, интересности работы и ее «обсуждаемости» в нерабочее время. Ответы респондентов помогли выявить частоту повторения характеристик мотивации. Чаще всего упоминались 5 характеристик внутренней мотивации: интересная работа; служение и помощь людям; любознательность; самореализация; предприимчивость. Также назывались 6 характеристик внешней мотивации: вознаграждение, заработная плата, свободное время, условия работы, гибкий график, карьера.

На втором этапе исследования эти характеристики мотивации были включены в работу по «Методике цветowych метафор» Соломина И.Л. [7]. Из литературных источников к ним были добавлены еще 5 дополнительных характеристик внутренней и 4 внешней мотивации, чтобы убедиться в выделении именно тех характеристик, которые были озвучены в ходе структурированных интервью. В совокупности получился список из 20-ти характеристик внутренней и внешней мотивации, также были добавлены разные периоды времени: мое трудовое прошлое, работа сегодня и будущая работа.

В соответствии с методикой И.Л.Соломина все характеристики и периоды времени сотрудники распределяли по восьми цветам теста. Такая замена бальной оценки на цветовую снижала риск социально желательных ответов респондентов. Сначала характеристики мотивации респонденты идентифицировали с цветами, а потом они ранжировали цвета на «приятные - не приятные». Далее каждому цвету присваивались баллы от «0» до «7», в зависимости от того, на какое место сотрудник ставил тот или иной цвет. После анализа результатов тестирования, была посчитана сумма баллов и среднее значение для каждой характеристики мотивации.

Было выявлено, что наибольшее значение имеют следующие характеристики внутренней мотивации: саморазвитие; интересная работа; самореализация. С ними молодые сотрудники соотносили и свою будущую работу. Те же характеристики оказались с минимальным стандартным отклонением (меньше 1,5).

Третьим этапом исследования было выявление значимости внутренней и внешней мотивации профессиональной деятельности молодых сотрудников. Основываясь на концептуальном подходе К.Замфира [4] и его методике «Мотивация профессиональной деятельности» [1] были обработаны все анкеты респондентов и подсчитаны результаты по соответствующим формулам методики. Обработка результатов проводилась при помощи пакета прикладных программ статистической обработки данных IBM SPSS Statistics (СПСС). В частности, было выявлено, что среднее значение внутренней мотивации ( $BM=4.15$ ) оказалось больше, чем внешней положительной мотивации ( $BPM=3,9$ ), а внешняя положительная мотивация больше, чем внешняя отрицательная ( $BOM=3,09$ ). Стандартные отклонения составили соответственно по  $BM - 0,72381$ , по  $BPM - 0,48254$ , по  $BOM - 1,10730$ . Результаты подтвердили наилучшее сочетание, которое можно отнести к благоприятному мотивационному комплексу и психическому состоянию молодых сотрудников:  $BM > BPM > BOM$ . При помощи СПСС был проведен однофакторный дисперсионный анализ и подсчитан критерий однородности дисперсий ( $0,02$ ).

**Результаты и обсуждение.** Максимальная оценка показателя внутренней мотивации по всей группе респондентов по сравнению с внешней позитивной и внешней негативной еще раз доказала меньшую эффективность метода «кнута и пряника». Для создания благоприятных практических состояний, включающих такие характеристики внутренней мотивации как заинтересованность в самой работе, самореализация и саморазвитие, трудно побудить сотрудников банка к деятельности с помощью материального стимулирования. Еще менее подходящей будет мотивация методами угроз и наказаний, которые относятся к внешней отрицательной мотивации. Для активации внутренней мотивации молодых сотрудников необходимо предложить то, что им интересно.

Чтобы узнать какие именно интересы встречаются у молодых сотрудников, была использована авторская методика «Анкета трудовых интересов» [6]. После анализа результатов анкетирования, с помощью СПСС были получены средние значения для всех семи групп интересов. Наиболее значимыми оказались: групповые интересы (среднее значение = 21,18); профессиональные (20,88); карьерные (20,06). По этим же интересам наблюдались минимальные стандартные отклонения, а, значит, респонденты были относительно солидарны в выборе.

Максимальная выраженность групповых интересов показывает, что для молодых сотрудников действительно важной является социальная трудовая среда, малая группа, в которой они взаимодействуют. Они желают работать в доброжелательном и дружном коллективе.

ве, где будет ощущение помощи и опоры со стороны коллег, а не конкурентность и агрессивность. Несмотря на то, что групповые интересы относятся к внешней положительной мотивации, однако впоследствии, это может перерасти в глубоко внутренний личный интерес, в сплоченность, дружбу, привязанность, способствуя позитивному отношению к рабочему процессу, побуждая выполнять работу качественно и результативно. Все это создает основу для благоприятной экологичной трудовой среды.

Профессиональные интересы имеют прямое отношение к характеристикам внутренней мотивации, и показывают, что молодые сотрудники, нацелены на свое саморазвитие и самореализацию. С целью активизации профессиональных интересов и внутренних мотивационных характеристик руководителям молодых сотрудников было рекомендовано: - предоставлять возможности выполнять разнообразные и творческие задачи и минимизировать рутинные; - позволить принимать самостоятельно решение в определенном проекте или проблеме в рамках своих компетенций; - активно привлекать для участия в общих делах банковской организации.

Карьерные интересы молодых сотрудников показывают их нацеленность на карьерный рост и готовность сменить работу ради достижения своих целей. Это подтверждает и Jeanne Meister [8] в статье об особенностях труда миллениалов. Ориентированность на карьерный рост не является характеристикой внутренней мотивации, но явно способствует заинтересованности работников в дальнейшем развитии.

**Выводы.** Цель приведенного исследования заключалась в выявлении особенностей благоприятного психического состояния молодых сотрудников на примере инвестиционного банка. Были определены наиболее значимые характеристики внутренней мотивации, а именно: саморазвитие и самореализация. Подтверждено, что внутренняя мотивация является приоритетной для молодых сотрудников. Таким образом, для обеспечения их благоприятного психического состояния рекомендовано концентрироваться на характеристиках саморазвития и самореализации, предлагая молодым людям то, что им интересно в работе. Анкета трудовых интересов Лобановой Т.Н. позволила выявить наиболее значимые интересы, а именно групповые, профессиональные и карьерные.

Были уточнены важные для состояния функционального комфорта и напряженности характеристики трудовых интересов, как создание вокруг молодых работников позитивной атмосферы поддержки и сотрудничества, обеспечение интересных и разнообразных задач, позволяющих развиваться в профессиональном плане и формирование прозрачной схемы возможностей карьерного роста. Все это позволяет преодолевать неблагоприятные факторы конкурентной социальной среды, которая присутствует в банках. Для HR службы представлены меры воздействия на характеристики внутренней мотивации, позволяющие достичь максимальной эффективности выполнения сотрудниками профессиональных задач.

В качестве ограничений данных рекомендаций важно обратить должное внимание на экономику вопроса. Ведь мотивы и трудовые интересы человека могут меняться в процессе их «опредмечивания» и воплощения, в ходе продвижения к цели. Поэтому и система «благоприятствования» этим мотивам и интересам, созданная и организованная в банке, какой бы филигранной и адресной она не была, не может полностью и надолго соответствовать индивидуальности каждого молодого сотрудника. И, чем сложнее построена такая система, тем дороже может обходиться ее администрирование и перманентная модернизация.

Следует также отметить, что состояние отсутствия (или пониженной) мотивации вследствие неблагоприятного психологического климата, конфликтных отношений возникает чаще, чем состояния психического утомления или психической напряженности. Постоянное стремление «опередить», «побеждать» наталкивается на подобное отношение других сотрудников и естественным путем ведет к конфликтности, снижению мотивации и дезактивации психических процессов субъекта труда. Поэтому меры профилактики данного состояния принципиально отличаются от профилактики, например, психического утомления. Если в последнем случае человек нуждается в отдыхе, то при падении мотивации он, наоборот, нуждается в осмысленной активности, в поиске нового или особого интереса к

работе. Вместе с тем, смыслообразующая функция - одна из глубинных характеристик личности, ее трудно изменить за короткий промежуток времени. Поэтому при управлении персоналом столь важно отыскать внутренние мотивы работников, опираясь на их личные интересы и создать тем самым благоприятное психическое состояние субъекта труда.

#### Список литературы

1. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2000.
2. *Дикая Л.Г., Щедров В.И.* Метод определения индивидуального стиля саморегуляции психического состояния человека // Проблемность профессиональной деятельности: теория и методы психического анализа / М.: Изд-во Института психологии РАН, 1999. С. 106-131.
3. *Дружиков С.А., Олеценко А.М.* Психические состояния человека в труде: теоретический анализ взаимосвязей в системе «свойства личности – состояния – процессы» // Психологические исследования : электронный научный журнал. 2014. Т. 7, № 34
4. *Замфир К.* Удовлетворённость трудом. Мнение социолога. М.: Политиздат. 1983. – 143 с.
5. *Леонова А.Б., Кузнецова А.С.* Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019, №1
6. *Лобанова Т.Н.* Трудовые интересы. Психологические аспекты: монография. Москва: Юстиция, 2018.
7. *Соломин И.Л.* Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования, СПб.: Речь, 2006.
8. *Meister J.* Job hopping is the 'new normal' for Millennials: Three ways to prevent a human resource nightmare //Forbes. 2012.

УДК 159.9

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ «ВЫГОРАНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Лукьянов В.В.

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Россия  
E-mail: vvdoc@yandex.ru

**Аннотация.** В статье обсуждается роль и значение различных социально-психологических факторов в формировании выгорания у педагогических работников. Исследуются механизмы влияния профессиональных трудностей в генезе выгорания и предлагаются методы его профилактики.

**Ключевые слова:** выгорание, социально-психологические факторы, педагогические работники.

### SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION AND PREVENTION OF «BURNOUT» IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF EMPLOYEES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Lukianov V.V.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education  
«Belgorod National Research University», Belgorod, Russia  
E-mail: vvdoc@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses the role and significance of various socio-psychological factors in the formation of «burnout» among teachers. Mechanisms of influence of professional difficulties in the Genesis of burnout are investigated and methods of its prevention are proposed.

**Keywords:** burnout, socio-psychological factors, teaching staff.

Профессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов социальной активности и входит в группу профессий с высоким риском формирования синдрома «выгорания». В процессе «выгорания» педагог теряет психическую энергию, у него развивается психосоматическая усталость («изнурение»), эмоциональное истощение («исчерпание ресурсов»), появляется немотивированное беспокорство и психический дискомфорт, усиливаются тревожность, раздражительность, появляются вегетативные расстройства, деформируется личность и искажается самооценка, утрачивается удовлетворённость и смысл профессиональной деятельности, а иногда и собственной (персональной) жизни.

Корни понятия «выгорания» находятся в сфере знаковых социальных, экономических и культурных событий шестидесятых годов XX века в США [6]. В начале шестидесятых годов президент Джон Ф. Кеннеди обозначил своё видение общественных услуг, бросив вызов гражданскому обществу: «Итак, мои соотечественники-американцы: не спрашивайте, что ваша страна может сделать для вас, спросите – что вы можете сделать для вашей страны». Впоследствии, президент Линдон Б. Джонсон в своём первом официальном заявлении в 1964 году объявил начало «безоговорочной войны с бедностью». Его программа «Великое общество» предусматривала проведение ряда серьёзных социальных реформ, целью которых было искоренение бедности и расовой сегрегации, изменения в системах образования и медицинского обслуживания, решение проблем транспорта и другие серьёзные преобразования.

«Война с бедностью» вызвала большой приток идеалистически настроенных молодых людей в профессии сферы услуг. В эпоху яркого развития американской экономики эти люди выбрали карьеру обслуживания, оставляя другие варианты. Однако в процессе борьбы по искоренению нищеты в течение десятилетия эти люди все более и более разочаровывались в результатах. Они узнавали, что существуют системные факторы, приводящие к бедности, которые сводят на нет их усилия по созданию равных возможностей для детей из бедных семей. Разбитый идеализм стал определяющим качеством выгорания, отражая его интенсивность.

Закономерно, что обсуждение феномена выгорания началось именно в границах сферы услуг, потому что в данном случае можно лучше всего озвучить проблемы эмоций, ценностей и отношений с людьми – понятия, которые не были широко признаны в рамках исследований профессиональной действительности.

Выгорание явилось не просто неудобством или профессиональным риском, но предстало в виде разрушительной атаки на профессиональную пригодность специалистов. Это был серьёзный импульс для исследования данного феномена: люди, оказывающие услуги, были потрясены своей значительно сниженной способностью к выполнению профессиональных обязанностей и проявлению сострадания к клиентам. При этом истощение само по себе не было настолько важным, а именно нехватка сострадания и снижение эффективности, оказывали намного более разрушительное влияние на их профессиональную пригодность.

Выгорание было преобладающе идентифицировано в пределах сферы услуг: «Выгорание – синдром эмоционального истощения, деперсонализации, уменьшения профессионального достижения, который может возникать среди лиц, работающих в сфере коммуникации» [6]. В данном случае феномен выгорания представляет собой цену, заплаченную работниками помогающих профессий в процессе выполнения функциональных обязанностей. Разочарование, являющееся результатом широко распространенного стандартного столкновения формальных организационных требований с личностными и профессиональными характеристиками работников, способствует развитию этого феномена. Таким образом, перво-

начально выгорание рассматривалось как определенная опасность для наивных, идеалистически настроенных молодых работников сферы услуг, которые стали опустошенными, циничными, безразличными по отношению к клиентам с тяжелыми проблемами в условиях работы в рамках стандартизированных бюрократических правил.

К концу восьмидесятых годов XX века исследователи и практики начали признавать, что выгорание происходит и вне сферы услуг, например, среди менеджеров, предпринимателей – «и белых и синих воротничков». Метафора выгорания была расширена от узких границ предъявления интенсивных требований по обслуживанию клиентов к более широким границам понятий творческого потенциала профессиональной деятельности, организационной культуры и взаимоотношений с руководством. В этой более общей форме выгорание было определено как «... состояние истощения, в котором человек циничен по отношению к значимости занятия и сомнителен в способности его выполнить» [6]. Работники, испытывающие выгорание в течение продолжительного времени, теряли способность достигать высоких результатов. В итоге метафора выгорания описывала истощение их способности поддерживать интенсивное участие, которое оказывало выраженное негативное влияние на профессиональную деятельность.

В середине девяностых годов XX века выгорание начали истолковывать как эрозию положительного настроения, возникающую в результате негативного воздействия профессиональных обязанностей. С точки зрения общественного мнения выросло несоответствие между усилиями профессионалов и наградами, которые они получают в признании и благодарности, – эта «нехватка взаимности» – как раз и способствует развитию выгорания [5]. В настоящее время выгорание трактуется как эрозия профессиональной деятельности, её отрицательный полюс, а работа в благоприятных условиях составляет положительный полюс.

Наиболее известная трехкомпонентная концепция выгорания была описана Кристиной Маслак и Сюзан Джексон [6]. Данная модель предполагает, что выгорание состоит из трех взаимосвязанных компонентов: эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностной успешности. Под эмоциональным истощением понимается хроническое состояние физического и эмоционального истощения, которое является результатом чрезмерных профессиональных требований и длительного стресса. В процессе работы у профессионала возникает чувство эмоциональной перенапряженности и истощения. Проявляется одновременно физической усталостью и чувством психологического и эмоционального «опустошения». Деперсонализация, также называемая «дегуманизацией», выражается в бессердечном и равнодушном отношении, проявляемом профессионалом к клиенту. Снижение личностной успешности приводит к негативной самооценке.

Несмотря на длительную историю исследования (более 45 лет) в настоящее время нет единых взглядов, как на определение «синдрома выгорания», так и на вопросы его этиопатогенеза, не установлены единые диагностические критерии.

С точки зрения объединенной группы российских, украинских и белорусских исследователей, «синдром выгорания» представляет собой профессиональный феномен, возникающий вследствие «интоксикации» профессиональной коммуникацией и включающий три основных симптомокомплекса: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Выгорание – это «опустошение», «эрозия души» под воздействием факторов профессиональной среды и с учетом личностных особенностей; это самостоятельный феномен, рядоположенный профессиональной деформации личности [4].

В России наиболее известными тестами для диагностики выгорания, способствующими созданию более объективной «картины» феномена, являются: опросник «Профессиональное выгорание» [2], который позволяет определить структуру персональных характеристик данного феномена, и опросник «Эмоциональное выгорание» [1], который, в свою очередь, более подробно детализирует симптоматику выгорания, рассматривая его в качестве динамической модели стресса в рамках процессуального подхода.

Поиск путей профилактики синдрома «выгорания», нацеленных на сохранение психической устойчивости и здоровья специалистов «помогающих профессий», продление их профессионального долголетия, субъективное благополучие и удовлетворённость жизнью в целом, предполагает детальное исследование факторов, обуславливающих проявления данного синдрома.

Нами было проведено экспериментальное исследование значения социально-психологических факторов в структуре выгорания у 130 педагогических работников общеобразовательных и коррекционных школ.

В рамках исследования осуществлено анонимное анкетирование испытуемых по поводу факторов, имеющих наибольшее значение в негативном влиянии на личность педагога в процессе его профессиональной деятельности [3]. Основным фактором, способствующим развитию «выгорания», является, по мнению педагогов различных образовательных организаций, низкий уровень оплаты труда. Другие профессиональные проблемы у педагогов общеобразовательных школ сконцентрированы на самом педагогическом процессе (низкий престиж профессии, её высокая эмоциональная «насыщенность», трудности профессионального роста), ощущение «бесперспективности» работы), а у их коллег из коррекционной школы они фиксированы, в основном, на социальных факторах – «трудном» контингенте учащихся, ухудшающимся год от года, и собственных проблемах со здоровьем и личной жизнью.

Общий уровень выгорания у педагогов общеобразовательных школ выше, чем у коллег из коррекционных организаций, хотя и не достигает уровня достоверности. Однако, у первой группы педагогов установлено достоверно высокое значение симптома «психосоматических и психовегетативных нарушений» в сравнении с коллегами второй группы. Данный симптом образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства: многое из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о таких субъектах или контакт с ними вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний.

Стаж работы достоверно связан с показателем выраженности симптома «переживания психотравмирующих обстоятельств», который проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы – раздражение ими постепенно растёт, накапливается отчаяние и негодование. С возрастом испытуемых положительно коррелирует показатель симптома «тревоги и депрессии»: чувство неудовлетворенности работой и собой порождает мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте работы.

Найдены достоверные корреляционные прямые связи возраста и стажа с показателем симптома «неадекватного избирательного эмоционального реагирования»: профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Действует принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание данному клиенту, будет настроение – откликнусь на его состояние и потребности. Неадекватное ограничение диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение интерпретируется клиентами как неуважение к их личности, т.е. переходит в плоскость нравственных оценок.

Согласно результатам исследования наиболее существенными социально-психологическими факторами, вносящими наибольший «вклад» в развитие выгорания у педагогов, являются: субъективно воспринимаемый низкий уровень оплаты труда, особенности функционирования самой образовательной организации (общеобразовательная или коррекционная школа), возраст и стаж профессиональной деятельности.

Следует отметить, для успешной профилактики выгорания совершенно необходимо наличие чётко сформированного представления у специалиста о практической реальности

данного феномена. Если человек, относясь к себе в целом положительно, допускает в сознание представление о своем несовершенстве, о недостатках, проявляющихся в конкретных действиях, то он становится на путь их преодоления. Он может изменить свои поступки, а новые поступки преобразуют его сознание и тем самым всю его последующую жизнь. Если же информация о несоответствии желаемого поведения, поддерживающего самоуважение, и реальных поступков в сознание не допускается, то сигналы конфликта включают механизмы психологической защиты и конфликт не преодолевается, т.е. человек не может встать на путь самосовершенствования.

В качестве одной из наиболее эффективных моделей продуктивной профессиональной супервизии выступает методика балинтовской группы. В рамках классической балинтовской группы педагоги, численностью от 8 до 12 человек, желательно не связанные служебно-иерархическими отношениями, встречаются 1–2 раза в месяц (продолжительность занятий 4–5 часов) на протяжении нескольких лет. Группа может объединять людей с различным стажем работы, но наиболее эффективно участие их при стаже более трех лет. Основным принципом формирования группы является добровольность объединения профессионалов, готовых к пересмотру стереотипов в своей работе и заинтересованных в коллегиальной взаимопомощи.

Основной целью балинтовской группы является расширение сознания участников и стимуляция самопознания, достижение позитивных изменений не только в профессиональной жизни, но и во всех аспектах бытия, что позволяет эффективно противостоять механизмам формирования синдрома выгорания у педагогов.

### Список литературы

1. *Бойко В.В.* Энергия эмоций : монография. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2004.
2. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017.
3. *Лукьянов В.В.* Структура и взаимосвязи симптомов выгорания у педагогов различных образовательных учреждений : Сборник материалов Всероссийской юбилейной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии (к 85-летию Ю.Ф. Полякова)», 14-15 февраля 2013 г., ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет и ФГБУ «НЦПЗ» РАМН / Под общей ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рожиной. Москва, 2013. С.47-48.
4. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.С. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова ; Курск. гос. ун-т. Курск : КГУ, 2008.
5. *Schaufeli W.B.* The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout // *The International Review of Social Psychology.* 2006. Vol. 19. P.87-131.
6. *Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C.* Burnout: Thirty-five years of research and practice // *Career Development International.* 2009. № 14. P.204-220.

УДК 159.9

**СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ С ОТНОШЕНИЕМ  
ПОДРОСТКОВ К ПРИРОДЕ**<sup>31</sup>**Мухортова Е.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(МГППУ), Москва, Россия  
E-Mail: muhortova.elena@yandex.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования взаимосвязи психологического благополучия и отношения к природе и растениям школьников подросткового возраста. Выявлены различия в отношении к природе мальчиков и девочек.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, природная идентичность, отношение к природе, отношение к растениям, подростки.

**CONNECTION OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING WITH THE ATTITUDE  
OF TEENAGERS TO NATURE****Muhortova E.A.**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
E-mail: E-Mail: muhortova.elena@yandex.ru

**Abstract.** The article presents the results of a study of the relationship between psychological well-being and attitudes to nature and plants of adolescent schoolchildren. Differences in the attitude to nature of boys and girls are revealed.

**Keywords:** psychological well-being, natural identity, attitude to nature, attitude to plants, teenagers

Общение с природой, взаимодействие с ней выделяется в разных культурах как источник радости и вдохновения. Часть из них широко известна и насчитывает тысячелетнюю историю, к примеру, красивое любование цветущей сакурой. Интересно что каждый работодатель в обязательном порядке должен предоставить время для совершения Ханами, что в переводе означает рассматривание цветов, время размышления о скоротечности красоте жизни. День ландышей во Франции, фестивали нарциссов в Англии, Швейцарии, Австрии, Италии праздники связанные с наступлением весны, означающее весеннее обновление и дарящие яркие позитивные эмоции. Букетики ландышей, подаренные 1 мая, хранят как талисман, приносящий счастье в течение года.

В Японии существует малоизвестная практика прогулок по лесу – лесных ванн «Синрин-йоку», так называемая лесная терапия. Общение с деревьями и природой в лесу, или в соседнем парке помогает снимать стресс, прояснять мысли, восстанавливает утраченную связь природой с помощью экотерапии [8].

Канадскими исследователями (Capaldi C. A., Dopko R. L., Zelenski J. M.) была доказана связь между психологическим благополучием (счастьем) и отношением к природе. Общение с природой способствует улучшению настроения, здоровья и эффективности познания.

В отечественной психологии также проводится изучение отношения к растительному миру как части природы, эффективности садовой терапии [6], исследования связи с природой для психологического благополучия [7].

Взаимодействие с природой уменьшает стрессы, благоприятно сказывается на самочувствии, здоровье человека, то есть обладает значительной восстановительной функцией.

---

<sup>31</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00216.

В поиске естественных способов самоподдержки целесообразно обратиться к изучению связи человека с природой и миром флоры поскольку растения – значительная составляющая человеческой жизнедеятельности и культуры [3, 5].

Исследования психологического благополучия подростков, как многофакторного конструкта, основывалось на изучении роли семейной ситуации, школьного обучения и взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Меньше внимания уделялось значению средовых факторов, влияющих на психологического благополучие. Вклад в психологическое благополучие отношения к природе, роли природы изучен недостаточно.

Целью исследования стало выявление связи между отношением к природе и психологическим благополучием подростков в зависимости от возраста и пола.

Гипотеза – существует положительная взаимосвязь между психологическим благополучием школьников и их отношением к природе. У девочек подростков идентификация с природой и позитивность отношения к миру растений более выражены, чем у мальчиков.

В исследовании приняли участие 141 школьник в возрасте от 13 до 17 лет (обучающиеся 8-11х классов общеобразовательной школы города Москвы): 75 девочек и 66 мальчиков (средний возраст  $M_{\text{шк}}=14.6$ ,  $SD_{\text{шк}}=1,03$ ).

*Методики исследования.* Для оценки психологического благополучия подростков мы применили Шкалу психологического благополучия Варвик-Эдинбург (ШПБ) и Шкалу депрессии. Для выявления отношения к природе мы использовали тест «Связь с природой», методику «Природная идентичность», методику «Люди и растения» и методику «Альтернатива».

Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург (адаптация Нартовой-Бочавер С.К.) включает 14 утверждений. Психологическое благополучие понимается как позитивное мировосприятие, способность к положительным переживаниям и эффективному функционированию личности.

Шкала депрессии (адаптация Андрющенко А.В.) выявляет наличие и степень выраженности депрессивной симптоматики: негативных переживаний, плохое самочувствие, неприятие своего состояния [1].

Шкала природной (средовой) идентичности (Clayton S., 2003) выявляет осознание себя частью природы, переживание своей глубокой связи с ней. Природная идентичность рассматривается в широком контексте понимания и заботы о природе как части экосистемы, активного взаимодействия человека с природой, зависимости от нее [2].

Шкала «Связь с природой» (Мейер Ф., Франц К.) в адаптации Чистопольской К. А. характеризует чувства единения с природой, степень сопричастности с ней. Методика включает 14 утверждений, отражающих различные проявления взаимосвязи человека и природы [7].

Методика «Люди и растения» (ЛиР), измеряющая интенсивность субъективного отношения к растениям, состоит из 32 вопросов и включает пять шкал: 1) «Радость»; 2) «Эстетика»; 3) «Практика»; 4) «Близость природе»; 5) «Экология». Шкала «Радости» оценивает положительные эмоции, которые проявляются, когда люди наблюдают за растениями и цветами или взаимодействуют с ними. Шкала «Эстетика» подчеркивает красоту растений. Шкала «Практика» отражает степень активности человека в практических действиях по отношению к растениям. Шкала «Близость природе» определяет общее положительное отношение к растительному миру. Шкала «Экология» описывает ценность растений в контексте экологической ситуации. Общий суммарный балл определяет в целом интенсивность позитивности отношения к миру растений [4].

Методика «Альтернатива» определяет ведущий тип мотивации по отношению к природе (Дерябо С.Д., Ясвин В.А.).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ SPSS-21 (U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

*Результаты исследования.* На нашей выборке подростков возраст не имеет значимых корреляций с характеристиками психологического благополучия, депрессии и отношения к природе.

Одной из задач нашего эмпирического исследования было сравнение результатов мальчиков и девочек подростков по изучаемым характеристикам. По Шкале психологического благополучия результаты мальчиков и девочек не различаются: среднее значение шкалы у мальчиков –  $M=49,7$  ( $SD=7,9$ ), у девочек –  $M=48,17$  ( $SD=7,75$ ),  $p=0,27$ . Депрессивные переживания на уровне тенденции ( $p=0,07$ ) более выражены у девочек: среднее значение показателя девочек –  $M=27,12$ , мальчиков –  $M=23,98$ . Но следует отметить, что выраженность депрессивных переживаний и у мальчиков, и у девочек находится на уровне ниже среднего. Это скорее всего связано с достаточно юным возрастом самих испытуемых.

Что касается отношения к природе, то по всем выделенным характеристикам результаты девочек значимо выше, чем у мальчиков:

«связь с природой»: мальчики  $M=40,89$  ( $SD=7,7$ ), девочки –  $M=44,2$  ( $SD=9,88$ )  $p=0,018$ ;

«природная идентичность» у мальчиков  $M=62,8$  ( $SD=17,99$ ), у девочек –  $M=70,26$  ( $SD=17,48$ ),  $p=0,013$ ;

«ЛиР» общий балл: мальчики  $M=69,1$  ( $SD=15,5$ ), девочки  $M=80,8$  ( $SD=15,7$ ),  $p=0,001$ ;

шкалы «радость»: мальчики –  $M=21,7$  ( $SD=7,5$ ), девочки –  $M=5,1$  ( $SD=7,0$ ),  $p=0,003$ ;

«эстетика»: мальчики –  $M=18,26$  ( $SD=5,05$ ), девочки –  $M=22,8$  ( $SD=4,2$ ),  $p=0,001$ ;

«практика»: мальчики –  $M=5,69$  ( $SD=2,14$ ), девочки –  $M=6,4$  ( $SD=2,2$ ),  $p=0,02$ ;

«близость с природой»: мальчики –  $M=13,68$  ( $SD=3,79$ ), девочки –  $M=16,07$  ( $SD=4,33$ ),  $p=0,001$ ;

«экология» мальчики –  $M=9,75$  ( $SD=1,69$ ), девочки –  $M=10,37$  ( $SD=1,51$ ),  $p=0,023$ .

Таким образом, девочки более ярко ощущают чувство сопричастности с природой, связь с природой, чем мальчики, девочки позитивнее относятся к растительному миру, воспринимают его красоту. Эти данные соответствуют выявленным общим тенденциям, полученным в других исследованиях – женская группа более чувствительна к природной среде, всему живому и к растениям в частности [5].

По результатам методики «Альтернатива», определяющей ведущий тип мотивации по отношению к природе, значимых различий между мальчиками и девочками не обнаружено, за исключением прагматической направленности, которая более присуща мальчикам ( $p=0,001$ ).

Проанализируем результаты корреляционного анализа между показателями шкалы психологического благополучия и индикаторами отношения к живой природе. Получены значимые положительные корреляции между результатами по Шкале психологического благополучия и показателями отношения к природе: тест «связь с природой» –  $0,319$  ( $p\leq 0,01$ ); природная идентичность –  $0,218$  ( $p\leq 0,05$ ); «Люди и растения» общий балл –  $0,206$  ( $p\leq 0,05$ ); шкала «радость» –  $0,199$  ( $p\leq 0,05$ ); «эстетика» –  $0,194$  ( $p\leq 0,194$ ); «близость к природе» –  $0,202$  ( $p\leq 0,05$ ). Шкалы «практика» и «экология» методики «Люди и растения» не имеют значимых корреляций со Шкалой психологического благополучия.

Эти результаты показывают, что психологическое благополучие подростков связано с их отношением к природе и растениям, в большей мере с восприятием подростками связи с природой, сопричастности с природными объектами, ощущением себя частью природы, а также с опытом практического взаимодействия с животным и растительным миром. Интересно, что только само знание о роли природы в жизни человека и мира в целом, непосредственно не влияет на психологическое благополучие подростков. Значимым является аффективное переживание связи с природой. Недостаточно активной практической вовлеченностью в экологическую деятельность подростков, во многом объясняется тем, что подростки являются жителями мегаполиса, для которых ощущается дефицит общения с природой, а также в школе где проводилось исследование не ведется специальная работа по экологическому вос-

питанию. Ранее в наших исследованиях была показана роль позитивности отношения к природе как фактора психологического благополучия в юношеском возрасте [5].

Между показателями отношения к природе и выраженностью депрессивных переживаний значимых корреляций не выявлено. То есть, на наш взгляд, это может объясняться тем, что для у большинства обследованных подростков низкий уровень депрессивных переживаний, и возможно отношение к природе не является для них ресурсом преодоления депрессии.

Полученные данные важно учитывать при организации работы по экологическому воспитанию обучающихся. Встраивание экологической тематики в школьные дисциплины, организация активного взаимодействия подростка с миром природы, участие в разнообразных видах деятельности, связанных с живой природой способствует не только формированию экологического мировоззрения, но и служит ресурсом психологического благополучия и личностного развития.

Эстетическое наслаждение и восхищение красотой природой привлекает подростков. С городскими школьниками в начале рекомендуется сходить на конкурс ландшафтного дизайна, на выставку цветов, в фото галерею (например, «Первозданная Россия»), посетить зоопарк, оранжерею и ботанический сад, чтобы поддерживать эстетический интерес к растениям и животным. В последующем, желательна работа, по поддержке заинтересованности школьников в поиске информации о живой природе и активного участия в практической деятельности экологической направленности. Это будет благотворно влиять на самочувствие и повышать ощущение психологического благополучия подростков.

Интерес к экологической тематике у молодежи наглядно демонстрирует поднимающаяся волна подросткового экологического движения в европейских странах во главе с юной шведской активисткой. Традиционно многие европейские тренды становятся со временем важными и для нашей страны. Возможно именно это направление вскоре станет значимым и ведущим в развитии личности и общества в целом.

### **Выводы**

Выявлена значимая положительная взаимосвязь между психологическим благополучием школьников подросткового возраста и их положительным отношением к природе: отношением к растениям, природной идентичностью и связью с природой.

По выраженности показателя шкалы психологического благополучия мальчики и девочки не различаются. Но у девочек подросткового возраста в большей мере присутствуют депрессивные переживания.

Чувство сопричастности с природой, значимость природы, восприятие красоты природы более присуще девочкам. Также девочки подросткового возраста более позитивно относятся к миру растений, чем мальчики.

Воспитание отношения к природе значимо, как с точки зрения морального развития и формирования природоцентрированного мировоззрения, так и как ресурс личностного развития и способности само изменения подростков.

Заключая, можно отметить, что требуются дальнейшие исследования поддерживающей функции природы и растений с учетом пола, возраста, личностных особенностей и места жительства человека.

### **Список литературы**

1. Андрющенко А.В., Дробижев М.Ю., Добровольский А.В. Сравнительная оценка шкал CES-D, BDI и HADS (d) в диагностике депрессий в общемедицинской практике // Журнал неврологии и психиатрии. 2003. Т. 5. С. 11–18.
2. Клейтон С., Ирхин Б.Д., Нартова-Бочавер С.К. Идентификация с природой в России: валидизация метода и связь с заботой о людях и растениях // Психология. Журнал ВШЭ. 2019. Т. 16. № 1. С. 85-107.
3. Нартова-Бочавер С.К. Жизненная среда как стресс и ресурс: возвращаясь к психологии повседневности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 5. С.15-26.

4. *Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А.* Опросник «Люди и Растения» (Лир): новый метод психологии среды // Психологический журнал. 2020. Т. 41 №1.

5. *Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А.* Природа как ресурс психологического благополучия в подростковом и юношеском возрасте // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции: в 2-х томах. / отв. ред. М.В. Сапоровской, Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой. Кострома, КГУ, 2019. С. 353-356.

6. Садовая терапия: использование ресурсов ботанического сада для социальной адаптации и реабилитации / Сизых С.В. [и др.] // Справочно-методическое пособие. Иркутск: Ирк. гос. ун-т, 2006. 48 с.

7. *Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Семикин Г.И.* Связь с природой: вклад в душевное благополучие // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / Под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кашеева, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкого. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина», 2017. С. 764-767.

8. *Цин Ли* Синрин-йоку: японское искусство лесных ванн. Как деревья дарят нам силу и радость / Цин Ли; [пер. с англ. Е. Лидовской]. М.: Эскимо, 2018. 384с.

УДК 159.9

### **ОПЕРАТИВНОСТЬ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИЙ ТИПА «ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК»<sup>32</sup>**

**Поваренков Ю.П.**

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Россия  
E-mail: y.povarenkov@yspu.org,

**Цымбалюк А.Э.**

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Россия  
E-mail: tsumba@inbox.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования системы осознанной саморегуляции представителей профессий типа «Человек-человек»: врачей и педагогов. Выявлены особенности структуры саморегуляции деятельности педагогов начальной и средней школы, а также врачей общей практики и хирургов, которые могут свидетельствовать об оперативности развития системы саморегуляции. Получены взаимосвязи компонентов саморегуляции с эффективностью профессиональной деятельности, показывающие специфику саморегулятивных процессов.

**Ключевые слова:** оперативность, осознанная саморегуляция деятельности, эффективность деятельности.

### **OPERATIVENESS OF DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PROFESSIONS OF TYPE «HUMAN-HUMAN»**

**Povarenkov Yu.P.**

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia  
E-mail: y.povarenkov@yspu.org,

**Tsybalyuk A.E.**

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

<sup>32</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00782.

**Abstract.** The article presents the results of a study of the system of conscious self-regulation of professions such as «Human-Human»: doctors and teachers. The features of the structure of self-regulation of the activity of teachers of primary and secondary schools, as well as general practitioners and surgeons, which may indicate the operativeness of the development of the system of self-regulation, are revealed. The correlations of the components of self-regulation with the effectiveness of professional activity are obtained, showing the specifics of self-regulatory processes.

**Keywords:** operativeness, conscious self-regulation of activity, efficiency of professional activity.

Понятие «оперативность» ввёл в психологический тезаурус Д.А. Ошанин в ходе изучения образного отражения оператора [4]. В последующих исследованиях Д.А. Ошанин показал, что оперативность характерна и для других форм отражения действительности. Он определил оперативность отражения как тонкую приспособляемость к условиям деятельности, обеспечивающей гибкое переключение с отражения одних свойств объектов на отражение других свойств и приводящей отражение в соответствие с потребностью решения конкретных задач [1].

Изучение свойств оперативных образов как регуляторов действий позволило Д.А. Ошанину выделить их специфически взаимосвязанные особенности: прагматичность (подчиненность решаемой задаче), адекватность (выраженная в наилучшем соответствии задаче), специфичность (пригодность только для конкретной задачи), лаконичность (выраженная в своеобразной ограниченности, «отвлеченности» от тех особенностей объекта, которые в данный момент не используются для решения). Одна из наиболее важных и противоречивых характеристик образа, связанная с лаконичностью, – функциональная деформация, которая выражается в изменении образа соответственно субъективному отношению личности, ее пристрастности. Данные свойства оперативного образа, с соответствующими поправками, можно рассматривать как признаки развития оперативности различных психологических систем.

Развивая идеи Д.А. Ошанина, В.Д. Шадриков в своих работах показал, что закономерности оперативности проявляются не только на уровне отражения, но и в процессе развития профессиональных способностей человека как субъекта деятельности [5].

Учитывая сказанное и рассматривая саморегуляцию как способность, мы предположили, что система саморегуляции профессиональной деятельности развивается в соответствии с принципами оперативности, т.е. ее структура и уровень развития компонентов отражают специфику регулируемой профессиональной деятельности и адекватны задачам, на решение которых она ориентирована. Мы предполагаем, что чем больше различаются между собой анализируемые виды профессиональной деятельности по форме, содержанию, по предмету, задачам и т.д., тем в большей степени должны различаться между собой соответствующие им системы саморегуляции деятельности по выделенным признакам. А это и является эмпирическим показателем оперативности их развития.

Осознанная саморегуляция рассматривается О.А. Конопкиным в качестве системно организованного процесса внутренней психической активности человека по инициации, построению, осуществлению, поддержанию всех видов активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей, и управлению ими [2].

О.А. Конопкин отмечает, что саморегуляция существует как общая способность человека, являющегося субъектом своей активности, и как процесс реализации этой способности в конкретных единичных актах деятельности, поведения, общения.

Важный вклад в разработку психологической теории саморегуляции деятельности и поведения внесла В.И. Моросанова. Она определяет произвольную осознанную саморегуля-

цию как «системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением» [3, с. 37].

В соответствии с выдвинутой гипотезой, цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить оперативность развития структуры саморегуляции деятельности у представителей профессий типа «Человек-человек» (педагогов и врачей), имеющих разные специальности (врачи общей практики и хирурги; педагоги начальной и старшей школы), а также взаимосвязь с эффективностью деятельности.

В исследовании приняло участие 290 педагогов начального и старшего звена обучения (средний возраст педагогов – 38 лет, а средний педагогический стаж – 16,6 года), 122 врача двух специальностей – общей практики и хирургии (средний возраст – 42,2 года, а средний профессиональный стаж – 16,8 года) как представители одной группы профессий «человек-человек» по классификации Е.А. Климова. В сборе эмпирических данных принимали участие наши аспиранты О.Б. Нурлигайнова, А.Н. Сидорова, О.Ю. Богачева.

Для диагностики развития системы осознанной саморегуляции деятельности использовалась методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения-ССП» («ССП-98»). Методика позволяет диагностировать уровень развития 1) процессуальных компонентов системы саморегуляции (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов); 2) регуляторно-личностные качества (гибкость, самостоятельность), которые можно назвать регулятивно важными качествами личности. Мы будем применять обобщающие термины: процессуальный компонент и личностный компонент саморегуляции. Эффективность профессиональной деятельности педагогов и врачей изучалась с помощью метода экспертных оценок. В качестве критериев эффективности в ходе экспертного оценивания были использованы стандартные показатели, заложенные в процедуру профессиональной аттестации педагогов и врачей. Математические методы обработки данных: описательная статистика (среднее арифметическое –  $Mx$ , стандартное отклонение, коэффициент вариации), критерии сравнения U-Манна-Уитни, коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена.

В ходе структурного анализа систем саморегуляции деятельности были использованы следующие количественные показатели.

1. Интегративность системы саморегуляции - этот показатель позволяет говорить об общем уровне организованности системы; он подсчитывается как сумма значимых положительных корреляционных связей между всеми компонентами.

2. Интегрированность компонентов системы саморегуляции - этот показатель говорит о степени включенности отдельных компонентов в структуру, об их роли и месте в структуре; подсчитывается как сумма значимых положительных связей каждого компонента системы (компоненты, имеющие максимально высокие показатели интегрированности, определяются как базовые).

3. Связь компонентов системы саморегуляции с эффективностью профессиональной деятельности – это компоненты, показывающие максимальные связи с эффективностью, определяются как ведущие.

Обратимся к анализу полученных результатов эмпирического исследования. Сравним разнородные виды профессиональной деятельности. Уровень интегративности системы саморегуляции врачей (52 балла) в 1,5 раза выше, чем у педагогов (34 балла). Базовую роль в системе саморегуляции врачей (по уровню интегрированности) играют процессуальные компоненты планирования, моделирования, программирования и личностный компонент «самостоятельность». В системе саморегуляции педагогов базовую роль выполняет процессуальный компонент «оценка результатов» и личностный компонент «гибкость».

Представленные данные свидетельствуют о том, что система саморегуляции врачей более развита, чем у учителей, а также о том, что в саморегуляции они опираются на различные процессуальные и личностные компоненты.

Обратимся к однородным видам профессиональной деятельности. Рассматривая две группы педагогов, можно отметить, что уровень интегративности системы саморегуляции деятельности учителей старшей школы (34 балла) в 2,5 раза выше, чем у учителей начальной

школы (12 баллов). Но, несмотря на различия по уровню интегративности, базовая роль в системах саморегуляции педагогов обеих групп отводится одному и тому же процессуальному компоненту («оценка результатов»).

Похожая ситуация наблюдается при сравнении двух групп врачей. У хирургов интегративность системы саморегуляции (44 балла) в 1,8 раза выше, чем у врачей общей практики (24 балла). При этом базовая роль в структуре саморегуляции принадлежит практически одним и тем же процессуальным компонентам (планированию и моделированию).

Таким образом, результаты структурного анализа свидетельствуют о следующем. Выявлено, что системы саморегуляции разнородных видов деятельности (врачи и учителя) значительно отличаются друг от друга как по уровню общего развития системы (уровень интегративности), так и по содержанию процессуальных и личностных компонентов, выступающих в качестве базовых. Установлено, что системы саморегуляции однородных видов деятельности (учителя начальной и старшей школы; врачи общей практики и хирурги) различаются количественно по общему уровню выраженности развития интегративности, но сходны по тому, какие процессуальные и личностные компоненты системы выступают в качестве базовых.

Обратимся к анализу взаимосвязи компонентов структуры саморегуляции с эффективностью деятельности. Рассмотрение данных взаимосвязей поможет ответить на следующие вопросы: насколько важна и необходима система саморегуляции для эффективного выполнения профессиональной деятельности? Какие компоненты системы саморегуляции играют в этом отношении ведущую роль? Обратимся к анализу полученных результатов.

Выявлено, что у врачей с эффективностью профессиональной деятельности связаны следующие компоненты системы саморегуляции: моделирование ( $r = 0,234$ ;  $p = 0,01$ ), программирование ( $r = 0,253$ ;  $p < 0,01$ ), оценка результатов ( $r = 0,296$ ;  $p < 0,001$ ), гибкость ( $r = 0,274$ ;  $p < 0,01$ ), самостоятельность ( $r = 0,245$ ;  $p < 0,01$ ). Таким образом, взаимосвязь с эффективностью деятельности врачей демонстрируют большинство компонентов системы саморегуляции. Мы можем назвать эти компоненты системы саморегуляции ведущими по отношению к эффективности профессиональной деятельности.

В системе саморегуляции педагогов выявлен только один ведущий компонент, связанный с эффективностью профессиональной деятельности - процесс оценки результатов ( $r = 0,161$ ;  $p < 0,01$ ).

Полученные данные свидетельствуют о том, что у врачей, для которых характерен высокий уровень развития системы саморегуляции, обнаруживаются более значимые связи ее компонентов с эффективностью профессиональной деятельности. У педагогов выявлен более низкий уровень развития системы саморегуляции и минимальное количество связей ее компонентов с эффективностью профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что выявлена следующая закономерность: чем выше уровень развития системы саморегуляции, полученный на количественном, качественном и структурном уровне, тем более тесно связаны ее компоненты с эффективностью профессиональной деятельности.

Полученные результаты позволяют высказать предположение, которое важно, на наш взгляд, для понимания закономерности развития оперативности систем саморегуляции. Вероятно, низкий уровень развития системы саморегуляции деятельности педагога определяется тем, что она слабо влияет на эффективность ее выполнения, и поэтому ее развитие не является актуальной задачей для педагога. Одна из вероятных причин таких особенностей заключается в том, что другие факторы, связанные с предметом, условиями и содержанием деятельности педагога, которые трудно прогнозировать, снижают конструктивную роль саморегулятивных процессов.

Безусловно, данные факторы не упраздняют необходимости и возможности саморегуляции вообще, но они изменяют ее особенности и направленность. Происходит снижение роли прогностической саморегуляции, предвещающей деятельность, которая опирается на процессы планирования, анализа ситуации и программирования. С другой стороны, внима-

ние педагога фокусируется на саморегуляции, опирающейся на процесс оценки и на анализ промежуточных и конечных результатов, получаемых в ходе профессиональной деятельности. Данным предположением можно объяснить то, что наиболее развитым и интегрированным в системе саморегуляции деятельности педагога является компонент «оценка результатов», именно он связан с эффективностью педагогической деятельности.

Таким образом, полученные данные и проведенный анализ показывают то, что системы саморегуляции деятельности педагогов и врачей развиваются и функционируют в полном соответствии с базовыми принципами оперативности. Это означает, что данные системы саморегуляции количественно, качественно и структурно различаются между собой, а их специфика, уровень прагматичности и лаконичности, особенности функциональной деформации и адекватности определяются содержанием, условиями и задачами конкретных типов и видов профессиональной деятельности.

Сказанное подтверждается полученными в ходе эмпирического исследования следующими результатами.

Действительно, системы саморегуляции представленных видов профессиональной деятельности обладают определенной специфичностью. Их специфичность возрастает по мере увеличения различий между видами профессиональной деятельности, саморегуляцию которых эти системы обеспечивают. Максимальные различия в развитии систем саморегуляции обнаруживаются при сравнении разнородных видов профессиональной деятельности (врачи и педагоги). Эти различия сохраняются, но меньше, при сравнении более близких по содержанию видов профессиональной деятельности, таких как учителя начальной и старшей школы, а также врачи общей практики и хирурги.

Об оперативности развития саморегуляции исследованных видов профессиональной деятельности свидетельствует и другие особенности: системы саморегуляции разнородных видов профессиональной деятельности (врачи и педагоги) различаются между собой количественно, качественно и структурно, а системы саморегуляции однородных (педагоги начальной и старшей школы; врачи общей практики и хирурги) – в основном количественно.

### Список литературы

1. *Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А.* Образ в системе психической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986. – 175 с.
2. *Копоткин О.А.* Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27-42.
3. *Моросанова В.И.* Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 36-45.
4. *Ошанин Д.А.* Концепция оперативности в инженерной и общей психологии / Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение М.: Наука, 1977. С. 131–145.
5. *Шадриков В.Д.* Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.

УДК 159.95

**МЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ  
СУБЪЕКТА: ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ<sup>33</sup>**

**Прохоров А.О.**

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: alprokhor1011@gmail.com

**Аннотация.** В статье обсуждаются ментальные механизмы саморегуляции психических состояний. Компонентами модели регуляции являются ментальный (субъективный) опыт, смысловые структуры, рефлексия, переживания, ментальные репрезентации, целевые характеристики, ситуации, пространство культуры, образ жизни, регуляторные действия, обратная связь, временные факторы.

**Ключевые слова:** психическое состояние, саморегуляция, структуры сознания

**MENTAL BASIS OF SUBJECT'S MENTAL STATES SELF-REGULATION:  
ENVIRONMENTAL ASPECT**

**Prokhorov A.O.**

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Email: alprokhor1011@gmail.com

**Abstract.** The article discusses the mental mechanisms of mental states self-regulation. The components of regulation model are mental (personal) experience, semantic structures, reflection, experiences, mental representations, target characteristics, situations, cultural space, lifestyle, regulatory actions, feedback, time factors.

**Keywords:** psychological states, self-regulation, structures of consciousness

В контексте экopsихологии развития, «в качестве предмета исследования выступает становление психической реальности в индивидуальной (единичной и особенной) форме во взаимодействии с окружающей средой: порождение и развитие психических процессов..., порождения и развития психического состояния индивида..., порождение и развития группового психического состояния..., формирования индивидуального сознания и др. [5, с.162]. Очевидно, что одновременно с порождением и развитием процессов, состояний, сознания происходит становление регуляторной функции психики, без которой процесс развития несостоятелен.

Среди отечественных общепсихологических концепций регуляции, прошедших верификацию временем и практикой, наиболее значимыми, задающими векторы современных исследований, на наш взгляд, являются следующие теории. К ним, прежде всего, относится концепция осознанного регулирования деятельности О.А. Конопкина – В.И. Моросановой, согласно которой структура регуляторного процесса включает в себя принятую субъектом цель деятельности, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, систему субъективных критериев достижения цели, контроль и оценку реальных результатов, а также решения о коррекции системы саморегулирования [2]. В контексте данной теории разрабатывается концепт «индивидуального стиля саморегуляции» [4].

Обращаясь к психическим состояниям, отметим, что жизнедеятельность человека актуализирует состояния различной модальности, длительности, интенсивности и знака. Необходимость в регуляции собственных состояний возникает, как правило, у человека в случае неадекватности его состояния обстоятельствам и ситуациям жизнедеятельности. Существенным условием саморегуляции является осознание человеком необходимости в изменении собственного состояния.

<sup>33</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-29-07072.

В области регуляции психических состояний, основными, на наш взгляд, являются работы Л.Г. Дикой [1] и А.Б. Леоновой [3]. По мнению Л.Г. Дикой, психическая саморегуляция функциональных (психофизиологических) состояний представляет собой специфический вид деятельности субъекта, для которой характерны определенные отношения с профессиональной деятельностью, и развитие которой обуславливает становление адаптивных личностных свойств субъекта, обеспечивающих эффективность, надежность, работоспособность и др. характеристики профессиональной деятельности. Основной мотив деятельности по саморегуляции состояний – избегание негативных и стремление к позитивным психическим состояниям.

Концептуальные позиции саморегуляции функциональных состояний А.Б. Леоновой (структурно-интегративный подход) базируются на деятельностной парадигме А.Н. Леонтьева. Саморегуляция ею рассматривается на уровнях операционально-технического обеспечения деятельности (операции); изменений в целевой структуре деятельности (действия); смены доминирующей мотивационной направленности субъекта труда (деятельность в целом). Соответственно, каждый уровень характеризуется спецификой саморегуляции.

Достоинством представленных взглядов исследователей на регуляцию состояний является изучение психологических механизмов, в которых основной «опорой» являются психологические качества субъекта, а вектором процесса регуляции деятельность или поведение. В тоже время отметим, что наименее разработанной стороной со стороны механизмов регуляторного процесса является ментальная составляющая – структуры сознания, включенные в этот процесс и оказывающие влияние на него: недостаточно изучены отношения регуляторного процесса и структур сознания, вклад последних в изменения состояний субъекта, их роль и значение в регуляторном процессе.

В контексте предмета нашего исследования – психических состояний, обратимся к ментальной организации регуляции психических состояний субъекта. В совокупности весь регуляторный комплекс является составляющей частью субъективного (ментального) регуляторного опыта человека. Включенность опыта в ситуациях жизнедеятельности проявляется в актуализации психического состояния определенного качества, в использовании наиболее часто употребляемых способов и приемов регуляции состояний, «наработанных» или «выработанных», или стихийно сложившихся в ходе освоения деятельности и жизнедеятельности, в целом, а также в организации «упорядоченных» структур сознания, образующих функциональный комплекс, «настроенных» на регуляцию состояний определенного качества, модальности и интенсивности. Она (организация) формируется в связи со спецификой комплексов (блоков), состоящих из состояний, средств регуляции и ментальных структур, образующихся в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся ситуаций жизнедеятельности.

Субъективный (ментальный) опыт интегрирует смысловые структуры сознания (личностный смысл, ценности, конструкты, смысловые установки и ориентации и др.), ментальные репрезентации, входящие в структуру знаний (ассоциативные, оценочные, понятийные, образные характеристики), переживания, значения с категориальными структурами сознания, рефлексию и её виды, образы, процессы понимания.

Составной частью опыта являются смысловые структуры сознания. Именно смысловые структуры приводят в соответствие бытие и субъекта, наполняют бытие смыслом, обеспечивая смысловое принятие жизни. Состояния являются отражением этого процесса и свидетельствуют о качестве «внутренней» жизни субъекта в соотношении с его бытием. Актуализация смысловых структур зависит от специфики ситуации как психологического образования. В ситуации «выделяется» не весь объективный мир, а лишь та его часть, которая удовлетворяет смысловую сферу субъекта. Отраженная психикой совокупность элементов ситуации (объектов, условий, обстоятельств и т.д.) становится значимой для субъекта, только приобрета для него определенный смысл: лишь после акта личностного смыслообразования сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает детерминировать активность субъекта и её проявления. Взаимодействие ситуации и смысловых структур приво-

дит к формированию корреляционных образований (констелляций) из отдельных «ведущих» смысловых структур сознания и значимых составляющих (объектов) ситуации. Корреляции влияют на переживания, психические функции, вегетативные реакции и другие характеристики субъекта, эти изменения актуализируются в виде психического состояния, которое, в свою очередь, объективируются через деятельность, общение и поведение субъекта, обеспечивая соответствие субъекта актуальной ситуации жизнедеятельности [6]. В результате, с помощью рефлексии, происходит осознание собственных смыслов в ходе самоотражения в переживаемых ситуациях.

Благодаря рефлексии происходит оценка, осознание и сличение актуального состояния с искомым и, далее, в случае необходимости, субъект вносит коррекцию в используемые способы и приемы регуляции. С помощью рефлексии субъект способен спрогнозировать, «проиграть» возможные варианты и результаты регуляции состояний в различных обстоятельствах и ситуациях жизнедеятельности, изменить сложившиеся способы действий, проанализировать структуру собственных действий, не приводящих к успеху, найти окончательное решение и приступить к исполнительным действиям. Вовлеченность рефлексивных механизмов определяется целью регуляции – потребностью изменения психического состояния как несоответствующего ситуации, взаимодействию субъектов или деятельности. Отметим, что необходимость изменения психического состояния осознается субъектом благодаря рефлексии. Рефлексия также активизирует смысловые структуры сознания, детерминируя их включенность в регуляцию психических состояний [8].

Результатом рефлексии и означивания является не только придание психическому состоянию конкретного значения, но и появление его образа, репрезентируемого в сознании субъекта как представленность самому себе переживаемого состояния. Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект. Отраженные компоненты психического состояния закрепляются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Закрепляясь в структурах памяти, образ становится структурным элементом субъективного опыта переживания состояний [7]. Как составляющая ментальных репрезентаций образ состояния связан различными отношениями (линейными, нелинейными, комплиментарными и др.) с содержательными структурами сознания (рефлексией, смысловыми характеристиками, переживаниями и др.), когнитивными характеристиками субъекта (когнитивными процессами и стилями, субъектно-личностными особенностями (индивидуально-психологическими характеристиками, свойствами личности, интеллектом и др.).

Другая составляющая, связанная с рефлексией и смысловыми структурами в ментальной регуляции психических состояний, переживание. Включение переживания в структуру регуляции психических состояний обусловлено тем, что возникновение психического состояния субъекта связано с его бытием, отражением этого бытия, а также отражением его отношения к бытию. Презентация такого отражения в сознании человека осуществляется не в виде образов, а виде переживаний. Переживание представляет собой накопленное обобщение во внутреннем мире субъекта, своими основаниями оно связано с системой отношений человека. Переживание, с одной стороны, презентует человеку его психические состояния, а с другой – участвует как определенная внутренняя работа субъекта по его формированию. Переживание включено во взаимоотношения с бытийной и рефлексивной структурами сознания, с полагающей, сравнивающей, определяющей, синтезирующей формами и уровнями рефлексии. Переживание, являясь внутренней деятельностью по производству смыслов, изменяет динамическую смысловую систему, перестраивает психологический мир личности, формируя новые смыслы. Соответственно изменяется и психическое состояние. По мнению Л.Р. Фахрутдиновой, переживание, как деятельность по производству смыслов, присутствует постоянно, отражая динамическую связь состояний субъекта и смысловых структур, опосредующих влияние ситуаций внешнего мира. Именно в переживании субъекту дается реальность его психических состояний.

Не акцентируя внимание на опосредующих факторах, влияющих на ментальную регуляцию состояний (ситуация, пространство культуры и образ жизни) отметим только, что образ жизни нами понимается как система деятельностей, характеризующая жизнь людей в определенных условиях. Связь образа жизни и ситуации осуществляется через пространственно-временные характеристики, в которых жизнедеятельность социальных субъектов осуществляется как единство условий сознания и деятельности, а «ситуация» понимается как прошедшие сферу сознания и включенные в повседневную жизнедеятельность людей условия жизни. Поэтому понятие «ситуация» позволяет анализировать отношение субъекта деятельности к обстоятельствам жизни как целостному феномену, в котором реализуются цели и задачи деятельности (образ жизни субъекта). Другими словами, можно сказать, что «образ жизни» – это близкие или повторяющиеся ситуации. Образ жизни через совокупность соответствующих ситуаций сказывается в регуляции психических состояний. В этом же контексте отметим, что ментальная регуляция опосредуется пространством культуры, носителем которой является субъект. Основными формами культуры, посредством которых осуществляется влияние структур сознания, являются вещи (артефакты), знаковые системы (семиосфера) и модели поведения.

В функциональном плане, в основании саморегуляции находятся механизмы регуляции отдельного психического состояния. Достижение цели – желаемого состояния, связано с включенностью в регуляторный процесс ментальных структур (смысловых, рефлексий, переживаний и др.) и осуществляется через цепь переходных состояний. Переход от состояния к состоянию осуществляется при использовании различных психорегулирующих приемов и средств. Информация о достижении желаемого состояния реализуется при помощи обратной связи. Регуляция совершается при активном участии психических процессов и с опорой на психологические свойства (темперамент, характер, способности и пр.).

Регуляторный процесс осуществляется в конкретной социальной среде на фоне культуральных, этнических, профессиональных и др. влияний, в определенной социальной ситуации жизнедеятельности: экономической, юридической, связанной с местом субъекта в малой группе: его социальными ролями, статусами и пр., связан с характерным для него образом жизни. «Развертывание» регуляторного процесса, а также его параметры и их изменения в жизнедеятельности, определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности и субъектно-личностными особенностями человека.

Обобщая анализ психологических механизмов саморегуляции состояний отметим, что обращенность к ментальным составляющим регуляторного процесса позволит более эффективно понимать особенности регуляторного процесса субъекта в контексте оптимизации его состояний в различных по напряженности ситуациях и событиях жизнедеятельности.

### Список литературы

1. *Дикая Л.Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Изд-во Институт психологии РАН», 2003. – 318 с.
2. *Конюкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. -294 с.
3. *Леонова А.Б.* Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний// Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов/ Под ред. В.И.Моросановой.- М.- Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С.345-370.
4. *Моросанова В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. – 19 с.
5. *Панов В.И.* Введение в экологическую психологию: М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 184 с
6. *Прохоров А.О.* Смысловая регуляция психических состояний // Психологический журн. Т.30. № 2. 2009. С.5-18.

7. Прохоров А.О. Образ психического состояния. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 245 с.

8. Прохоров А.О., Чернов А.В. Рефлексия и психические состояния студентов при разных формах учебной деятельности студентов // Психологический журн. 2016. Том 37. № 6. С.47-55.

УДК 159.9

### ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ<sup>34</sup>

Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия

E-mail: alprokhor1011@gmail.com, albertprofit@mail.ru, yusmark@yandex.ru

**Аннотация.** В статье с позиции экопсихологического подхода рассматриваются наиболее существенные характеристики психических состояний человека, такие как целостность, реактивность и др. В контексте данного подхода подчеркивается возможность самостоятельного управления субъектом собственными психическими состояниями. Исследование построено с опорой на структурно-функциональную модель ментальной регуляции психических состояний субъекта. В результате исследования студентов в различных ситуациях учебной деятельности, установлены их наиболее выраженные психические состояния, ведущие способы саморегуляции, а также психологические свойства, позволяющие эффективно управлять своими психическими состояниями.

**Ключевые слова:** психические состояния, саморегуляция, учебная деятельность, экопсихологический аспект.

### ECOPSYCHOLOGICAL ASPECT OF MENTAL STATES' SELF-REGULATION IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

Prokhorov A.O., Chernov A.V., Yusupov M.G.

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: alprokhor1011@gmail.com, albertprofit@mail.ru, yusmark@yandex.ru

**Abstract.** The article considers the most essential characteristics of personal mental states, such as integrity, reactivity, etc. from the perspective of an ecopsychological approach. In the context of this approach, it is emphasized the possibility of independent control of a subject's own mental states. The study is based on the structural-functional model of the mental states regulation of subject. As a result of the study in various situations of educational activity of students, established their most pronounced mental states, leading methods of self-regulation, as well as psychological properties that effectively manage their mental states.

**Keywords:** mental states, self-regulation, educational activity, ecopsychological aspect.

#### Введение

Психические состояния, как и другие виды психической реальности, порождаются в ходе взаимодействия между компонентами системы «человек – окружающая среда» и могут рассматриваться с точки зрения продуктов становления этой системы [2]. Благодаря состояниям индивид субъективно отражает и переживает средовые свойства и отношения, что и проявляется в вариативности (субъективности) его реакций в каждой конкретной ситуации жизнедеятельности. В психических состояниях сосредоточены такие важные для экопсихологического подхода характеристики как целостность (частные формы проявления психики), ситуативность (конкретные условия среды), реактивность, взаимосвязь с психическими про-

<sup>34</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07072.

пессаами и свойствами субъекта, обусловленность состояний комплексом внешних и внутренних факторов и др. [3]. Кроме того, благодаря своей интегрирующей функции, психические состояния играют фундаментальную роль в формировании структурных компонентов сознания человека [1].

Важнейшей особенностью психических состояний является возможность их целенаправленного изменения (саморегуляция). Так, в контексте «субъект-объектного» типа экопсихологического (ситуационного) взаимодействия, индивид, используя различные психорегулирующие действия или психотехнические умения, может самостоятельно управлять своими состояниями. В качестве примера можно указать на смысловую регуляцию психических состояний. Эта форма регуляции определяет детерминацию состояний со стороны субъекта и связана с волевой регуляцией. Проявление воли субъекта проявляется в переключении сознания и волевого контроля с переживания неблагоприятного состояния на регуляцию деятельности, сохранение ее качества (процессуальная направленность личностного смысла) и, как следствие, на согласование текущего состояния и требований деятельности.

В контексте предмета нашего исследования – саморегуляции психических состояний, мы опираемся на структурно-функциональную модель ментальной регуляции психических состояний субъекта.

Модель представляет собой структуру взаимоотношений между психическими состояниями, характеристиками сознания (репрезентации, рефлексия, переживания, смысловые структуры, ментальный опыт) и внешними факторами (ситуации, пространство культуры, образ жизни, временные факторы и социальная среда), а также регуляторными действиями и обратной связью.

В совокупности весь регуляторный комплекс является составляющей частью субъективного (ментального) регуляторного опыта человека. Включенность опыта в ситуациях жизнедеятельности проявляется в актуализации психического состояния определенного качества, в использовании наиболее часто употребляемых способов и приемов регуляции состояний, «наработанных» или «выработанных», либо стихийно сложившихся в ходе освоения деятельности и жизнедеятельности, в целом, а также в организации «упорядоченных» структур сознания, образующих функциональный комплекс, «настроенных» на регуляцию состояний определенного качества, модальности и интенсивности. Эта организация формируется в связи со спецификой комплексов (блоков), состоящих из состояний, средств регуляции и ментальных структур, образующихся в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся ситуаций жизнедеятельности.

В функциональном плане, в основании саморегуляции находятся механизмы регуляции отдельного психического состояния [4]. Достижение цели – желаемого состояния, связано с включенностью в регуляторный процесс ментальных структур (смысловых, рефлексии, переживаний и др.) и осуществляется через цепь переходных состояний. Переход от состояния к состоянию осуществляется при использовании различных психорегулирующих приемов и средств. Информация о достижении желаемого состояния реализуется при помощи обратной связи. Регуляция совершается при активном участии психических процессов и с опорой на психологические свойства (темперамент, характер, способности и пр.).

Регуляторный процесс осуществляется в конкретной социальной среде на фоне культуральных, этнических, профессиональных и др. влияний, в определенной социальной ситуации жизнедеятельности: экономической, юридической, учебной; связанной с местом субъекта в малой группе: его социальными ролями, статусами и др., связан с характерным для него образом жизни [5; 6]. «Развергивание» регуляторного процесса, а также его параметры и их изменения в жизнедеятельности, определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности и субъектно-личностными особенностями человека.

#### **Методика исследования**

В исследовании приняло участие 88 человек (средний возраст – 18 лет), все – студенты 1 курса Института психологии и образования Казанского федерального университета,

обучающиеся по направлениям «Классическая психология» и «Клиническая психология». Исследование осуществлялось в ходе 3 основных форм учебной деятельности: лекция, семинар и экзамен. На время исследования занятие прерывалось и испытуемых просили ответить на вопросы 3-х авторских анкет:

1. Опросник психических состояний студентов. Включает перечень из 104 психических состояний и позволяет оценить наличие и выраженность у студентов предлагаемых состояний по 5-балльной шкале.

2. Опросник регуляторных свойств студентов, состоящий из 63 показателей. Направлен на диагностику качеств, позволяющих студентам управлять своими психическими состояниями в ходе учебной деятельности.

3. Опросник способов саморегуляции студентов, включающий 25 параметров. Студентам необходимо выбрать и оценить частоту использования различных способов саморегуляции психических состояний.

### Результаты исследования

В результате исследования установлено, что средняя *выраженность психических состояний* выше в ситуации экзамена (2,2 балла), нежели лекции (1,3 балла) и семинара (1,4 балла), что обусловлено более высокой напряженностью экзаменационной формы учебной деятельности. Лекции и семинары могут рассматриваться как повседневные формы учебной деятельности, где интенсивность переживаемых состояний значительно ниже. Выраженность психических состояний на лекции и семинаре отличается незначительно.

Установлено, что мере роста напряженности формы учебной деятельности возрастает и выраженность психических состояний волнение, сомнение и огорчение. Рассматриваемые состояния достигают пика выраженности в ситуации экзамена. Однако возрастает выраженность не только негативных состояний, но и таких позитивных как вера и надежда на благоприятный исход экзамена. В то же время, отмечается значительное снижение интенсивности позитивных познавательных состояний, таких как заинтересованность и любознательность. Отметим также, что выраженность познавательного состояния «сосредоточенность», на экзамене не только не падает, но даже несколько возрастает в сравнении с повседневными формами учебной деятельности.

Также было установлено, что наибольшую выраженность, *независимо от формы учебной деятельности*, имеют следующие состояния: заинтересованность, вдумчивость, любознательность, сосредоточенность, которые можно отнести к классу познавательных психических состояний. Кроме того, отмечается высокая выраженность и других состояний: активность, ответственность, голод и уважение.

Выявлено, что познавательные состояния, в целом, имеют более высокую выраженность и позитивный окрас. Особенно следует отметить состояния вдумчивости и заинтересованности, получившие наивысший балл интенсивности, переживаний, независимо от формы обучения.

Обратимся к состояниям, наиболее выраженным в различных формах учебной деятельности. Выявлено, что в ситуации лекции наиболее выраженными состояниями выступают: заинтересованность, уважением и вдумчивость. Проявление остальных предложенных состояний не достигает заданных пороговых значений (3,0 балла). Отметим, что количество выраженных состояний растет по мере роста интенсивности напряжения от лекции к семинару и далее – к экзамену. Помимо уже обозначенных состояний, в ситуации семинара обнаружено проявление состояний задумчивости и голода. В свою очередь в ситуации экзамена отмеченные состояния более интенсивно выражены, и к познавательным состояниям задумчивости, сосредоточенности и вдумчивости добавляются мотивационные состояния веры, надежды, и ответственности, а также эмоциональное состояние волнения.

Далее, обратимся к *свойствам личности*, позволяющим студентам наиболее эффективно регулировать психические состояния на занятиях. Среди наиболее типичных свойств личности, независимо от форм обучения, были выделены следующие: адекватность (3,9 балл

лов), толерантность (3,7), а также самостоятельность, рефлексивность, ответственность и осознанность (по 3,6 балла).

Однако существует определенная специфика частоты проявления свойств личности в зависимости от формы обучения. Обнаружено, что количество свойств личности, наиболее часто проявляющихся в учебной деятельности, снижается по мере роста напряженности формы обучения. Так, на лекции наиболее часто проявляются такие свойства, как адекватность толерантность, осознанность, осмысленность и рефлексивность. На семинаре, помимо отмеченных, наиболее значимыми для процесса регуляции психических состояний выступают такие свойства личности, как наблюдательность, разумность, тактичность и асертивность. Следует отметить, что выделенные свойства во многом схожи для ситуации лекции и экзамена. Ситуация экзамена требует от студента проявления других свойств личности, среди которых можно выделить такие, как ответственность (достаточно часто проявляется и в ситуации семинара), серьезность и тактичность (отмечаются и в ситуации лекции) и самокритичность. Обращает на себя внимание и тот факт, что частота проявления выделенных свойств на экзамене ниже, нежели на лекции и семинаре.

В то же время, существует определенная специфика проявления свойств личности в различных ситуациях учебной деятельности. Так, коммуникабельность и творчество чаще проявляются в ходе семинарских занятий, тогда как осмысленность и рефлексивность более актуальны для лекционной формы обучения. В свою очередь, на экзамене студентам более свойственно проявлять настойчивость и лидерские качества, что обуславливает регуляцию их психического состояния.

Интересными выглядят результаты исследования *способов саморегуляции психических состояний* у студентов в ходе учебной деятельности. Независимо от форм учебной деятельности, студенты чаще всего прибегают к таким способам регуляции, как самоанализ (уход в себя), самоконтроль, использование логики, позитивный настрой и высокая поисковая активность. Однако, если обратить внимание на специфику применяемых способов и приемов регуляции в разных формах обучения, то здесь можно обнаружить ряд отличий. Здесь, так же, как и в случае с переживаемыми психическими состояниями и актуализирующимися свойствами личности, наблюдается схожесть в способах регуляции, применяемых в семинарской и лекционной формах обучения. Для обеих форм характерно использование самоанализа и логики. Специфичными способами регуляции негативных и сохранения позитивных психических состояний на лекции выступают юмор и общение, тогда как на семинаре – высокая поисковая активность (поиск решения проблемы). В экзаменационной ситуации увеличивается роль таких способов регуляции, как самоуспокоение и повышение собственной мотивации, при сохранении высокой поисковой активности при решении проблем. Отметим также, что частота актуализации способов регуляции увеличивается по мере роста напряженности учебной деятельности.

Выделим наиболее яркие отличия в частоте использования способов регуляции психических состояний в различных формах учебной деятельности. Установлено, что наибольшей «включенности» регуляторных процессов требует напряженная ситуация экзамена. Следует отметить также, что вовлеченность способов регуляции выше в случае лекции, нежели семинара. Последнее связано с тем, что лекция выступает в качестве более жестко организованной формы обучения, нежели более «гибкий» семинар. В напряженной ситуации экзамена возрастает частота использования практически всех способов и приемов регуляции состояний, в частности: использование действий противоположного характера, дыхательных упражнений, контроль и регуляция движений, речи, а также мимических мышц и скелетной мускулатуры.

Таким образом, в результате исследования были установлены следующие закономерности:

1. Наиболее выраженными психическими состояниями в различных формах учебной деятельности выступают познавательные психические состояния.

2. Количество свойств личности, наиболее часто проявляющихся в учебной деятельности, снижается по мере роста напряженности формы обучения.

3. Независимо от форм учебной деятельности, студенты чаще всего прибегают к таким способам регуляции, как самоанализ (уход в себя), самоконтроль, использование логики, позитивный настрой и высокая поисковая активность.

#### Список литературы

1. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. – 197 с.

2. *Панов В.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. Москва; Санкт-Петербург: Изд-во Нестор-История, 2014. – 296 с.

3. *Прохоров А.О.* Психические состояния и их функции. Казань: КГПИ, 1994. – 168 с.

4. *Прохоров А.О.* Саморегуляция психических состояний в повседневной, обыденной жизнедеятельности человека // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.01.2020).

5. *Прохоров А.О.* Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности: учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.

6. *Прохоров А.О., Чернов А.В.* Рефлексия и психические состояния студентов при разных формах учебной деятельности студентов // Психологический журнал. 2016. Т. 37. №6. С.47-55.

УДК 159.99+316.6

### МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ<sup>35</sup>

**Серафимович И.В.**

ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования,

E-mail: [iserafimovich@yandex.ru](mailto:iserafimovich@yandex.ru)

**Сабаканова А.С.**

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия

E-mail: [alenka.tutaev@yandex.ru](mailto:alenka.tutaev@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы саморегуляции, представлены результаты исследования стилей саморегуляции поведения педагогов различных дошкольных образовательных учреждений. Проанализированы результаты показателей регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств саморегуляции педагогов.

**Ключевые слова:** профессиональное педагогическое мышление, педагоги, психологическое здоровье, саморегуляция, регуляторные процессы, метакогнитивные процессы.

### METACOGNITIVE DISTINCTIVE FEATURES OF PROFESSIONAL THINKING AND THE PECULARITIES OF TEACHERS' SELF-CONTROL AS THE SIGNS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH

**Serafimovich I.V.**

The Education Development Institute of Yaroslavl Region,

Russian Federation

E-mail: [iserafimovich@yandex.ru](mailto:iserafimovich@yandex.ru)

**Sabakanova A.S.**

P.G. Demidov Yaroslavl State University,

Russian Federation

<sup>35</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00102а по теме «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта».

**Abstract.** The issues of self-control are discussed in the article. The results of the research of self-control style of teachers working in different pre-school educational institutions are presented. Characteristic signs of regulatory processes and regulatory-personal features of the teachers' self-control have been analyzed.

**Keywords:** psychological health, teachers, self-control, supraliminal self-control, regulatory processes, professionalization.

В настоящее время дошкольное образование считается первой ступенью общего образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года, ст.10 п.4), важная роль, в котором принадлежит воспитателю. Отражение в законодательном аспекте ключевых положений исследований Российских ученых может свидетельствовать о новом статусе дошкольного образования. (Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.В. Петровский, Е.А. Панько).

На сегодняшний момент к педагогу предъявляются высокие требования, касающиеся его личности, что подразумевает качественно иные требования к возможностям и ресурсам личности педагога, его профессиональному мышлению, социально-психологическому здоровью. Одним из основных факторов самореализации личности является психологическое здоровье, при этом мы придерживаемся точки зрения О.В. Хухлаевой, что одной из ключевых характеристик психологического здоровья является способность к саморегуляции [6, с.5], которая в свою очередь, по данным некоторых исследователей характеризуется недостаточной сформированностью (Л.М. Митиной).

Несмотря на то, что феномен психической саморегуляции стал изучаться ещё в шестидесятых годах, в настоящее время вопрос осознанной саморегуляции не теряет своей актуальности. Вопросы, связанные с изучением сущности тех или иных свойств, подходов к пониманию механизмов и закономерностей представлены в трудах российских исследователей К.А. Абульхановой-Славской, П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, К.М. Гуревича, О.А. Конопкина, А.Н. Леонтьева, Ю.А. Миславского, В.И. Моросановой, Г.С. Никифорова, А.К. Осницкого, В.С. Юркевич, В.А. Ядова.

В трудах П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна заложены основы исследования таких внутренних процессов, как прогнозирование и программирование, обеспечивающие выполнение целенаправленного действия, поведения. О.А. Конопкин положил начало фундаментальной разработке проблемы саморегуляции, основным объектом изучения были её структура и функции. Еще в 1980 году он предложил концептуальную модель строения осознанной саморегуляции деятельности, выделив ее основные составные части: принятая самим субъектом цель деятельности, выбор значимых условий для реализации принятой цели, модель критериев успешности ее достижения, оценка достигнутых результатов и коррекция в случае рассогласования или каких-либо изменений.

В последние годы активно развивается методология дифференциального подхода к саморегуляции человека, создающая основы для решения фундаментальных и прикладных проблем психологии саморегуляции, а также для разработки инструментария психологической диагностики регуляторных процессов. Согласно В.И. Моросановой, произвольная осознанная саморегуляция трактуется как «системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвижению целей и управлению их достижением» [3, с.39]. «предмет психологии саморегуляции – это интегративные психические процессы, обеспечивающие самоорганизацию психической активности человека как субъекта действий, поведения, жизнедеятельности, а также целостность его индивидуальности» [3, с.37].

По мнению В.И.Панова становление субъектности, как «способности индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида», в том числе профессиональной, представляет собой «обязательное единство становления психической

активности в форме инструментального и в форме регуляторного (планирование, контроль, коррекция) компонентов осваиваемого индивидом действия» [4, с.17]. Освоение какой-либо деятельности сопровождается не только овладением профессиональных навыков в этой области, но и подразумевает развитие регуляторных процессов.

В целом саморегуляцию можно рассматривать как единый процесс управления своим поведением в соответствии с поставленными целями и задачами, характеризующийся тем, как человек планирует, программирует достижение цели, оценивает результаты и корректирует свою активность.

При этом необходимо отметить, что развитие регуляторных процессов, как показывают современные исследования в области метакогнитивных способностей, напрямую зависят от интеграции в целом различных составляющих психики (А.В. Карпов, И.М. Скитяева [1], М.М. Кашапов [2,8], J.H. Flavell [7]). По мнению А.В. Карпова и И.М. Скитяевой «...процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля и самоконтроля» определяются как «интегральные процессы психической регуляции деятельности» [1, с.2]. Неразрывно связанные метакогнитивные процессы регуляции, позволяющие достичь поставленной цели и проанализировать ее достижение, используются для управления собственной деятельностью в контексте профессиональной деятельности педагога.

Профессиональная деятельность социомического типа профессий, к которым относится деятельность педагогов дошкольного образования сопряжена с непрерывным возникновением различного рода проблемных ситуаций с различными участниками образовательного процесса: от детей и их родителей (законных представителей) до коллег и администрации. По данным исследований причинами возникновения различного рода проблемных ситуаций являются разнообразные субъективные и объективные факторы. Само по себе профессиональное мышление педагогов было предметом исследования российских и зарубежных исследователей – М.М. Кашапова, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, А.А. Орлова, Е.К. Осипова, Л.А. Ратуш, Р. Kansanen, Р. Marland, J. Mitchell, В. Osborne. Конструктивно справляться и разрешать проблемные ситуации помимо всего прочего позволяет определенный уровень мышления, называемый надситуативным и активно изучающийся в Ярославской психологической школе под руководством М.М. Кашапова его коллегами - Ю.В. Пошехоновой, М.В. Башкиным, Т.Г. Киселевой, Е.В. Коточиговой, Т.В. Огородовой. В предыдущих публикациях была показана роль метакогнитивных признаков надситуативного педагогического мышления для социально-психологического здоровья. Было показано, что в ходе формирующего психолого-педагогического эксперимента возможно формирование и развитие надситуативного мышления и его метакогнитивных признаков: оценка проблемной ситуации как ситуации профессионального и личностного развития, увеличение глубины адекватности анализа ситуации, обоснованности выборов тех или иных способов поведения с учетом интересов партнеров по общению. Необходимо отметить, что умение формулировать цели профессиональной деятельности, достигать поставленных задач, оценивать полученные результаты и корректировать свою деятельность в случае несовпадения – одни из основных звеньев развития профессионального мышления, влияющие на эффективность профессиональной деятельности педагога не зависимо от направления и территориальной принадлежности дошкольного учреждения. Одной из особенностей профессионального надситуативного мышления является понимание и принятие своих профессиональных качеств и поиск путей их развития и оптимизации. Важную роль в данном контексте играет осознанная саморегуляция поведения.

Одним из этапов изучения взаимосвязи метакогнитивных признаков профессионального мышления и характеристик психологического здоровья стало исследование стиля саморегуляции поведения педагогов дошкольных образовательных учреждений. Для исследования был применен опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой В исследовании приняли участие 68 педагогов из трех детских садов Тутаевского муниципального района Ярославской области (ДООУ): 1 - городской, детский сад (23 человека), осуществляю-

ций деятельность по направлению инклюзивное образование, 2 - сельский (18 человек), 3 – городской общеразвивающий детский сад (27 человек). Респонденты – педагоги от 22 до 71 лет, стаж работы в учреждении от 1 до 30 лет.

Достоверные отличия между разными МДОУ получены по некоторым аспектам саморегуляции. По шкале планирование ( $T=2,1$ ,  $p<0,05$ ) между сельским и общеразвивающим дошкольными учреждениями, что позволяет предположить, что планирование деятельности, как составляющая саморегуляции выше в городском ДООУ, чем в сельском. Вполне возможно, что это связано с социальным контекстом, а именно необходимостью строить взаимодействие с большим количеством воспитанников, а соответственно и их законных представителей, что требует, в свою очередь, более четкого планирования своей деятельности как таковой, в целом большей интенсивности социума в городской зоне. Кроме того, есть отличия по шкале самостоятельность ( $T=1,8$ ,  $p<0,1$ ) между дошкольным учреждением, осуществляющим деятельность по направлению инклюзивное образование (в котором самостоятельность как стиль саморегуляции выше) по сравнению с сельским и общеразвивающим ДООУ. Вероятно, что такая высокая автономность педагога при реализации инклюзивного направления деятельности, достаточно нового и активно развивающегося в России, позволяет педагогам выходить в активную позицию при столкновении с проблемными ситуациями, что позволяет принимать на себя ответственность при решении профессиональных затруднений. В противоположном случае, пассивная позиция и отсутствие самостоятельности может стимулировать избегание или не решение проблемных ситуаций, что в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья будет препятствовать вообще в целом реализации деятельности как таковой.

Значимых отличий при парном сравнении различных регуляторных процессов саморегуляции не выявлено внутри различных ДООУ. Можно сделать вывод, что уровень саморегуляции педагогов не зависит от направленности деятельности дошкольного учреждения и его территориальной принадлежности. Вместе с тем, значимые отличия выявлены при сравнении регуляторно-личностных свойств саморегуляции – гибкости и самостоятельности - у педагогов сельского ( $T=3,9$ ,  $p<0,01$ ) и городского общеразвивающего дошкольных учреждений ( $T=3,1$ ,  $p<0,01$ ). Средние показатели по шкале гибкость значимо выше, чем показатели по шкале самостоятельность. Исходя из результатов исследования, мы можем сделать вывод о том, что для выдвижения цели профессиональной деятельности педагогам может потребоваться посторонняя помощь, которую может осуществлять старший воспитатель, обеспечивающий целостность и слаженность процесса воспитательно-образовательной деятельности. Наряду с развитой потребностью педагогов продумывать способы и поведение для достижения намеченных целей, существует неустойчивость программ действий в ситуации помех, так как вероятно может существовать связь от мнений и оценок окружающих. Вместе с тем, при несоответствии полученных результатов целям, очевидно, производится коррекция программы действий до получения приемлемого результата. Педагоги в большей степени могут адекватно принимать факт несоответствия результатов с целью деятельности, в том числе причины расхождения. Наряду с этим, вследствие значимых отличий показателей регуляторно-личностных свойств, можно сделать вывод о возможной трудности самостоятельной адаптации к изменению условий. Однако можно предположить, что при поддержке и сопровождении в реализации различных нововведений в профессиональную деятельность педагоги вероятно, будут чувствовать себя уверенно в быстро меняющейся обстановке, в том числе при изменениях внешних и внутренних условий.

Следовательно, в силу регуляторных нововведений в дошкольном образовании, педагогам важна цель деятельности, алгоритм для успешного включения в решение профессиональных задач или ситуаций, оперативного оценивания предъявляемых требований и принятия соответствующих решений и действий.

В дошкольном учреждении, осуществляющем деятельность по направлению инклюзивное образование значимых отличий в уровнях развития регуляторно-личностных свойств не выявлено. Вполне вероятно, что такие процессы саморегуляции, такие как планирование,

программирование, моделирование и оценивание результатов собственной деятельности в равной степени используются педагогом, принимающем участие в создании инклюзивного образовательного пространства. В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Установлено, в дошкольных учреждениях разной направленности: городской детский сад с инклюзивным сопровождением, сельский и городской общеразвивающие дошкольные учреждения имеются значимые отличия по уровню развития некоторых регуляторных процессов. Значимо различны показатели у педагогов осознанного планирования своей деятельности (выше в городском общеразвивающем ДООУ) и самостоятельности (выше в ДООУ инклюзивной направленности).

2. Полученные результаты позволяют высказать предположение, что важно психологическое сопровождение процессов развития профессионального мышления, позволяющих компенсировать имеющиеся дефициты педагогов и направлять мышление на осознание тех или иных когнитивных ресурсов для возможности управления ими. Это будет согласовываться с направлениями работы с отдельными компонентами саморегуляции (И.Н. Гурвич) – когнитивным и проблемно акцентированными, позволяющим по-иному осмыслять и видоизменять проблемные ситуации в профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
2. *Кашипов М.М., Серафимович И.В.* Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 63-76.
3. *Моросанова В.И.* Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. №1. С.36-45.
4. *Панов В.И.* Субъективность в контексте экпсихологического подхода к развитию психики // Научный журнал Образование и развитие. 2015. № 3(45). С. 10-18.
5. *Серафимович И.В.* Социально-психологическое здоровье педагогов и метакогнитивные процессы // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №1, <https://mir-nauki.com/PDF/50PSMN118.pdf> (доступ свободный).
6. *Хухлаева О.В.* Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: М.: Академия, 2003. – 110 с.
7. *Flavell J.H.* Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. N. Y., 1976. pp. 231-235.
8. *Kashapov M.M., Serafimovich I.V., Poshekhonova Y.V.* Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking. Psychology in Russia: State of the Art. 2017. № 10 (1). P. 80-94. [http://psychologyinrussia.com/volumes/10\\_1\\_2017.php](http://psychologyinrussia.com/volumes/10_1_2017.php)

УДК 159.922.27

**ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА САМООЦЕНКУ САМОРЕГУЛЯЦИИ  
У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ****Симановский А. Э.**ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Россия  
e-mail: simanovsky@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования самооценки одаренных школьников под влиянием мнения родителей. Предполагается, что оценка родителей способности к саморегуляции у детей определяет уровень самооценки этого качества у самих школьников. Эмпирическое исследование было проведено на группе интеллектуально одаренных школьников – 34 человека, обучающихся с 3 по 11 класс. Исследование показало отсутствие значимых различий между средними оценками родителей и детей по всем шкалам теста. Также была обнаружена значимая линейную связь между оценками родителей и их детей по параметру «самостоятельность». Была выявлена сильная нелинейная связь между оценками родителей и детей по показателю «общий уровень саморегуляции». Был сделан вывод о взаимном влиянии детских оценок на родительское мнение, и родительского мнения на оценки детей о себе.

**Ключевые слова:** оценка саморегуляции, интеллектуально одаренные школьники, влияние родителей на самооценку детей.

**INFLUENCE OF PARENTS ON SELF-ESTEEM OF SELF-REGULATION IN  
INTELLECTUALLY GIFTED STUDENTS****Simanovskij A.E.**«Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky» Yaroslavl, Russia  
e-mail: simanovsky@yandex.ru

**Abstract.** The article deals with the problem of forming self-esteem of gifted students under the influence of parents' opinions. It is assumed that the assessment of parents' ability to self-regulate in children determines the level of self-esteem of this quality in schoolchildren themselves. The empirical study was conducted on a group of intellectually gifted students – 34 people studying from 3rd to 11th grade. The study showed no significant differences between the average scores of parents and children across all test scales. There was also a significant linear relationship between the ratings of parents and their children on the parameter «independence». A strong non-linear relationship was found between parents' and children's scores on the indicator «General level of self-regulation». The conclusion was made about the mutual influence of children's ratings on the parent's opinion, and the parent's opinion on the children's assessment of themselves.

**Keywords:** self-regulation assessment, intellectually gifted students, parents' influence on children's self-esteem.

Проблема развития интеллектуальной одаренности сохраняет свою актуальность до настоящего времени. При этом исследователи изучают самые разные факторы, влияющие на развитие и проявление интеллектуальной способности. Среди таких факторов называются интеллект, коммуникабельность, направленность и саморегуляцию. Особое значение имеет процесс саморегуляции, который позволяет планировать, организовать, контролировать свою деятельность, и таким образом, определять её эффективность. О важности формирования регуляторных механизмов деятельности для проявления и развития интеллектуальной одаренности писали многие исследователи интеллектуальной одаренности. Так, Е.Г. Артамонова отмечает, что у одаренных детей может остро проявляться проблема волевых навыков, саморегуляции. Одаренные дети имеют разнообразные склонности и интересы, однако, в процессе учебы они вынуждены заниматься и видами деятельности, которые им не инте-

ресны. Выполнение этих видов деятельности требует наличия волевых усилий. Одаренные дети нередко начинают избегать этих видов деятельности и саморегуляции при этом ухудшается [1]. Продолжительное игнорирование неинтересных им занятий создает и социальный негативный фон, который связан с повышенными ожиданиями родителей и учителей. Таким образом, ухудшение саморегуляции может вызвать «цепную реакцию», которая может привести к ухудшению социальной адаптации в целом и отклоняющимся формам поведения. Величина социальной дезадаптации может столь высока, что исследователи детской одаренности даже отмечают склонность таких детей к суицидам: согласно статистике среди одаренных детей склонность к суицидам в два раза выше, чем среди статистической нормы [1]. Аналогичные факты нередко отмечают учителя-практики, работающие с одаренными детьми [2]. В психологической литературе отмечается помимо влияния процессов саморегуляции на социально-психологическую адаптацию и обратное влияние негативных социальных отношений на нарушение процессов саморегуляции. В основе такого влияния лежит эмоциональный механизм стресса, когда социальное негативное воздействие усиливается обучающийся начинает переживать эмоциональный стресс, при длительном воздействии которого теряется способность к произвольному поведению, провоцируя расстройства произвольного внимания, вызывая невозможность сосредоточиться на решении сложных заданий. Также результатом этих негативных социальных влияний может быть и снижение самооценки, снижение уровня притязаний, ограничение социальной активности и другие формы реактивных состояний. Крайней формой негативного социального влияния является буллинг - травля ученика своими одноклассниками. В исследовании Дж. Петерсон и К. Рэя было исследовано методом интервью 400 одаренных восьмиклассников в отношении буллинга. Оказалось, что большинство (67%) из них действительно подвергались издевательствам в ходе обучения с детского сада до восьмого класса. Мальчики подвергались издевательствам чаще, чем девочки. При этом жертвы буллинга возлагали ответственность на его прекращение на самих себя, не обращая ни к кому за помощью, а если это не удавалось - впадали в отчаяние или желали отомстить обидчикам. 16 % опрошенных к восьмому классу стали хулиганами и сами стали практиковать буллинг по отношению к одноклассникам [8]. Случай, когда девочка сознательно занижала свой IQ в интеллектуальном тесте описал Н.С. Лейтес [6]. При этом, первоначальный результат выполнения интеллектуального теста у девочки был очень высоким, однако, когда результаты теста были озвучены, девочка попросила пройти тест повторно и сознательно не выполнила целый ряд заданий, занизив свой результат. Автор делает вывод, что даже в своей самооценке девочка стремилась быть как все, ничем не выделяясь среди своих сверстников. Это означает, что при негативном настрое сверстников на проявление одаренности, интеллектуально одаренные дети склонны маскировать наличие способностей.

Таким образом, опосредующим фактором социального влияния является самооценка одаренного ребенка. Оценивая себя, как успешного или неуспешного деятеля обучающийся может как ограничивать свою творческую активность, так и стимулировать её. Это соображение позволяло сформулировать гипотезу исследования. Мы предположили, что оценка родителями своих детей определяет оценку ребенком собственных качеств личности. Для оценивания был выбран процесс саморегуляции, так как он имеет четкие поведенческие признаки, которые достаточно легко оценить как самому ребенку, так и его ближайшему социальному окружению. Кроме того, процесс саморегуляции является центральным при традиционной оценке поведения ребенка учителями в школе, так как он влияет на эффективность выполнения учебной деятельности.

**Метод исследования:** В качестве основной методики исследования был взят опросник «Стиль саморегуляции» (ССПМ) В.И. Моросановой [4;5]. Даная методика разработана для подросткового возраста, но была адаптирована нами для использования на учащихся начальной школы (3,4 классы). Для этого были упрощены формулировки некоторых вопросов и изменена оценка вопросов. Вместо четырёх вариантов ответов испытуемым предлагалось всего три: да (верно), не уверен, нет (не верно). Апробация данной методики на группе под-

ростков с использованием метода параллельного тестирования показала высокую корреляцию между получаемыми результатами. Отсюда был сделан вывод о возможности использования данной методики для всей изучаемой выборки. Методика позволяет выявить уровень развития разных компонентов саморегуляции:

1) **Индивидуальные особенности планирования целей:** степень активности в выдвижении целей, адекватностью этого процесса внешним и внутренним субъектным условиям, иерархичностью целей.

2) **Особенности моделирования,** т.е. анализа внешних и внутренних условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели. По мнению В.И. Моросановой степень избирательности и прагматичности модели, степень ее информационной полноты, развитость и структура осуществляемых гностических действий различаются у разных людей

3) **Особенности программирования** предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели. В функции программирования входит антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности осуществления планируемых действий. Устойчивые индивидуальные особенности программирования во многом будут определяться мерой детализации исполнительских действий, степенью соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности.

4) **Особенности контроля, оценивания и коррекции** своей активности. Эти регуляторные процессы ответственны за решение о коррекции исполнительских (управляющих) действий или о переходе к следующей стадии реализации деятельности [4].

Для оценки выделенных компонентов саморегуляции в методике используются следующие шкалы:

- Планирование (характеризует индивидуальную способность к выдвижению и удержанию целей);
- Моделирование (позволяет оценить уровень развития представления о внешних и внутренних значимых условиях, степени их осознанности, детализированности и адекватности);
- Программирование (оценивает способность к программированию человеком своих действий);
- Оценивание результатов (характеризует степень развития и адекватности оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения);
- Гибкость (позволяет оценить способность к перестройке, коррекции своего поведения и деятельности при изменении внешних и внутренних условий);
- Самостоятельность (позволяет оценить степень независимости обучающегося от оценок и мнений окружающих);
- Общий уровень саморегуляции (характеризует общий уровень произвольности в поведении человека) [6].

Адаптированный опросник «Стиль саморегуляции» был дан для заполнения как обучающимся с высоким уровнем интеллектуальной одаренности (высокий уровень академической успеваемости, участие в олимпиадах и творческих конкурсах), так и их родителям, которые должны были оценить стиль саморегуляции их детей.

**Описание выборки:** В обследовании приняло участие 34 обучающихся с высокими академическими результатами обучения с 3 по 11 класс из Ермаковская СОШ Рыбинского МР Ярославской области. Распределение школьников по классам: 11 класс (3 чел.), 10 класс (4 чел.), 9 класс (1 чел.), 8 класс (1 чел.), 7 класс (2 чел.), 6 класс (4 чел.), 5 класс (7 чел.), 4 класс (1 чел.), 3 класс (8 чел.). Среди обследуемых было 24 испытуемых женского пола и 10 мужского.

**Полученные результаты:**

В процессе опроса одаренных школьников и их родителей были получены данные по методике «Стиль саморегуляции». На первом этапе обработки полученных данных мы сопоставили средние арифметические значения, полученные по каждой из шкал методики между данными детей и их родителей. Выяснилось, что по некоторым шкалам родители (средние оценки родителей школьников обозначили как  $У_{ср.}$ ) склонны немного занижать способность к саморегуляции своих детей (средние оценки школьников обозначили как  $Х_{ср.}$ ): шкала планирования ( $Х_{ср.}=5,4$  и  $У_{ср.}=3,8$ ); программирования ( $Х_{ср.}=4,9$  и  $У_{ср.}=3,4$ ); шкала оценки результатов ( $Х_{ср.}=4,9$  и  $У_{ср.}=3,6$ ); шкала общего уровня саморегуляции ( $Х_{ср.}=24,3$  и  $У_{ср.}=20,4$ ) а по некоторым шкалам – завышать способность к саморегуляции своих детей: шкала гибкости ( $Х_{ср.}=5,3$  и  $У_{ср.}=5,5$ ); шкала самостоятельности ( $Х_{ср.}=3,9$  и  $У_{ср.}=4$ ). По шкале моделирование средние оценки родителей и детей совпали ( $Х_{ср.}=4,1$ ;  $У_{ср.}=4,1$ ).

Однако проверка значимости различий с использованием  $t$ - критерия Стьюдента, показал, что различия оценок по всем шкалам оказались незначимые. Это означает, что расхождения между оценками родителей и их детьми не превышает величины случайной ошибки. Таким образом, по всем шкалам родители оценили уровень саморегуляции своих детей примерно на том же уровне, как оценили свою саморегуляцию и сами обучающиеся.

На втором этапе обработки результатов выявлялись связи между оценками родителей и оценками детей. Проверка связей осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Пирсона ( $r$ ). Оказалось, что значимая статистическая связь есть между оценками родителей и их детьми только по шкале «самостоятельность» ( $r = 0,345$ ). Связь между оценками родителей и детей по показателю «гибкость» ( $r = 0,305$ ) находится на уровне значимости  $p=0,9$ , что не позволяет признать её высоко значимой, так как высока вероятность случайного совпадения. Связи между оценками детей и родителей по остальным шкалам близки к нулю. Это означает, что только оценка уровня самостоятельности детей и у родителей и у самих детей тесно связаны друг с другом. По-видимому, самостоятельность это такой поведенческий признак, который не имеет разных трактовок, признается обеими оценивающими сторонами и, главное, оценивается одинаково.

Помимо выявления линейных связей между оценками родителей и детей было принято решение о проверке возможных нелинейных связей с использованием метода корреляционного отношения. Этот метод позволяет оценить степень влияния одного измеряемого фактора на другой. Для проверки была выбрана шкала «Общий уровень саморегуляции», которая включает в себя всю получаемую по методике информацию об обучающемся. Было подсчитано  $h_{yx}$  и  $h_{xy}$  ( $X$ - показатели оценок обучающихся;  $У$ - показатели оценок их родителей). Оказалось, что  $h_{yx}=0,604$ , а  $h_{xy} = 0,952$ . Подсчет уровней значимости по получившимся коэффициентам корреляции, с использованием  $t$ -Стьюдента показал:  $T_{\phi 1} = 4,279$  ( $t_{табл.}=2,738$ , при  $p=0,01$ );  $T_{\phi 2} = 17,21$  ( $t_{табл.}=2,738$ , при  $p=0,01$ ). Это означает, что оценки детей своего уровня саморегуляции значимо влияют на оценку родителями их уровня саморегуляции. Но при этом, оценка родителями уровня саморегуляции своих детей ещё с большей вероятностью будет влиять на самооценку ребенка.

Таким образом, метод корреляционного отношения показал высокую степень зависимости показателей друг от друга, хотя это связь оказалась нелинейной. Это означает, что дети сильно зависят от оценки их родителями, но и родители также учитывают в своей оценке то, как оценивает себя их ребенок. Сделанные нами выводы в целом совпадают с литературными данными, согласно которым самооценка ребенка формируется под влиянием мнения родителей о ребенке и согласуется с системой ожидания родителей. В частности, анализируя различные литературные источники, посвященные проблеме школьной адаптации интеллектуально одаренных подростков, Е.И. Щербанова отмечает, что в исследованиях перфекционизма у одаренных детей выяснилось, что это качество развивается, в основном, под влиянием перфекционистских ожиданий родителей и их критического отношения к своим детям [7].

### Список литературы

1. Артамонова Е.Г. Одаренные дети в современном обществе: трудности становления личности / Е. Г. Артамонова // Мир психологии. 2015. № 1. С. 171-176.
2. Валиуллина Л.С. Социально-психологические проблемы одаренных детей / Л. С. Валиуллина // Одаренный ребенок. 2015. № 6. С. 98-104
3. Запалацкая В.С., Сергеева Т.Ф. Проблема одаренности в контексте современных психологических теорий // Педагогика. 2017. № 4. С. 28-33
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции; М.: Наука. – 2001.
5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека; М.: Наука, 1998.
6. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996.
7. Щепанова Е.Н. Психологические особенности школьной адаптации интеллектуально одаренных подростков // Вопросы психологии. 2017. №3. С.16-27.
8. Peterson J.S., Ray K.E. Bullying among the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 2006. Vol. 50, №2, pp. 148-168.

УДК 159.9

### ПРОАКТИВНЫЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА У ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ<sup>36</sup>

Титова М.А., Кузнецова А.С.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
 mariatitova@mail.ru, kuznetsovamsu@rambler.ru

**Аннотация.** Исследование посвящено анализу проактивных ресурсов преодоления хронического стресса у пациентов с онкологическими заболеваниями, проходящих лучевую терапию. Выявлена специфика синдрома выраженного хронического стресса у онкопациентов. Обнаружены обратные связи признаков хронического стресса пациентов с проактивным и превентивным преодолением, а также такими особенностями осознанной саморегуляции как моделирование, программирование и оценивание результатов.

**Ключевые слова:** хронический стресс, проактивные ресурсы саморегуляции, совладающее поведение, онкологические заболевания, лучевая терапия.

### PROACTIVE RESOURCES OF COPING WITH CHRONIC STRESS IN PATIENTS WITH CANCER

Titova M.A., Kuznetsova A.S.

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
 mariatitova@mail.ru, kuznetsovamsu@rambler.ru

**Abstract.** The study was aimed to analyze proactive resources of coping with chronic stress in patients with cancer under radiation therapy. The results revealed the specificity of chronic stress syndrome and its inverse correlation with proactive and preventing coping and modeling, programming, assessment of results as features of conscious self-regulation.

**Keywords:** chronic stress, proactive self-regulation resources, coping, cancer, radiation therapy.

Высокий уровень распространения онкологических заболеваний является глобальным риском современности. Воздействие мощных стрессогенных факторов заболевания и зачастую крайне тяжелого лечения приводит к снижению работоспособности и качества

<sup>36</sup> Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 18-00-01228 КОМФИ «Психологическая реабилитация онкологических пациентов при различной результативности лучевой терапии».

жизни пациентов с онкологическими диагнозами. При этом, принято считать, что от жизненной позиции пациента и от выбора им стратегии преодоления стрессовой ситуации во многом зависит результат лечения. На сегодняшний день в комбинации с другими методами лечения онкологических заболеваний часто применяют лучевую терапию, которая требует обязательной подготовки, проведения нескольких сеансов, обездвиживания пациента во время сеанса, возможности развития лучевых осложнений [6].

Опираясь на положения регуляторного подхода к анализу стресса [3], концептуальной парадигмы индивидуальной диагностики и коррекции стресса (ИДИКС); проактивного подхода к исследованию копинг-поведения [5, 7], модели функциональной системы осознанной регуляции деятельности [4] и представления о роли эффективной психологической саморегуляции состояния в напряженных условиях в формировании адаптационного потенциала человека [2], проведено пилотажное исследование, целью которого стал анализ проактивных ресурсов преодоления хронического стресса у пациентов с различными онкологическими диагнозами, проходящими лучевую терапию.

Выведена следующая гипотеза: у пациентов с онкологическими диагнозами и с разным уровнем выраженности хронического стресса типично применяемые психологические проактивные ресурсы саморегуляции различны. Задачи исследования: (1) установить уровень развития хронического стресса у онкопациентов на этапе начала лучевой терапии; (2) выявить синдромы хронического стресса на основе анализа степени выраженности накопленной симптоматики стрессовых проявлений; (3) определить наличие стратегий проактивного копинг-поведения в индивидуальном репертуаре форм преодоления стрессовых состояний; (4) определить степень развитости функциональных компонентов осознанной регуляции деятельности; (5) выявить взаимосвязь проявлений хронического стресса, стратегий копинг-поведения и особенностей осознанной саморегуляции у пациентов с разным уровнем хронического стресса.

В исследовании приняли участие 36 пациентов с разными онкологическими диагнозами в возрасте от 21 до 80 лет, работающие и пенсионеры, 30 женщин, 6 мужчин, проходящих курс лучевой терапии в одном из научно-исследовательских центров Министерства здравоохранения России.

В диагностический пакет методик были включены: (1) опросник «Хронический стресс» (Леонова А.Б.) - для анализа выраженности признаков проявления накопленной симптоматики стресса; (2) опросник «Проактивное совладающее поведение» (Greenglass E., Schwarzer R., Taubert S. в адаптации Старченковой Е.А.) - для выявления типичных моделей саморегуляции, активированных для преодоления стресса, (3) опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В.А.) – для определения стилевых особенностей саморегуляции.

По итогам исследования установлены следующие факты. Для обследованных в среднем характерен умеренный уровень хронического стресса ( $m=47,6$ ,  $\sigma=11,8$ ). Наиболее ярко проявляются такие симптомы стресса, как тревога ( $m=10,94$ ;  $\sigma=3$ ), нарушения сна ( $m=10,3$ ,  $\sigma=3,7$ ) и астенизация ( $m=10,2$ ,  $\sigma=3,37$ ), что подчеркивает накопленные признаки истощения и крайнего беспокойства, возможно - угнетающее действие болезни на состояние пациентов.

Анализ ресурсов саморегуляции выявил признаки ориентации пациентов на активное преодоление стресса, вызванного тяжелой болезнью. Обследованные в среднем чаще прибегают к проактивным ( $m=44$ ,  $\sigma=5,44$ ), рефлексивным ( $m=34$ ,  $\sigma=7$ ), превентивным ( $m=29,6$ ,  $\sigma=6,88$ ) стратегиями преодоления стресса, а также стратегическому планированию ( $m=11,4$ ,  $\sigma=3$ ). При этом, опрошенные пациенты редко обращаются к такому типу проактивного копинга, как поиск инструментальной поддержки ( $m=16,9$ ,  $\sigma=4,5$ ) и со средней частотой обращаются за эмоциональной поддержкой к окружающим ( $m=13,25$ ,  $\sigma=2,9$ ). Данные показали, что опрошенные пациенты нацелены на противостояние болезни с принятием необходимости проходить изнурительное лечение; они склонны опираться на мобилизацию собственных ресурсов и перспективное планирование своей активности в ходе лечения.

Определены следующие особенности осознанной саморегуляции опрощенных пациентов. В целом общий уровень саморегуляции и отдельные составляющие функциональной системы осознанной саморегуляции развиты средне: планирование ( $m=6,1$ ,  $\sigma=1,9$ ), моделирование ( $m=5,9$ ,  $\sigma=1,8$ ), программирование ( $m=6,1$ ,  $\sigma=1,34$ ), оценивание результатов ( $m=6,2$ ,  $\sigma=1,5$ ), гибкость ( $m=6$ ,  $\sigma=1,5$ ), самостоятельность ( $m=5,4$ ,  $\sigma=2,2$ ), общий уровень саморегуляции ( $m=27,4$ ,  $\sigma=4,6$ ).

Для выявления взаимосвязей показателей хронического стресса и проактивных ресурсов саморегуляции копинг-поведения проведен корреляционный анализ с использованием р-критерия Спирмена. Выявлено, что общий уровень хронического стресса отрицательно коррелирует с проактивным ( $\rho=-,443$ ,  $p=,007$ ) и превентивным ( $\rho=-,474$ ,  $p=,004$ ) преодолением. Наибольшее количество корреляционных связей с составляющими хронического стресса найдено для показателей проактивного и превентивного копинг-поведения, которые обратно коррелируют со всеми частными индексами хронического стресса, кроме агрессии и нарушений сна. Полученные результаты свидетельствуют о том, что именно ориентация пациентов на проактивное и превентивное преодоление стресса как направленность на предвосхищение потенциальных стрессоров и активные действия по нейтрализации их последствий предотвращает кумуляцию большинства признаков хронического стресса. Важно, что возраст пациентов отрицательно коррелирует с поиском эмоциональной поддержки ( $\rho=-,614$ ,  $p=,000$ ): вероятно, у возрастных онкопациентов не выражена склонность обращаться к близким за помощью. Выявлены взаимосвязи особенностей осознанной саморегуляции и показателей хронического стресса: моделирование отрицательно связано с тревогой ( $\rho=-,6345$ ,  $p=,04$ ), депрессией ( $\rho=-,335$ ,  $p=,046$ ) и астенизацией ( $\rho=-,438$ ,  $p=,008$ ), программирование – с нарушениями сна ( $\rho=-,354$ ,  $p=,04$ ), оценивание результатов – с агрессией ( $\rho=-,333$ ,  $p=,047$ ) и нарушениями сна ( $\rho=-,343$ ,  $p=,041$ ).

По результатам анализа взаимосвязей стратегий проактивного копинг-поведения и особенностей осознанной саморегуляции выявлены вполне ожидаемые корреляционные связи. Планирование как один из компонентов саморегуляции связано с рефлексивным ( $\rho=,471$ ,  $p=,004$ ), превентивным преодолением ( $\rho=,591$ ,  $p=,001$ ) и стратегическим планированием ( $\rho=,524$ ,  $p=,001$ ). С самостоятельностью отрицательно коррелируют поиск инструментальной ( $\rho=-,398$ ,  $p=,016$ ) и эмоциональной поддержки ( $\rho=-,519$ ,  $p=,001$ ). Общий уровень саморегуляции отрицательно связан с поиском эмоциональной поддержки ( $\rho=-,343$ ,  $p=,041$ ).

Далее был проведен кластерный анализ по методу k-средних по отдельным проявлениям стресса. Определены подгруппы пациентов с разной выраженностью хронического стресса, выделенные на основании кластеризации отдельных проявлений стресса (кластеризация проведена по методу k-средних). В результате кластеризации были выделены 2 сходные по количеству пациентов группы обследованных: (1) подгруппа с низким уровнем хронического стресса ( $n=16$ ), (2) подгруппа с умеренно выраженным уровнем хронического стресса ( $n=19$ ). У одного онкологического пациента обнаружен крайне высокий уровень отдельных признаков и общего хронического стресса, что вызывает опасения, при этом в дальнейшем статистическом межгрупповом анализе его данные не могут быть использованы.

При межгрупповом сравнении показателей при помощи t-критерия Стьюдента установлено различие по возрасту – средний возраст пациентов с низко выраженным уровнем хронического стресса составляет 42 года, в группе с умеренно выраженным уровнем хронического стресса – 54 года ( $t=-2,31$ ;  $p=0,029$ ), что, возможно, отражает более эффективную мобилизацию проактивных ресурсов преодоления хронического стресса более молодыми пациентами с онкологическими диагнозами. Выявлены различия по двум компонентам осознанной саморегуляции: (1) моделированию – анализу и мысленному проигрыванию условий достижения целей ( $t=2,58$ ;  $p=0,014$ ); (2) оценке результатов как компоненту, при помощи которого определяется соответствие полученного результата поставленной цели и оценивается степень успешности саморегуляции ( $t=2,31$ ;  $p=0,027$ ). Для первой подгруппы более свойственно применение моделирования и оценивания результатов, чем для второй.

На уровне тенденций выявлено, что те пациенты, у которых уровень хронического стресса низкий, чаще обращаются к проактивному, рефлексивному и превентивному варианту преодоления и стратегическому планированию, но редко обращаются за инструментальной и эмоциональной поддержкой. Учитывая, что типичные модели копинг-поведения у большинства взрослых людей являются сложившимися и устойчивыми формами преодоления стресса [5], можно предположить, что проактивные виды копинга в известной мере препятствуют развитию выраженных форм хронического стресса. Возможно, что ориентация на активную постановку значимых целей, применение усилий по формированию ресурсов, облегчающих достижение целей и способствующих сохранности личности, препятствует накоплению симптомов хронического стресса [8].

Анализ корреляционных связей показателей в подгруппах с низким и умеренным уровнем хронического стресса показал качественно разный тип взаимосвязей общего уровня хронического стресса и показателей развитости проактивных ресурсов саморегуляции. В подгруппе с низким уровнем стресса значимых корреляций общего индекса хронического стресса и его отдельных признаков с показателями ресурсов саморегуляции не обнаружено. В подгруппе с умеренным уровнем стресса общий индекс хронического стресса значимо отрицательно связан с превентивным преодолением стресса (-0,605; 0,006) и поиском эмоциональной поддержки (-0,471; 0,042): чем меньше степень привычности обращения к данным стратегиям преодоления стресса, тем выше уровень хронического стресса. Возможно, дефицит превентивного преодоления стресса как стратегии использования широкого спектра приемов копинг-поведения, ориентированной на предвосхищение потенциальных стрессоров и подготовку действий по их нейтрализации, способствует кумуляции стрессовых симптомов. К тому же, вероятно, ресурсы эмоциональной регуляции при обращении к значимым людям из непосредственного социального окружения, направленные на поиск сочувствия и поддержку, выступают в качестве буфера при развитии стрессового ответа.

Резюмируя итоги выполненного исследования по выявлению специфики синдрома хронического стресса у проходящих лучевую терапию онкопациентов, можно сделать следующие выводы:

- 1) у половины из всех обследованных онкологических пациентов выявлен хронический стресс в диапазоне перехода между умеренным и выраженным уровнем; несмотря на тяжесть диагноза, лишь для одного больного характерен крайне высокий уровень хронического стресса и его отдельных признаков, что является зоной риска адаптации к особенно напряженным обстоятельствам жизни;

- 2) определены значимые обратные взаимосвязи признаков хронического стресса с проактивным и превентивным преодолением, а также моделированием, программированием и оценением результатов как процессами саморегуляции по купированию симптомов стресса при наличии крайне тяжелых заболеваний;

- 3) выявлен умеренно выраженный уровень хронического стресса у пациентов с онкологическими диагнозами более старшего возраста, для более молодых обследованных характерна низкая степень выраженности хронического стресса.

- 4) продемонстрирована особая роль превентивного копинг-поведения, направленного на опережающую подготовку к преодолению воздействия потенциальных источников стресса и связанного с возможностью купирования большинства проявлений хронического стресса; а также особая роль поиска эмоциональной поддержки, смягчающей стрессовый ответ.

С учетом широты распространения онкологических заболеваний как глобального риска современности представленное исследование может стать основой для разработки программы психологической поддержки пациентов с онкологическими заболеваниями, проходящих лучевую терапию [1]. Данное направление исследований целесообразно продолжить по линии увеличения выборки обследуемых и обучения пациентов психологическим методам эффективной саморегуляции состояния, направленным на развитие проактивных ресурсов преодоления хронических стрессовых состояний [8].

**Список литературы**

1. *Зинченко Ю.П., Первичко Е.И., Тхостов А.Ш.* Методологические основы и задачи психологической реабилитации онкологических больных // Вестник восстановительной медицины. 2014. № 5. С. 31-42.
2. *Кузнецова А.С., Титова М.А.* Эффективная саморегуляция состояния в напряженных условиях как дифференцирующая компетенция // Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1. № 1. С. 87-113.
3. *Леонова А.Б.* Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности // Психология саморегуляции в XXI веке / Под ред. В.И. Моросановой. СПб, М.: Нестор-История, 2011. С. 354-374.
4. *Моросанова В.И.* Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3.– С. 132-144.
5. *Старченкова Е.С.* Ресурсы проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 1. С. 51-61.
6. *Черняев А.П., Сипельников А.Г., Морозова Е.П.* Исследование возможности совмещения лучевой терапии и диагностики с использованием позитронов // Радиобиологические основы лучевой терапии: материалы международной конференции. Обнинск: МРНЦ им. П.И. Пыба - филиал ФГБУ «НМИРЦ» Минздрава России, 2017. С. 113–113.
7. *Greenglass E.R., Marques S., de Ridder M., Behl S.* Positive coping and mastery in a rehabilitation setting // International journal of rehabilitation research. 2005. № 28. P. 331-339.
8. *Leonova A.B., Kuznetsova A.S., Barabanshchikova V.V.* Job specificity in human functional state optimization by means of self-regulation training // Procedia - social and behavioral sciences. 2013. Vol. 86. P. 29-34.

УДК 159.923.2

**СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ  
ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ И ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ  
АСПЕКТ**

**Фомина Т.Г.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: tanafomina@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема изучения гендерных различий в проявлениях субъективного благополучия и осознанной саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования, согласно которым мальчики и девочки различаются по выраженности ряда регуляторных показателей, а также уровню субъективного благополучия в различных жизненных сферах. Получены значимые различия в структуре значимых корреляций субъективного благополучия и осознанной саморегуляции у мальчиков и девочек.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, осознанная саморегуляция, младшие школьники

**SUBJECTIVE WELL-BEING OF OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN IN  
DIFFERENT LIFE DOMAINS AND CONSCIOUS SELF-REGULATION:  
GENDER ASPECT**

**Fomina T.G.**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: tanafomina@mail.ru

**Abstract.** The article considers the problem of studying gender differences in the manifestations of subjective well-being and conscious self-regulation in elementary school children. The results of the study showed that boys and girls differ in the level of regulatory indicators, as well as in

the level of subjective well-being in various life domains. Significant differences were obtained in the structure of significant correlations of subjective well-being and conscious self-regulation in boys and girls.

**Keywords:** subjective well-being, self-regulation; elementary school children.

Изучение гендерной специфики в проявлениях и выраженности различных психологических феноменов – актуальный тренд научных исследований уже многие годы. Исследования гендерных аспектов субъективного благополучия (СБ) в этом плане также активно ведутся, и на сегодняшний день в этом направлении получены достаточно противоречивые результаты. Некоторые исследования не выявили существенных различий между мальчиками и девочками как по уровню удовлетворенности в отдельных жизненных сферах, так и общего уровня СБ [6]. С другой стороны, есть данные, свидетельствующие как о том, что СБ ниже у девочек по сравнению с мальчиками, так и наоборот. Стоит отметить, что немаловажную роль при этом играют кросс-культурные особенности. Так, на выборке испанских подростков обнаружены значимые различия школьного СБ [4]. Исследование немецких подростков показало значительный гендерный эффект при анализе СБ. При этом было выделено, что половые различия увеличиваются с возрастом. В этом случае мальчики сообщают о большей удовлетворенности жизнью, чем девочки практически во всех возрастных группах. Наибольшее влияние пола было обнаружено по отношению к общей удовлетворенности жизнью и удовлетворенности, связанной со сферой здоровья. Объяснение этого факта исследователи видят в более критическом самовосприятии девочек, преувеличенными культурными нормами в отношении красоты, пересмотру социальной ролей и ожиданий.

В качестве возможных причин получения различных результатов исследователи называют диагностические средства измерения, а также специфику оцениваемого уровня СБ в зависимости от жизненной сферы (школа, семья, друзья, здоровье и др.). Действительно, дальнейшие исследования позволили показать, что девочки более удовлетворены школой, в то время как мальчики демонстрировали более высокие оценки удовлетворенности жизнью в отношении собственного имиджа, самооценки, уверенности в себе. Девочки также демонстрируют большее удовлетворение, чем мальчики, в области межличностных отношений, тогда как мальчики - удовлетворенностью материальными ценностями и ценностями, связанными со знаниями. Одной из причин данного факта являются специфические поведенческие реакции. Например, мальчики более склонны подчеркивать свою независимость от других, тогда как девочки более склонны подчеркивать свою связанность с другими, мальчиков больше волнует их статус среди одноклассников, у них чаще возникают конфликтные ситуации в школе и формируются негативные отношения. Девочки демонстрируют более высокую академическую успеваемость. Таким образом, анализ исследований говорит о том, что, проблема гендерных различий в проявлении СБ детей требует уточнений, при этом следует учитывать возрастные и кросс-культурные особенности, а также жизненные сферы, относительно которых измеряются показатели СБ.

Изучение СБ у детей тесно связано с проблемой исследования факторов, влияющих на его уровень. Ученые находят все новые подтверждения того, что школьный контекст оказывает значительное влияние на общее субъективное благополучие учащихся, независимо от пола. В исследованиях возрастных срезов получены данные о том, что разные периоды школьного обучения характеризуются определенными специфичными особенностями СБ. В качестве предикторов благополучия детей рассматриваются: академическая успеваемость, вовлеченность, мотивация, самоэффективность, саморегуляция. По-видимому, роль перечисленных факторов в прогнозе СБ (как общего уровня, так и применительно к школе) может отличаться в зависимости от возраста, что диктует необходимость сравнительных исследований на выборках учащихся разных возрастов.

Настоящее исследование посвящено изучению взаимосвязей осознанной саморегуляции учебной деятельности и субъективного благополучия учащихся. Психическая саморегуляция в различных ее проявлениях является одним из значимых механизмов СБ человека. В

исследованиях показана устойчивая положительная взаимосвязь показателей субъективного благополучия с продуктивными стратегиями целедостижения и саморегуляцией [3], [8]. В рамках многолетнего исследования, реализуемого в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО, уже получены результаты относительно того, что регуляторные процессы и свойства вносят вклад в уровень как общих уровней СБ, так и отдельных проявлений психологического благополучия. Мы рассматриваем саморегуляцию в ее высшем проявлении, понимая ее как осознанный процесс и рефлексивный психологический инструмент человека в организации своей активности (Моросанова В.И.). В зарубежной психологии активно рассматривается модель намеренной саморегуляции применительно к проблеме позитивного развития детей и подростков. Авторы обсуждают идею о том, что саморегуляция является глобальным процессом, способствующим позитивному функционированию. Обосновывается значимость развития саморегуляции в раннем подростковом возрасте для формирования адаптивных стратегий регулирования и оптимальных уровней СБ в будущих возрастах [5]. Вопрос половых различий в саморегуляции также остается достаточно дискуссионным. С одной стороны, показано, что в дошкольном возрасте и начальной школе девочки превосходят мальчиков по некоторым особенностям саморегулирования [7]. С другой стороны, в более старшем школьном возрасте, эти различия становятся минимальными, а то и вовсе нивелируются. Наше исследование связано с выявление гендерной специфики саморегуляции на выборке детей младшего школьного возраста.

Основные задачи настоящей исследования: описать половые различия уровня удовлетворенности жизнью младших школьников в различных жизненных сферах; рассмотреть влияние пола на выраженность регуляторных показателей; выявить гендерную специфику в структуре значимых корреляций субъективного благополучия и осознанной саморегуляции у мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Методы исследования:

Регуляторно-личностные особенности диагностировались с помощью опросной методики «Стиль саморегуляции поведения (детский) ССПМ-Д» [1]. Данная методика была специально разработана для младших школьников. Вопросы представлены в виде описания типичных учебных, повседневных ситуаций, которые необходимо оценить, применительно к себе по 6-бальной шкале. Оцениваются следующие регуляторные процессы и свойства: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата, и личностные свойства- гибкость, самостоятельность, ответственность и общий уровень как сумма по всем шкалам. Планирование характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у ребенка осознанного планирования действий. Моделирование отражает индивидуальные особенности ребенка по оценке представлений о внешних и внутренних значимых условиях достижения учебных целей. Программирование связано с индивидуальными способностями составления детализированных программ действий по достижению учебных целей. Оценивание результатов характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки детьми себя и результатов своих действий и поведения. Гибкость диагностирует уровень регуляторной гибкости, т. е. способности перестраивать последовательность своих действий, вносить коррекцию в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Самостоятельность характеризует развитость регуляторной автономности. Ответственность отражает добросовестность и последовательность в реализации деятельности.

Для оценки параметров субъективного благополучия школьников была использована русскоязычная адаптация опросника MSLSS Е.С. Хьюбнера («Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ)» [2]. Мы использовали версию, в которой удовлетворенность жизнью оценивается по трем шкалам: «Семья» (удовлетворенность взаимоотношениями в семье); «Школа» (удовлетворенность детей школьной жизнью с точки зрения поддержки их интересов и общего отношения к школе и учебной деятельности) и «Я сам» (удовлетворенность самим собой, позитивное отношение к себе и мнениям других людей). Методика включает утверждения (по 7-8 на каждую шкалу), которые необходимо оценить по

5-бальной шкале ответов от «никогда» до «всегда». Значения коэффициентов надежности  $\alpha$  Кронбаха шкал методики на нашей выборке составили: шкала «Семья» - 0,840; шкала «Школа» - 0,886; шкала «Я сам» - 0,782.

Выборку исследования составили учащиеся 4 классов г. Москвы: 156 человек, средний возраст  $M=10,3$ , (стандартное отклонение 0,48), 71 мальчик (46%), 85 девочек (54%).

На первом этапе анализа данных мы сравнили показатели исследуемых переменных у мальчиков и девочек. Дисперсионный анализ по фактору «пол» позволил выявить ряд значимых различий. Выявлены значимые половые различия по отдельным шкалам удовлетворенности жизнью, а также показателей саморегуляции.

Обнаружены значимые различия в оценках СБ по показателю «Школа» (у девочек значения значимо выше ( $M=29,27\pm 7,08$ ), чем у мальчиков ( $M=25,85\pm 7,72$ ) при  $p<0,05$ ) и «Я сам» (девочки ( $M=25,62\pm 5,23$ ), мальчики ( $M=23,87\pm 5,08$ ) при  $p<0,05$ ). Эти данные свидетельствуют в пользу гипотезы о том, что девочки характеризуются более высоким уровнем СБ в сфере школьной жизни.

Что касается гендерных различий в саморегуляции, то девочки продемонстрировали более высокие значения по следующим регуляторным характеристикам: планирование (девочки ( $M=4,63\pm 1,19$ ), мальчики ( $M=4,14\pm 1,35$ ) при  $p<0,05$ ); моделирование (девочки ( $M=4,75\pm 1,23$ ), мальчики ( $M=4,10\pm 1,43$ ) при  $p<0,05$ ); оценка результата (девочки ( $M=4,49\pm 1,45$ ), мальчики ( $M=3,50\pm 1,40$ ) при  $p<0,000$ ). Полученные различия можно объяснить особенностями отношения к учебной деятельности в этом возрасте. Конец обучения в начальной школе характеризуется постепенным падением учебной мотивации, которое, как правило, у мальчиков более выражено. Девочки способны к более глубокой рефлексии своих учебных достижений и за счет добросовестности демонстрируют более высокие уровни в развитии осознанной саморегуляции учебной деятельности. По видимому, полученные в настоящем исследовании данные свидетельствуют о возрастной специфике в развитии общей способности к саморегуляции, что требует более детального изучения.

Далее был проведен корреляционный анализ параметров осознанной саморегуляции и субъективного благополучия отдельно на выборках мальчиков и девочек. Получены различия в структуре значимых корреляций. Так, для девочек характерно большее количество связей регуляторных процессов и удовлетворенности жизнью в сфере самоотношения, в то время как уровень субъективного благополучия мальчиков в сфере позитивного самоотношения практически не связан с саморегуляцией. Анализ полученных результатов безотносительно к гендерной специфике также свидетельствует о том, что осознанная саморегуляция может выступать в качестве значимого фактора таких жизненных сфер, которые непосредственно связаны с достижением субъектно значимых целей деятельности. Таковой, например, является учебная деятельность. Однако, косвенно саморегуляция может оказывать влияние на оценку удовлетворенности жизнью в тех сферах, которые являются отражением деятельности. Например, уровень СБ в сфере самоотношения может быть непосредственно не связанным со спецификой саморегуляции и прилагаемых действий по достижению целей, но результат этой деятельности (позитивный или негативный) будет находить свое отражение в представлениях о самоэффективности личности, влиять на Я-концепцию и самоотношение.

Анализ интэркорреляций шкал опросника удовлетворенности жизнью показал, что в отличие от девочек, у которых наблюдаются значимые умеренные связи всех показателей СБ, у мальчиков показатель удовлетворенности жизнью в сфере самоотношения не связан с показателями школьного благополучия. Данный факт подтверждает данные о том, что субъективные оценки школьной удовлетворенности у мальчиков не связаны с их удовлетворенностью своими действиями, представлениями о себе и самоотношением.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- Мальчики и девочки младшего школьного возраста отличаются по уровню субъективного благополучия в различных жизненных сферах: у девочек значимо выше оценки показателей субъективного благополучия в сфере школы и самоотношения;

- Обнаружены значимые различия между мальчиками и девочками в выраженности ряда регуляторных характеристик. Девочки младшего школьного возраста характеризуются более высокими значениями планирования, моделирования, оценки результата;

- Получены значимые различия в структуре значимых корреляций субъективного благополучия и осознанной саморегуляции у мальчиков и девочек. Для девочек характерно большее количество связей регуляторных характеристик и показателей субъективного благополучия.

Обнаруженные эффекты могут свидетельствовать о возрастных эффектах взаимосвязи саморегуляции и субъективного благополучия и требуют своей проверки на выборках школьников более старшего возраста.

### Список литературы

1. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с
2. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. -Т. 23. - № 6. С. 5–15. doi: 10.17759/pse.201823060.
3. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. №. 3. С. 164-175. doi:10.17759/exppsy.2019120313
4. Bradshaw J., Keung A., Rees G. Goswami Children's subjective well-being: International comparative perspectives // Children and Youth Services Review. 2011. Т. 33. №. 4. С. 548-556.
5. Gestsdóttir S., Lerner R.M. Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-h study of positive youth development //Developmental psychology. 2007. Т. 43. №. 2. С. 508.
6. Huebner E.S., Suldo S. M., Valois R.F., Drane, J.W. The brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for applications with middle school students // Applied Research in Quality of Life. 2006. Т. 1. №. 2. С. 211.
7. Matthews J.S., Ponitz C.C., Morrison F.J. Early gender differences in self-regulation and academic achievement // Journal of educational psychology. 2009. Т. 101. №. 3. С. 689.
8. Tian L., Yu T., Huebner E.S. Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions //Frontiers in psychology. 2017. Т. 8. С. 37. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00037

УДК 159.99

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ВЛИЯНИЯ СТИХИЙНЫХ БЕДСТВИЙ: ЭКОЛОГИЯ ВНУТРЕННЕЙ СРЕДЫ ЧЕЛОВЕКА<sup>37</sup>

Харламенкова Н.Е.\*, Никитина Д.А.\*\*

ФГБУН Институт психологии РАН, Москва, Россия

E-mail: nataly.kharlamenkova@gmail.com\*, d.a.nikitina@yandex.ru\*\*

**Аннотация.** Представлены результаты теоретико-эмпирического исследования психологических последствий влияния экстремальных природных явлений. Показано, что по сравнению с последствиями переживания антропогенных угроз, отсроченному переживанию стихийных бедствий в условиях относительно благоприятных климатических и экологических условий сопутствует менее выраженный посттравматический стресс.

**Ключевые слова:** стихийные бедствия, посттравматический стресс, антропогенные угрозы.

<sup>37</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №17-29-02155.

**PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF NATURAL DISASTERS INFLUENCE:  
ECOLOGY OF THE INNER HUMAN PEASE****Kharlamenkova N.E.\*, Nikitina D.A.\*\***

Institute of psychology, Russian Academy of Sciences

E-mail: nataly.kharlamenkova@gmail.com\*, d.a.nikitina@yandex.ru\*\*

**Abstract.** The psychological consequences of the natural disasters influence are presented as the results of a theoretical and empirical study. It is shown that, in comparison with the consequences of experiencing anthropogenic threats, the delayed stress on natural disasters influence in relatively favorable climatic and environmental conditions are accompanied by less post-traumatic stress level.

**Keywords:** natural disasters, post-traumatic stress, anthropogenic threats.

Психологическое благополучие человека неслучайно соотносят с влиянием средовых (природных и социальных) факторов. Экологическую безопасность, например, как одну из составляющих национальной безопасности общества и государства принято рассматривать в категориях защищенности природной среды, человека, отдельных групп людей от вредоносного влияния антропогенных и техногенных факторов, в том числе стихийных бедствий [3]. Многие исследователи, однако, отмечают, что природные катастрофы, стихийные бедствия часто происходят по вине человека, его деятельности, в результате которой нарушается экологическое равновесие и как следствие – страдает сам человек. Изучение различных вопросов экологии невозможно ограничить анализом разрушительного влияния человека на природу; разумно исследовать социальные и психологические аспекты экологии среды.

В рамках активно развиваемой в последние два десятилетия экологической психологии большое внимание уделяется методологии исследования, экологической психологии образования, проблеме экологического сознания и др. [1; 2].

Отдельный интерес представляет проблема психологических последствий влияния экстремальных природных факторов на человека (стихийных бедствий и катастроф), включая явления, вызванные деятельностью человека (например, неосторожное обращение с огнем). В своей работе 2017 г. мы отмечали, что наряду с особенностями, типичными для других стрессоров высокой интенсивности (участие в боевых действиях, наличие у человека угрожающего жизни заболевания, физическое и др. виды насилия), природная и техноприродная катастрофа имеет свою специфику [3, с. 259]. Данный стрессор характеризуется внезапностью, непредсказуемым характером воздействия; масштабностью влияния; неподконтрольностью, стихийностью; комплексностью проявления, т.е. одновременной угрозой жизни, а также впоследствии наступающей угрозой нарушения экологического равновесия и его необратимостью; последующим нарушением социальной, экономической стабильности региона, в котором произошло стихийное бедствие; угрозой повторения события (для людей, постоянно проживающих, например, в сейсмоопасных регионах или в регионах, в которых велика вероятность наводнения, цунами, образования смерчей и др.). Замечено, что интенсивный стресс, вызванный природными катастрофами, обусловлен острым переживанием человека по поводу сохранения своей жизни и жизни других людей при непосредственном влиянии стрессора, а также при последующими за его воздействием условиями выживания в случае критического нарушения экологического равновесия [4; 7; 8].

Немаловажным для исследования последствий влияния на человека природных катастроф и стихийных бедствий является контроль такой переменной как «удаленность от эпицентра стихийного бедствия», при этом, как показывают результаты исследований [5] само по себе расстояние до места катастрофы не влияет на психическое состояние обследуемых, однако интенсивность воздействия и разрушительный характер бедствий, физические травмы и потери близких, в меньшей степени вторичные стрессоры (мародерство, влияние СМИ и др.) приводят к развитию ПТСР [6].

**Целью** настоящего исследования стало сравнение признаков и уровня посттравматического стресса при переживании экстремальных природных явлений с последствиями воздействия других психотравмирующих стрессоров.

**Гипотеза исследования:** отсроченному переживанию экстремальных природных явлений в условиях относительно благоприятных климатических и экологических условий сопутствует менее выраженный посттравматический стресс по сравнению с последствиями переживания антропогенных угроз.

#### **Методы исследования**

Общее число респондентов составило 529 человек (г. Москва, Чита, Архангельск, Астрахань, Кострома). Из них 232 мужчины и 297 женщин. Возраст респондентов – от 17 до 56 лет, со средним значением Med=21.

В исследовании использовалась методика PCL-5 (Posttraumatic Stress Disorder Checklist; в русскоязычной адаптации [3]). Методика используется для выявления наиболее тяжелых жизненных событий и оценки степени выраженности симптомов посттравматического стресса: навязчивое повторение (кластер В), избегание (кластер С), негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере (кластер D), возбудимость (кластер E). Предусмотрен подсчет общего индекса психотравматизации путем суммирования баллов по всем пунктам. На первом предварительном этапе все события были кодированы и сгруппированы в схожие группы, при этом в основу был положен список стрессовых ситуаций, содержащийся в LEC-5.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы Statistica 10, включая расчет описательной статистики, в частности медианный анализ и частотный анализ, U-критерий Манна-Уитни для оценки групповых различий; уровень значимости  $p < 0,05$ .

#### **Результаты**

В настоящем исследовании различий между респондентами Москвы, Читы, Архангельска, Астрахани, Костромы по количеству природных явлений экстремального характера выявлено не было, поэтому были использованы обобщенные данные. Всего зафиксировано 529 психотравмирующих событий, из которых для более детального анализа были отобраны следующие группы: природные явления экстремального характера ( $n=18$ ; частота=0,03), пожары ( $n=23$ ; частота=0,04), физическое насилие ( $n=37$ , частота=0,07), эмоциональное насилие ( $n=19$ , частота=0,03). Данные группы событий были отобраны не случайно. В связи с тем, что человек как система включен в круг более широких систем (средовых, в том числе социокультурных), возникает важный вопрос о специфике механизма соотношения внутренней и внешней среды. Природные катаклизмы, пожары рассматриваются нами как стихийные явления не антропогенного характера, а физическое и сексуальное насилие – как антропогенные стрессоры, которые, по-видимому, по-разному влияют на экологию внутренней среды человека.

На основе анализа частоты встречаемости психотравмирующих событий можно сделать вывод о том, что для жителей городов России вопрос, связанный со столкновением со стихийными бедствиями и их последствиями остается актуальным. По всей видимости, несмотря на проживание на относительно спокойной территории по климатическим параметрам, риск попадания под агрессивное воздействие внешней (природной) среды остается.

В данной группе ответов респонденты отмечают характерные для России природные катаклизмы, в частности ураганы, наводнения. В таких ответах также фигурирует описание вреда личному имуществу, причиненного стихией («сорвало крышу дома», «наводнение затопило подсобное хозяйство» и т. п.).

Анализ степени психотравматизации респондентов ввиду воздействия такого стрессора высокой интенсивности, как экстремальные природные явления показал, что часть выборки испытывает навязчивые воспоминания, связанные с событием (кластер В, Med=1,5); при этом тенденция избегания мыслей и аспектов психотравмирующего события менее выражена (кластер С, Med=0,5); в тоже время есть тенденция к изменениям в когнитивно-эмоциональной сфере (кластер D, Med=1); наиболее выраженные значения были получены

по параметру физиологической возбудимости (кластер E, Med=3). Общий показатель психотравматизации вследствие воздействия данного стрессора указывает на наличие определенных переживаний в данной группе респондентов (PCL-5 Total, Med=6). Можно предположить, что ситуации связанные со стихийными бедствиями, действительно сопряжены с наличием навязчивых воспоминаний и повышенной настороженностью. В виду того, что стихия носит всеразрушающий характер, видимые последствия могут сохраняться длительное время. Внезапный характер и непредсказуемость развития событий может вызывать повышенную настороженность и чувствительность человека к ситуациям, которые напоминают о данном психотравмирующем событии.

Ситуация пожаров также имеет распространённый характер. Всего выявлено 24 упоминания с частотой 0,04 от общего числа ответов. При анализе содержательной части ответов данной категории отметим, что респонденты чаще обращают внимание на степень близости пожара («горел соседний дом», «загорелся лифт в доме», «чуть было не загорелся наш дом из-за соседнего сарая»). Упоминаются дополнительные отягощающие факторы, которые способствовали развитию пожароопасной ситуации, например «была сухая погода», «дул сильный ветер», в том числе упоминаются последствия пожара («были сильные ожоги», «погибли люди»).

Для части респондентов, которые были подвержены стрессору высокой интенсивности, связанному с пожаром были характерны навязчивые воспоминания (кластер B, Med=1), повышенная настороженность (кластер E, Med=1), в том числе наблюдались изменения в когнитивной и эмоциональных сферах (кластер D, Med=0,5). В свою очередь тенденция избегания остается слабо выраженной (кластер C, Med=0). Общий показатель психотравматизации вследствие воздействия данного стрессора также как и в первом случае указывает на наличие определенных переживаний в данной группе респондентов (PCL-5 Total, Med=4).

Пожароопасная ситуация близка по своей специфике к природным катаклизмам. Существуют случаи, когда пожар носит не антропогенный, а природный характер, например горение торфяников. Сходными являются и такие параметры как всеразрушающий и порой стремительный характер события с последствиями вреда не только для человека, но и его личного имущества. Еще одним общим параметром природных явлений, включая пожары, является плохая контролируемость события, его масштабность. По этой причине различия в интенсивности переживаний таких стрессоров как пожары и стихийные бедствия обнаружены не были (на основе анализа критерия U Манна-Уитни;  $p > 0,05$ ).

Психотравмирующие события антропогенного характера, например, физическое ( $n=37$ ) и эмоциональное насилие ( $n=19$ ), были выбраны в настоящем исследовании в качестве контрастных стрессовых факторов. Выявлено, что признаки посттравматического стресса при воздействии антропогенного события выражены более явно по сравнению с экстремальными природными явлениям: вторжение (кластер B, Med<sub>1</sub>=3, Med<sub>2</sub>=3, где Med<sub>1</sub> – физическое насилие, Med<sub>2</sub> – эмоциональное насилие), избегание (кластер C, Med<sub>1</sub>=1, Med<sub>2</sub>=3), когнитивно-эмоциональные нарушения (кластер D, Med<sub>1</sub>=5, Med<sub>2</sub>=7), возбудимость (кластер E, Med<sub>1</sub>=3, Med<sub>2</sub>=6). Общий показатель психотравматизации вследствие воздействия данных стрессоров (PCL-5 Total, Med<sub>1</sub>=15, Med<sub>2</sub>=18). Статистический анализ данных показал, что психологические последствия физического насилия отличаются от психологических последствий воздействия экстремальных природных явлений по уровню когнитивно-эмоциональных нарушений (кластер D,  $U=188,5$ ,  $p=0,005$ ), тогда как психологические последствия эмоционального насилия по сравнению с воздействием экстремальных природных факторов отличаются по всем критериям посттравматического стресса – вторжению (кластер B,  $U=93,5$ ,  $p=0,02$ ), избеганию (кластер C,  $U=71,0$ ,  $p=0,002$ ), показателям нарушения в когнитивно-эмоциональной сфере (кластер D,  $U=47,0$ ,  $p=0,0002$ ), физиологическому возбуждению (кластер E,  $U=101,0$ ,  $p=0,03$ ). Выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Стихийные бедствия, природные катастрофы оказывают на душевное состояние человека, на экологию его внутренней среды существенное влияние, в особенности в тех условиях проживания, в которых данные природные явления встречаются регулярно. Обследован-

ные нами группы респондентов представляют разные города России, в которых явления стихийного природного характера возникают время от времени. Возможно вследствие этого отсроченное влияние интенсивного стрессора (в среднем по выборке) оказалось умеренно травматичным. Наряду с этим воздействие психотравмирующих антропогенных угроз (физическое и эмоциональное насилие), как показало настоящее исследование, оказывается для человека наиболее существенным и долгосрочным. Высокий уровень травматического стресса, вызванного эмоциональным насилием, подтверждает наше предположение о том, что психологическое благополучие личности зависит от целого ряда средовых факторов, причем наиболее неблагоприятным оказывается психологическое насилие, антропогенные угрозы, способное нанести человеку непоправимый вред. Природные катастрофы, при переживании которых люди получают физическую помощь, но лишены эмоциональной поддержки, и поэтому часто оказываются в униженном положении, способны вызвать кумулятивный стресс, психологические последствия которого непредсказуемы. Именно поэтому, своевременное предупреждение о надвигающейся опасности рассматривается в современном мире как важнейшая составляющая гуманного отношения к человеку, как фактор сохранения не только физического, но и психического здоровья.

### Список литературы

1. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
2. *Панов В.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
3. *Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Падуи М.А., Хажуев И.С., Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дан М.В.* Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
4. *Arcaya M.C., Lowe S.R., Asad A.L., Subramanian S.V., Waters M.C., Rhodes J.* Association of posttraumatic stress disorder symptoms with migraine and headache after a natural disaster // *Health Psychology*. Vol. 36(5). May 2017. P. 411-418.
5. *Dass-Brailsford P., Thomley R.S.H., Talisman N.W., Unverferth K.* Psychological effects of the 2010 Haitian earthquake on children: An exploratory study // *Traumatology*. – Vol. 21(1). – Mar 2015. – P. 14–21.
6. *Garfin D.R., Silver R.C., Ugalde F.J., Linn H., Inostroza M.* Exposure to rapid succession disasters: A study of residents at the epicenter of the Chilean Bío Bío earthquake // *Journal of Abnormal Psychology*. Vol. 123(3). Aug 2014. P. 545-556.
7. *Kuijter R.G., Marshall E.M., Bishop A.N.* Prospective predictors of short-term adjustment after the Canterbury earthquakes: Personality and depression // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Vol. 6(4). Jul 2014. P. 361-369.
8. *McDonald K.L., Vernberg E.M., Lochman J.E., Abel M.R., Jarrett M.A., Kassing F., Powell N., Qu L.* Trajectories of tornado-related posttraumatic stress symptoms and pre-exposure predictors in a sample of at-risk youth // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 87(11). Nov 2019. P. 1003-1018.

## РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

УДК 159.9.07

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: КАК ЕЕ СОЗДАТЬ И ИЗМЕРИТЬ<sup>38</sup>

Баева И.А.

ФГБОУ «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»,  
Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: irinabaeva@mail.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются современное состояние исследования проблемы психологической безопасности в образовании. Отмечается значимость психологической составляющей, обеспечивающей безопасность, защищенность, благополучие человека, для устойчивого развития. Обсуждается набор современных психодиагностических средств для оценки уровня психологической безопасности социальной и образовательной сред. Приводятся данные по оценке рисков нарушения психологической безопасности в образовательной среде, снижение уровня которых является основанием для разработки программ сопровождения безопасности в образовательной практике.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность образовательной среды, риски позитивного развития.

### PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT: HOW TO CREATE AND MEASURE IT

Baeva I.A.

Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russia  
E-mail: irinabaeva@mail.ru

**Abstract.** The article discusses the current state of research on the problems of psychological safety in education. The importance of the psychological component, ensuring safety, security, human well-being, for sustainable development is noted. A set of modern psychodiagnostic tools for assessing the level of psychological safety of social and educational environments is discussed. The data on the assessment of risks of violation of psychological safety in the educational environment are presented, the reduction of which is the basis for the development of safety support programs in educational practice.

**Keywords:** psychological safety of the educational environment, the risks of positive development.

В документе «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», принятым ООН по итогам реализации Концепции устойчивого развития за последние десятилетия, декларируются 17 целей, которые следует достичь для устойчивого развития. Среди них есть две крайне важные с психологической точки зрения. Цель 3 - обеспечить здоровую жизнь и способствовать благополучию людей всех возрастов; и цель 11 - сделать города и человеческие поселения безопасными, резистентными и поддерживающими для человека. Реализовать данные цели без учета психологической составляющей, обеспечивающей безопасность, защищенность, благополучие человека, трактуемые как его внутреннее состояние, не представляется возможным. Исследования безопасности и устойчивости в контексте социальных взаимодействий и культуры апеллируют к этническому социальному капиталу как социальному ресурсу, доступному человеку в результате его членства в этнической и культурной сети, а чувство доверия и безопасности рассматривается

---

<sup>38</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00553.

как один из аспектов социального капитала.

В своих исследованиях мы пытались найти место психологической безопасности в системе национальной безопасности страны, где перечисляются политическая, военная, экономическая, социальная, культурная. И на определенном этапе полагали, что психологическая безопасность включена в социальную безопасность, наряду с медицинской, генетической, потребительской, образовательной и другими видами безопасности.

На данном этапе осмысления проблемы представляется, что более продуктивным для выстраивания классификации видов безопасности является другой подход. Существуют два главных системообразующих вида безопасности – физическая и психологическая, а все остальные «накладываются» на них, как на стержень. И в этом случае, мы получаем возможность разделять субъективные и объективные причины и факторы, способствующие или препятствующие сохранению безопасности человека и окружающей его физической и социальной среды. Это подтверждает идею субъективности восприятия безопасности/опасности. Walfers (1962) еще в середине прошлого века писал о том, что безопасность объективно выражается в отсутствии угроз приобретенным ценностям, а субъективно – в отсутствии страха в отношении этих угроз [7].

Чувство безопасности, наряду с принадлежностью к определенному сообществу, доверием и уважением также входит в социальные ресурсы, поддерживающие устойчивость личности. В российских публикациях, наряду с чувством или переживанием безопасности, в качестве сходного понятия часто используется термин «защищенность» личности, отражающий субъективную оценку и восприятие человеком окружающих условий, имеющих отношение к его безопасности

Психологическая безопасность связана с качеством жизни, на которое сложным образом влияют физическое здоровье, психологическое состояние, личные убеждения, особенности социальных отношений и их связь с характерными особенностями окружающей среды. В социологических исследованиях в число субъективных показателей качества жизни населения включено, помимо благосостояния, экологии, социального самочувствия населения, качество ближайшей социальной среды, которое раскрывается в самоидентификации с жителями своего поселения и защищенности от преступности, бедности и др.

Понятие безопасности в научных публикациях по психологии наиболее часто ассоциировано с такими понятиями, как психологическое благополучие, жизнестойкость, устойчивость личности, безопасность человека в чрезвычайных ситуациях, различных неблагоприятных ситуациях, связанных с проявлениями агрессии в межличностном взаимодействии и аутоагрессивным поведением, защищенность личности. При этом во многих случаях границы понятий и принцип выбора использования того или иного подхода и соответствующих ему терминов требует дополнительных обоснований.

Еще одна цель из принятого ООН по итогам реализации Концепции устойчивого развития за последние десятилетия документа, которую следует отметить для раскрытия содержания проблем психологической безопасности образовательной среды – это цель 4: обеспечить всеобщее и единое качество образование и способствовать возможностям обучения в течение всей жизни для всех. Одной из важнейших окружающих сред, в которых осуществляется жизнедеятельность и развитие человека является образовательная среда, психологическое качество которой является важным фактором, способствующим сохранению психического здоровья субъектов данной среды, необходимым условием эффективности обучения [2; 4].

Сегодня можно утверждать, что создано направление исследований «психологическая безопасность в образовании». Постепенно от проблем экстренной психологической помощи детям и подросткам в кризисной ситуации был осуществлен переход к исследованию психологической безопасности образовательной среды, как условия способствующего позитивному психическому развитию ее субъектов, и психологической безопасности, как психического состояния учащихся, их родителей и педагогов. Как и в любой области психологического исследования в данном направлении актуальным является вопрос надежного инструмента-

рия для измерения. Существует несколько, наиболее известных и часто используемых в современных исследованиях психологической безопасности социальной и образовательной сред, шкал. Это *шкала психологической безопасности для рабочих групп*, разработанная А. Edmondson, которая содержит 7 пунктов, для изучения психологической безопасности в организации, психологической безопасности работающих команд [6].

К. Yildirim and S. Yenipinar разработали и валидизировали *шкалу психологической «небезопасности» в турецких школах*. Перечень из 19 пунктов объединен в три фактора. Факторы: исключение (12 пунктов), отсутствие поддержки (4 пункта) и робость (3 пункта) [8]. Методика, разработанная И.А. Басовой «*Психологическая безопасность образовательной среды школы*» [1]. Методика предназначена для определения уровня психологической безопасности образовательной среды школы, состоит из трех анкет-опросников, адресованных ученикам, педагогам и родителям.

В отношении измерений психологического качества образовательной среды есть спектр диагностических инструментов, прежде всего, опросников, посвященных характеристикам образовательного процесса, как правило, они включают шкалы оценки психологической безопасности. Актуальным остается вопрос создания надежного инструментария для оценки психологической безопасности дошкольного образовательного учреждения и образовательной среды высшей школы.

Подчеркнем, что создание диагностического пакета должно опираться на концептуальные основы психологической безопасности в образовании или, хотя бы, четко обозначать определения категорий психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности, в ней находящейся. Исходя из этих основ, следует и предлагать технологии создания и сопровождения психологической безопасности в образовании.

Разработанные нами концепция, структурная и технологическая модели создания психологической безопасности образовательной среды [1] были положены в основу масштабного проекта «Создание и внедрение системы сопровождения психологической безопасности субъектов образовательного пространства Ленинградской области», имеющий статус инновационной площадки Российской академии образования. Проект осуществляется в образовательных организациях Ленинградской области с 2012 года по настоящее время. Участие в проекте принимают 25 образовательных организаций, в диагностическом исследовании участвовали более 1000 старшеклассников; 395 младших школьников и 456 учителей.

При разработке проекта мы исходили из простой, хорошо известной позиции, что эффективность обучения, воспитания и развития человека определяется его психосоциальным благополучием, человек в состоянии психического напряжения не обучаем в принципе и трудом может учить другого. Оптимизировать психосоциальное благополучие и придать образовательному пространству развивающий характер возможно, когда образовательная среда обладает таким качеством как психологическая безопасность. Высокий уровень психологической безопасности образовательного пространства, будет способствовать снижению рисков, препятствующих позитивному психическому и социальному развитию личности. Отметим, что в процессе реализации проекта нами была создана и апробирована методика «Безопасность школьной среды», позволяющая оценивать состояние комплексной безопасности образовательного учреждения и выявлять риски ее нарушения [5].

При опросе старшеклассников оценивались следующие группы рисков: риски безопасности школьной территории; риски употребления психоактивных веществ; риски проявлений физического и психол. насилия; риски субъективному благополучию респондентов; риски проявлений межэтнических конфликтов; риски нарушения комфортности среды; риски дисциплинарных нарушений; риски некорректного использования сети Интернет.

Вопросы по каждой группе риска позволяли выявить различные стороны проблемы: наблюдаемые ситуации риска в школьной среде; предполагаемое поведение школьника в ситуации риска; его представления о проблеме (воспринимает ли подросток те или иные ситуации как опасные); отношение подростка к проблеме (положительное или отрицательное); готовность к безопасному поведению в ситуации риска (отказ принимать участие, готовность

привлечь взрослых в ситуации угрозы жизни и здоровью сверстников и др.).

Установлено, что в числе наиболее актуальных проблем оказались ситуации, связанные с проявлениями физического и психологического насилия.

В ходе исследования мы опрашивали учителей о трудных ситуациях в образовательной среде. Проблемы, связанные с взаимодействием с обучающимися, нарушение дисциплины учениками, игнорирование ими требований и замечаний, отсутствие возможности влиять на обучающихся, девиантное поведение подростков, являются наиболее актуальными для педагогов этих образовательных организаций.

Детализированный анализ комплекса данных, характеризующих каждую образовательную организацию, позволил разработать и реализовать программы психолого-педагогического сопровождения безопасности среды образовательной организации, основанные на анализе актуальной информации о состоянии безопасности образовательной среды и ее субъектов, с одной стороны, и оценки имеющихся ресурсов – с другой. Подробно теоретические и практические результаты проекта изложены в наших публикациях [4; 5].

Одна из задач, поставленных в «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года», заключается в «формировании мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям». Развитие и формирование такой личности возможно только в условиях образовательной среды, которая отвечает критериям безопасности для физического и психического здоровья и благополучия ребенка.

Разработанная нами модель психологической безопасности обучающегося в образовательной организации [3], включает в качестве возможных факторов риска следующие компоненты образовательной среды: пространственно-предметный, психодидактический, организационно-управленческий, субъектный и социально-психологический. Ведущими по насыщенности психологическими рисками являются последние два компонента, раскрывающие состояние психологического благополучия педагогов и учащихся и возможные угрозы его нарушения, отношение к образовательной среде, удовлетворенность субъектов образовательного пространства основными ее характеристиками и защищенность от психологического насилия во взаимодействии внутри образовательной организации. Модель психологической безопасности обучающегося в образовательной среде дает основания для выявления факторов риска в конкретной образовательной организации на основе экспертизы психологической безопасности каждого компонента образовательной среды и поиска ресурсов совладания с выявленными провокативными факторами через выявление социальных и личностных ресурсов.

Для оценки состояния образовательной среды на предмет ее безопасности замеряемыми параметрами выступают психологическая безопасность и комфортность. Эмпирическими показателями могут выступать позитивное отношение к образовательной среде (референтность), удовлетворенность субъектов образовательного процесса основными характеристиками среды, и высокий уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии, в оценках учащихся и педагогов.

Общая оценка психологической безопасности образовательной среды может быть дополнена оценкой насыщенности среды рисками, данными обучающимися и параметрами ценностно-смысловой сферы, готовности к инновациям, психологического благополучия, жизнестойкости, замеряемых у педагогов.

### Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Изд-во Союз, 2002.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. №4. С. 11-17.

3. Баева И.А., Лактионова Е.Б., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена = Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2019. № 194. С. 7-15.

4. Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания: монография / Под науч. Ред. И.А. Басевой, С.В. Тарасова. Гатчина: Изд-во ГИЭФПП, 2019.

5. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды: экспертиза и диагностика: научно-методическое пособие / под научной ред. И.А.Басевой, С.В.Тарасова. СПб.: Изд-во ЛОИРО, 2015.

6. Edmondson A. (1999). Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. doi:10.2307/2666999

7. *Walters A.* (1962) *Discord and Collaboration, Essays on International Politics.* Baltimore: John Hopkins University Press.

8. *Yildirim K., Yenipinar S.* (2017). Psychological unsafety in schools: The development and validation of aScale. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6). doi:10.11114/jets.v5i6.2372.

УДК 316.772.4; 316.344.34

### ПОДХОДЫ К ЭКОЛОГИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНО ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ<sup>39</sup>

Башманова Е.Л.

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», Курск, Россия

E-mail: bashmanovaelena@yandex.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы формирования отношений в современной образовательной среде. Особое внимание обращается на факторы дегуманизации отношений, снижающие эффективность самореализации подростков в социальном мире. Предложены подходы к оптимизации межличностных отношений в социально дифференцированной образовательной среде с позиции теории экологических систем.

**Ключевые слова:** отношения, образовательная среда, подростки, социальное неравенство, теория экологических систем, У. Бронфенбреннер.

### APPROACHES TO THE ECOLOGIZATION OF RELATIONS IN THE SOCIALLY DIFFERENT EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Bashmanova E.L.

Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: bashmanovaelena@yandex.ru

**Abstract.** The article is devoted to the discussion of the problems of forming relations in the modern educational environment. Factors of dehumanization of relations that reduce the effectiveness of self-realization of adolescents and youth in the social world attract special attention. The author offers approaches to optimizing interpersonal relationships in a socially differentiated educational environment from the perspective of the theory of ecological systems.

**Keywords:** relations, educational environment, teenagers, social inequality, theory of ecological systems, U. Bronfenbrenner.

---

<sup>39</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00073-ОГН-А «Развитие субъектности подростков поколения Z в социально-обогатенной среде дополнительного образования»

Динамика развития современного образования заставляет думать в первую очередь о благополучии осваивающих его индивидов. Психологические особенности новых поколений как обучающихся, так и работников сферы образования (молодых педагогов и управленцев) усиливают эту направленность и наполняют ее новым смыслом. Распространение целей ООН в области устойчивого развития, идеи *eco-friendly*, стремления делать полезное для себя и окружающей среды, *большая* осознанность новых поколений сочетаются с запросом на человекоориентированные отношения в образовательном пространстве. Речь идет об особом качестве общения, новой этике отношений. Исследователи обращают внимание на разрыв между возросшим вниманием управленцев к процессуальным и технологическим аспектам образовательного процесса и потребностью его участников в новом качестве межличностных отношений. Например, в книге Б. Макфарлейна «Добросовестное преподавание: этика практики высшего образования» уважительность, чуткость, честность в проверке и справедливость в оценке, открытость, идеологическая сдержанность и коллегиальность в управлении рассматриваются как необходимые составляющие так называемого добродетельного (*integrity*) подхода в образовании [6].

Значительную трудность в организации отношений с позиции новой этики представляет такой атрибут образовательной среды как социально-экономическое расслоение [1]. Речь идет о глубокой степени социального неравенства, «чрезвычайной концентрации доходов», при которой в 2 раза вырос коэффициент Джини. «Такая сильная поляризация за такое короткое время редко встречается в истории», – подытоживают эксперты [3, с. 72].

Согласно официальным данным Росстата (которые считаются заниженными [4]), в 2016 году соотношение доходов 10% самых обеспеченных граждан к доходам 10% самых бедных из них составило 17 раз, в Москве – 35 раз, в то время как в европейских странах, Японии и США от колеблется от 4 до 10 [4].

Усугубляет ситуацию трансформация факторов неравенства: если раньше определяющую роль играло *владение физическим капиталом*, то в постиндустриальную эпоху на первый план выходит *владение интеллектуальным капиталом* или «способность усваивать информацию и применять полученные навыки и умения в своей деятельности» [4, с. 10]. Не оправдалась надежда на то, что всеобщий доступ к информации (обеспечиваемый сегодня информационными средствами) обеспечит равенство шансов на пользование ею. Как замечает О.И. Шкаратан, «всеобщая доступность информации не является синонимом обладания ею» [4, с. 10]. Ни количество лет обучения, ни отметки, ни названия специальностей, ни формальные уровни квалификаций больше не свидетельствуют о подготовленности. Превосходство одних и аутсайдерство других определяются качеством образования и объемом реального интеллектуального капитала, сформировавшимися под влиянием не только экономических, но и культурных ресурсов семьи. Вторым важным ресурсом, обуславливающим неравенство, эксперты называют «социальную интеграцию, или способность адаптации к постоянно меняющемуся окружающему миру», благодаря которой индивиды могут использовать все богатства и общества и само общества для своего процветания [3, с. 71].

В связи с вышесказанным в условиях социального неравенства актуализируются такие социальные функции образования, как сближение представителей различных социальных слоев и поддержание социального равновесия. Речь идет о таком качестве отношений, при котором образовательная среда предоставляет подросткам и молодежи возможность сформировать у себя указанную выше «способность адаптации к постоянно меняющемуся окружающему миру» [3, с. 71]. С опорой на теорию экологических систем У. Бронфенбреннера можно выделить следующие принципы оптимизации отношений в социально дифференцированной образовательной среде: разрешению актуальных проблем современного общества способствует выявление их социальных причин, изменению поведения индивида способствует изменение условий его существования [5]. Согласно экологической теории У. Бронфенбреннера, подросток не только испытывает воздействие со стороны среды, но и сам ее активно реструктурирует. Среда его социализации включает четыре системы–уровня: микро-, мезо-, экзо- и макросистему. Микросистема – это ближайшее окружение подростка

(например, семья и школа). Сочетание микросистем образует мезосистему (например, местное сообщество). Системы, находящиеся вне непосредственного опыта подростка, образуют макросистему (например, место работы родителей). Жизненные ценности, законы, традиции составляют макросистему социализации подростка [5].

У. Бронфенбреннер осуществил сравнительное исследование подростков из СССР и США, обобщив не только данные собственных наблюдений, но и результаты исследований других авторов. В СССР ученый взаимодействовал с ведущими психологами (А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Г.С. Костюком, Л. И. Божович, Е.С. Махлак, Н.Ф. Прокиной, Е.И. Савонько, С.Г. Якобсон и др.) и педагогами (Э.Г. Костяшкиным, З.А. Мальковой, Е. М. Соколовым, В.Е. Гмурманом, М.Н. Колмаковой, Л.И. Новиковой, Б.Е. Ширвиндтом) [2]. Среди исследований американских коллег он выделяет, например, эксперимент М. Смит, проведенный в 1968 году, охвативший более тысячи школьников из бедных и малообеспеченных семей, испытывающих трудности и в организации быта, и в оказании содействия детям в обучении и развитии [7]. Предполагалось, что экспериментальная работа даст материал для разработки программы взаимодействия семьи и школы с целью оптимизации образовательных результатов подростков из малообеспеченных слоев населения. Исследователь так обозначила цель своей работы: во-первых, восстановить ответственность семьи за обучение ребенка; во-вторых, дать семье почувствовать гордость за то, что она является «учителем» для своего ребенка; в-третьих, объединить «значимых других» – родителей и учителей – как партнеров, а не конкурентов в процессе обучения ребенка [7]. Как замечает Бронфенбреннер, «это сравнительно неизвестное исследование неизвестного исследователя открывает новые возможности в экологических исследованиях человеческого развития» [5, с. 227].

Для достижения заявленных целей М. Смит была разработана программа действий, включавшая следующие мероприятия.

*Стимулирование участия родителей в образовании детей.* Группе из 30 матерей-добровольцев было предложено распределить обязанности в рамках школьного округа, затем обзвонить каждую семью и пригласить родителей на беседу, чтобы «узнать, что они могут сделать, чтобы помочь своим детям добиться большего в школе» [7, с. 95].

*Разработка программ поддержки для родителей, желающих помочь своим детям добиться успеха в школе.* Родителям предлагалось обеспечивать «спокойный день» для чтения и занятий; слушать, как читают их дети, регулярно читать самим в присутствии детей, читать детям вслух; проявлять интерес к работе своих детей, задавать вопросы, хвалить и поддерживать, когда это необходимо и заслуженно; предотвращать помехи в учебе ребенка со стороны младших детей-дошкольников; следить за наличием всех необходимых средств обучения (канцтовары и т.д.); поддерживать режим дня ребенка (достаточный сон, своевременное пробуждение, хороший завтрак и т.д.) [7].

*Составление и передача каждому родителю специального «бюллетеня», в котором был изложен список целей и действий по созданию условий для повышения успешности ребенка в школьном обучении.* Содержание бюллетеня подробно обсуждалось вместе с родителями. Бюллетени регулярно обновлялись, выдавались на каждом собрании, было уделено повышенное внимание их внешнему виду и содержанию, чтобы показать родителям, что это важная работа и их роль в ней – весомая и значимая [7, с. 95].

*Выдача семьям книг, специально предназначенных для домашнего чтения детям вслух.* В «спокойные дни», предназначенные для чтения, дети носили ярлыки на лацканах с надписью «Пожалуйста, прочитайте мне». Родителей поощряли читать своим детям, особенно отцов, чтобы продемонстрировать мальчикам, что «мужчины также ценят чтение». Отцов также приглашали по очереди выполнять библиотечные обязанности и выступать в роли рассказчиков [7, с. 99].

*Предписание родителям следить, чтобы в «спокойные дни» у детей были соответствующие условия для занятий:* чтобы младшие дети в семье не мешали старшим заниматься, чтобы никто не разговаривал громко по телефону (звонящих нужно попросить перезвонить), чтобы радио и телевизоры были отключены [7, с. 99].

*Предоставление каждой семье детского словаря.* «Семьям было предложено написать свои имена на внутренней стороне обложки, чтобы подчеркнуть удовлетворенность владением словарем» [7, с. 98].

*Информирование родителей о недопустимости выполнения заданий вместо ребенка* [7, с. 96].

*Рекомендация родителям обсудить с родителями друзей своих детей общего времени для выполнения домашней работы,* чтобы обеспечить групповую поддержку этим усилиям. Это планирование позволяло выделить время для совместного времяпрепровождения детей, игр и общения [7, с. 97].

*Ограничение домашних заданий до пятнадцати минут для детей в начальных классах и до тридцати минут для детей в старших классах начальной школы.* Каждое утро ребенок должен был сообщать, выполнено ли задание. «Таким образом, ... каждый ребенок мог быть успешным при условии, что его родители оказывали необходимую поддержку дома. Если ребенку часто не удавалось выполнить задание, родителей вызывали для беседы». Этот учет давал понять ребенку, что два человека – родитель и учитель – обеспокоены его успеваемостью и постоянно общаются друг с другом [7, с. 97].

*Предоставление учителям «канцелярских помощников»* – студентов, печатавших и дублировавших материалы, подготовленные учителями, оказывавших различные другие услуги, что позволило учителям уделять больше личного внимания учащимся. Как свидетельствует М. Смит, «это было одним из величайших стимулов морального духа для учителей из всех, какие обеспечила программа» [7, с. 102].

*Акцентирование внимания учителей на факторах окружающей среды, оказывающих влияние на поведение и успеваемость детей в классе.* Учителям помогли понять, что «проблемы подростков не обязательно связаны с недостаточными способностями, гораздо чаще – с неадекватной экологической поддержкой или мотивацией» [выделено нами – Е.Л. Башманова] [7, с. 93]. Как видим, трактовка действий по улучшению условий обучения подростков как экологической поддержки их развития имеет многолетнюю историю развития.

*Организация ранней профориентационной помощи школьникам и их родителям.* Директора местных предприятий посещали школы, показывали слайды, демонстрирующие работу квалифицированных специалистов; объясняли, какие курсы необходимо пройти старшеклассникам для будущего успешного освоения профессий, акцентировали внимание на необходимости изучения естественных наук, чтения, правописания, математики. Особое внимание уделялось посещениям школ чернокожими квалифицированными работниками [7, с. 102].

Эксперимент М. Смит показал, что пристальное внимание к семье на уровне локальных сообществ, экологическая поддержка развития детей способны значительно улучшить образовательные результаты и выровнять отношения в образовательной среде: учителей и родителей, родителей и детей, учителей и детей, детей – друг с другом. Тонкая настройка образовательной среды, определение правил действия в ней дают эффект гармонизации отношений, благотворно сказывающийся на успехах подростков.

Однако еще более эффективна поддержка социализации подростков на уровне макросистемы – правовой, ценностной и моральной основы жизни общества, потому что наиболее сложные проблемы, связанные с экономическими предпосылками трудностей семей в воспитании детей, не решаются на уровне местных сообществ. Бронфенбреннер поясняет: «Состояние жилищного строительства, продолжительность рабочего дня в промышленности, ... подготовка учителей и персонала нового типа для работы с детьми, но прежде всего приоритет в распределении финансовых расходов штатов и федерального правительства – вот те факторы, по которым в конечном счете можно определить, как общество относится к детям. Ныне все эти проблемы перекладываются на местные органы, в то время как они требуют понимания и действенных усилий на более высоком уровне» [2, с. 141]. При этом важно избегать селекции и сегрегации обучающихся. Ссылаясь на результаты исследования Дж. С. Коулмана «Общество подростков», охватившего около 600 тысяч учащихся, Бронфенбрен-

нер замечает: смешанный (гетерогенный) социальный состав учебных коллективов – значимый фактор интеллектуального развития подростков. «Благотворный эффект при обучении ребенка из обездоленных слоев совместно с детьми из благополучных семей возрастает с увеличением числа таких детей в классе. Обездоленные дети, показавшие наилучшие результаты усвоения знаний, учились в классах, где большинство учащихся составляли выходцы из семей среднего класса», – отмечает исследователь [2, с. 81].

Обобщая результаты указанных и многих других исследований в своей книге «The Ecology of Human Development experiments by nature and design» (1979), Бронфенбреннер делает вывод: ключ к повышению эффективности государственного образования лежит не в самой школе, а в ее взаимосвязи с другими условиями в обществе [5]. Он выдвинул две гипотезы: 1) «развитие усиливается как прямая функция от числа структурно различных условий, в которых развивающийся человек участвует во множестве совместных действий и первичных диад с другими, особенно когда эти другие более зрелые или опытные» [5, с. 212]; 2) «позитивные эффекты участия в множественном окружении для развития усиливаются, когда сочетаются культурные или субкультурные контексты, которые отличаются друг от друга с точки зрения этнической принадлежности, социального класса, религии, возрастной группы или других фоновых факторов» [5, с. 213]. В соответствии с данными гипотезами, по мнению Бронфенбреннера, индивид должен демонстрировать более высокий уровень когнитивных функций и социальных навыков и иметь возможность извлекать больше выгод из своего опыта, полученного в образовательной среде. Выше уже упоминалось, что сегодня важным ресурсом, обуславливающим неравенство, эксперты называют «социальную интеграцию, или способность адаптации к постоянно меняющемуся окружающему миру», благодаря которой индивиды могут использовать все богатства и общества и само общества для своего процветания [3, с. 71]. Таким образом, экологическая теория У. Бронфенбреннера значительно опередила время.

Подводя итог, подчеркнем: теория экологических систем – действенный инструмент для анализа и проектирования социальной ситуации развития современных подростков, характеризующейся нарастанием тенденций к большей осознанности деятельности, человекоориентированности всех процессов, обеспечению устойчивого развития. Цифровизация всех сфер и индустрий будет усиливать данные тенденции. Экологический подход к проектированию образовательных сред для современных подростков позволяет смягчить сопровождающий цифровизацию технократизм во взаимодействии субъектов образовательных отношений и создать условия для формирования способности подростков адаптироваться к постоянно изменяющемуся окружающему миру.

### Список литературы

1. *Бауманова Е.Л.* Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики. Курск: Изд-во Курского госуниверситета, 2011. – 240 с.
2. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства: Дети в США и СССР: пер. с англ. М.: Прогресс, 1976. – 167 с.
3. *Самсон И., Красильникова М.* Средний класс в России: зарождающаяся реальность или старый миф? // Вестник общественного мнения. 2010. № 4. С. 61-72.
4. *Шкаратан О.И.* Социально-экономическое неравенство в современном мире и становление новых форм социального расслоения в России // Мир России. 2018. Т. 27. № 2. С. 6-35. DOI: 10.17323/1811-038X-2018-27-2-6-35
5. *Bronfenbrenner U.* The Ecology of Human Development experiments by nature and design. – Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 1979. – 330 pp.
6. *Macfarlane B.* Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice. RoutledgeFalmer, 2004. – 184 pp.
7. *Smith M.B.* 1968. School and home: focus on achievement. In Developing programs for the educationally disadvantaged, ed. A. Harry Passow. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1968. Pp. 106-7.

УДК 159.9

**СООТНОШЕНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
МАРШРУТА У ВЫПУСКНИКОВ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ****Бегунова Л.А.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: lab6510@list.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования личности подростков, показывающие, что отношение подростков к профессиональной деятельности, к социальным требованиям оказалось наиболее зависимо от изменений в социальной среде. На этапе окончания 9-го класса современные подростки не готовы самостоятельно принимать решение о выборе профессии. Ответственность за своё будущее самоопределение перекладывается ими на внешние обстоятельства и на значимых для них взрослых.

**Ключевые слова:** экопсихологический подход, социальная ситуация развития, экстернатность, интернатность, психологическое благополучие, самоопределение.

**RELATIONSHIP OF THE LOCUS OF CONTROL AND SELECTION  
OF THE EDUCATIONAL ROUTE FOR STUDENTS OF THE NINTH CLASSES****Begunova L.A.**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: lab6510@list.ru

**Abstract.** The article presents the results of a study of the personality of adolescents, showing that the attitude of adolescents to professional activities, to social requirements is most dependent on changes in the social environment. At the end of the 9th grade, modern boys and girls are not ready to independently decide on the choice of a profession. Responsibility for their future self-determination is transferred by them to external circumstances and the decision of adults that are important to them.

**Keywords:** ecopsychological approach, social situation of development, externality, internality, psychological well-being, self-determination.

Активно развиваемые в современной науке экопсихологические представления о психологических аспектах взаимодействия индивида и окружающей среды являются одним из важнейших ресурсов решения актуальных задач устойчивого развития человека, общества и экономики в условиях постиндустриального общества [2]. В частности, расширение представлений о такой интегральной характеристике социальной среды как социальная ситуация развития современного подростка позволяет повысить уровень экологической сообразности процесса личностного становления представителей подросткового поколения. Отсюда исследование изменений социальных установок, личностных черт современных подростков представляется весьма актуальным в целях развития знаний об экопсихологических условиях взросления.

Сочетание элементов модернизации и традиционализма в моделях обучения и воспитания, практикуемых в образовательных системе постиндустриального общества, оказывает разнонаправленное, неоднозначное влияние на социальную ситуацию развития современных подростков. Практически типичным для многих молодых людей стало то, что после окончания школы выбор вуза для них осуществляют родители, и только второе, а часто и третье высшее образование является результатом собственного профессионального самоопределения. Развитие новых технологий, новых специальностей позволяет людям самостоятельно получать профессиональные навыки либо дистанционно, либо на курсах, либо самообучением. Например, в среде программистов никого не удивляют специалисты высокого уровня, у которых за плечами только среднее образование. Зачастую сегодня молодые люди, поступив в престижные вузы, начинают работать и бросают учебу, поняв, что отсутствие диплома ни-

как не повлияет на возможности их карьерного роста. В современных условиях взрослые, так же как и выпускники школ, бывают неуверенными в правильности принимаемых профессиональных решений. Проблема профессионального и жизненного самоопределения решается сегодняшними выпускниками школ в ситуации высокой степени неопределенности, в ситуации кризиса как среднего, так и высшего образования.

Современные девятиклассники, так же как восьмиклассники второй половине XX века, сталкиваются с первым выбором профессионального самоопределения, обусловленного традиционной системой отечественного образования, когда подростки вынуждены сделать выбор между продолжением обучения в средней школе или колледжем. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению рассматривается как системная характеристика социальной и психологической зрелости учащихся старшего подросткового возраста, которая включает сформированность социальной мотивации (мотивационные представления, отношение к своему возрасту), готовность к профессиональному выбору (мотивы выбора образовательного маршрута, статус профессиональной идентичности), отношение к учению, ответственность за свои решения и их реализацию (уровень субъективного контроля), самоотношение (самооценка, уровень притязаний) [4].

Уровень субъективного контроля (УСК) является одним из важных признаков достижения юношами и девушками такого личностного развития, когда они могут отвечать за принимаемые решения и их последствия. Уровень субъективного контроля, баланс интернальности и экстернальности по отношению к значимым жизненным ситуациям является показателем зрелости личностных позиций молодых людей, их готовности к переходу на новую ступень и к новым условиям обучения, и профессиональному самоопределению [1, 3]. Вместе с тем, условия школьного обучения самостоятельно оказывают существенное влияние на развитие у подростков ощущения контроля над своей жизнью. Так, в исследовании Huebner с соавторами показано, что частые переживания подростками негативных жизненных событий, неудач, в том числе и школьных, приводят к снижению восприятия контроля над своей жизнью, что, в свою очередь, связано с уменьшением удовлетворенности их школьным опытом. Авторы отмечают, что многочисленные реформы школы, проводимые в течение последних десятилетий XX века, были сосредоточены на результатах, связанных с когнитивным развитием детей и успеваемости, и мало уделяли внимания личностным аспектам школьного обучения [7].

Принимая во внимание значимость такого показателя, как уровень субъективного контроля для характеристики личностной зрелости учащихся было проведено исследование, направленное на изучение особенностей локализации личностного контроля у выпускников девятих классов средней общеобразовательной школы в контексте их готовности к профессиональному самоопределению, а также сравнить показатели УСК у современных старшеклассников и их сверстников советской эпохи (80-90-ые годы XX века).

В качестве инструмента исследования был выбран опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) адаптированный для подростков-старшеклассников Грецовым А. Г. [1]. В исследовании приняли участие 385 учеников 9-х классов (192 юношей и 193 девушки) из 6-и школ разных районов Москвы и ближайшего Подмосковья, возраст обследуемых был от 14 до 16 лет. Тестирование проводилось в марте-апреле и сентябре-октябре 2019 года.

Результаты диагностики уровня субъективного контроля школьников 9-х классов показали, что 96,9% учащихся имеют экстернальный локус контроля. Гипотеза, что низкий показатель интернальности юношей и девушек, протестированных в марте-апреле 2019 года, отражает ситуативную реакцию подростков на стрессовую ситуацию перед сдачей аттестационных экзаменов в 9-м классе, не подтвердилась. Таим образом, полученные данные не просто отражают переживание девятиклассниками момента окончания неполной средней школы как эмоционально напряженную ситуацию, связанную с первым жизненным выбором в плане самоопределения и предстоящими экзаменами, когда напряженность момента работает по принципу доминанты, подавляя даже те сферы, в которых учащиеся могли бы проявить интернальность, а показывают общее психологическое неблагополучие молодых людей.

Сравнение результатов локуса субъективного контроля школьников 9-х классов с исследованиями 1980-90-х годов [3, с. 472-476] выявило низкую готовность современных подростков к ответственности за профессиональное самоопределение. Максимальные различия современных подростков получены по шкале «Интернальность в сфере производственных отношений». Таким образом, отношение подростков к профессиональной деятельности, к социальным требованиям оказалось наиболее зависимо от изменений в социальной среде. На этапе окончания 9-го класса современные юноши и девушки не готовы самостоятельно принимать решение о выборе профессии. Ответственность за своё будущее самоопределение перекладывается ими на внешние обстоятельства и на значимых для них взрослых.

Наиболее близкими для старших подростков 80-х годов прошлого века и современных девятиклассников оказались показатели по шкале «Интернальность в области межличностных отношений – Ил». Таким образом, можно предположить, что для старших подростков наиболее значимой сферой по-прежнему являются их взаимоотношения со сверстниками, когда ведущая в младшем подростковом возрасте деятельность учения отходит на второй план и уступает место интимно-личностному общению [5]. А отношение юношей и девушек к сфере производственных отношений обусловлено социальной ситуацией развития: средний показатель по этой шкале за 35 лет снизился с 5,8 до 3,6 стенов (результаты сравнивались с данными Бажина Е. Ф. и др. 1984 года [3, с. 475]). Снижение среднего показателя по шкале «Интернальность в сфере личных отношений» оказалось самым минимальным – 0,7 стенов, с 6 до 5,3 стенов. Более того, в нашей выборке это самый низкий показатель экстернальности, показатель интернальности (5,5 стена и выше) по этой шкале отмечается у 59% подростков.

Таким образом, значимость для современных подростков сферы межличностных отношений остается также актуальной, как и 30 лет назад. Данный факт обусловлен возрастными особенностями, а не изменениями в социальной среде, включающей новые формы общения через цифровые технологии. Современные подростки наиболее уверенно чувствуют себя в отношениях со сверстниками, половина юношей и девушек нашей выборки готовы принять на себя ответственность за характер межличностных отношений. Межличностное общение представляется подросткам как одна из немногих сфер деятельности, где от них что-то реально зависит.

Сближение средних показателей по шкале «интернальность в сфере межличностных отношений» свидетельствует о преобладании возрастных психологических потребностей над социальными требованиями, устойчивости возрастных потребностей к изменчивости объективного компонента социальной ситуации развития.

Психологические, социологические, культурологические исследования свидетельствуют о замедлении процесса взросления детей в экономически развитых странах, появлении своеобразного моратория на взросление практически до 25-летнего возраста. Предполагается, что такая «медленная стратегия жизни» характерна для малодетных семей, ориентированных на образование и много времени проводящих вместе. Эмоциональная и экономическая поддержка, получаемая детьми в таких семьях, создает зону психологического комфорта, которую они не торопятся покидать. Сравнительные статистические данные показывают, что границы детского возраста существенно расширились: по параметрам социальной активности сегодняшние 18-летние ведут себя, как раньше вели себя дети 15 лет, а, в свою очередь, 15-летние сравнивались с прежними 13-летними подростками. Одной из важнейших причин замедленного взросления детей XX века Twenge J. считает сверхценное отношение родителей к образованию детей в эпоху информационной экономики, отдающих предпочтение учебным занятиям в ущерб социальной зрелости [8].

Результаты динамики средних показателей опросника «Уровень субъективного контроля» выявили, что спустя 35 лет российские юноши и девушки с интернальным локусом контроля стали единичными. Мы предполагаем, что такой рост экстернального локуса контроля за четверть века свидетельствует о замедлении взросления современных подростков, их неготовности к принятию ответственности за свое будущее, к совершению усилий, необходимых для достижения выбранных целей. Экстернальное отношение к жизни современных

старших подростков сформировалось не только под влиянием событий личной жизни подростков и их ближайшего окружения, но и макросоциальных явлений, характерных для стран с постиндустриальной экономикой.

Ориентация локуса контроля может меняться в зависимости от накопленного опыта человеком и подкрепления его ожиданий. Факторы семьи, межличностные отношения с ровесниками, социально-экономическая среда являются важными переменными для формирования у молодежи ориентации локуса контроля в сторону интернальности или экстернальности [6].

### Выводы

1. Повышение уровня экстернальности у современных подростков обусловлено сложившейся социальной ситуацией развития, в условиях которой они:

- не имеют собственного опыта реализации ответственности (отсутствуют общественные системы воспитания ответственности);
- не имеют примеров такой ответственности со стороны взрослых (избыток административного регулирования школьной жизни, препятствующий субъектному отношению педагогов к своей профессиональной деятельности);
- воспитываются в условиях сверхконтроля со стороны родителей, что подавляет потребность подростков в самостоятельном выборе, в том числе и профессии.

2. Сравнение результатов локуса субъективного контроля школьников 9-х классов с исследованиями 1980-90-х годов выявило низкую готовность современных подростков к ответственности за профессиональное самоопределение. Максимальные различия современных подростков получены по шкале «Интернальность в сфере производственных отношений». Отношение подростков к профессиональной деятельности, к социальным требованиям оказалось наиболее зависимо от изменений в социальной среде. На этапе окончания 9-го класса современные юноши и девушки не готовы самостоятельно принимать решение о выборе профессии. Ответственность за своё будущее самоопределение перекладывается ими на внешние обстоятельства и на значимых для них взрослых.

3. Наиболее устойчивыми к изменениям социальной ситуации развития подростков оказались возрастные психологические закономерности. Среднее значение показателя локуса контроля по шкале «Интернальность в области личных отношений» в нашей выборке имеет самый высокий показатель интернальности (5,3 балла против 6 баллов по данным 1984 г.), у 59% юношей и девушек отмечалось интернальное отношение по этой шкале. Несмотря на новые формы коммуникации, социальные изменения в обществе, изменения в структуре образования, наиболее актуальным для старших подростков, как и 30 лет назад, остаются вопросы, связанные с их взаимоотношениями со сверстниками. Именно в сфере межличностных отношений современные подростки готовы считать себя ответственными за их социальные взаимодействия.

### Список литературы

1. *Азбель А.А., Грецов А.Г.* Психологические тесты для старшеклассников и студентов СПб.: Питер, 2012 г. С. 17- 20.
2. *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.
3. Психология подростка. Полное руководство / Под общей редакцией А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504, с. с ил.; с. 472-476.
4. *Андреева А.Д., Гуткина Н.И., Дубровина И.В. и др.* Формирование личности старшеклассника; Под ред. И. В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. М. : Педагогика, 1989. – 169 с.
5. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с: ил.– (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР)
6. *Ahlin E.M., Lobo Antunes M.J.* (2015) Locus of Control Orientation: Parents, Peers, and Place. *J Youth Adolescence* 44: 1803-1818 p. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0253-9>

7. Huebner E.S., Ash, C. & Laughlin J.E. (2001) Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence - Social Indicators Research 55: 167. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>

8. Twenge Jean M. Have Smartphones Destroyed a Generation? / Электронный ресурс. Код доступа: <https://www.theatlantic.com/magazine/toc/2017/09/>

УДК 37.018.26

## СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И РАСШИРЕНИЯ РЕСУРСНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>40</sup>

Бондарев П.Б.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия

E-mail: [pbondarev@rambler.ru](mailto:pbondarev@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования взаимодействия семьи и школы как фактора развития образовательной среды и расширения ресурсных возможностей образования. Выделены принципы социально-образовательного партнёрства семьи и школы. Семья как субъект социально-образовательного партнёрства рассмотрена как агент успешной социализации и самореализации учащихся. Описаны функции, которые сегодня семья призвана выполнять как субъект развития образовательной среды.

**Ключевые слова:** семья, школа, социальное партнёрство семьи и школы, образовательная среда, ресурсные возможности образования.

## THE SOCIO-EDUCATIONAL PARTNERSHIP OF FAMILY AND SCHOOL AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND EXPAND THE RESOURCE POTENTIAL OF EDUCATION

Bondarev P. B.

Kuban State University, Krasnodar, Russia

E-mail: [pbondarev@rambler.ru](mailto:pbondarev@rambler.ru)

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical and empirical study of the interaction of family and school as a factor in the development of the educational environment and the expansion of educational resources. The principles of social and educational partnership between family and school are highlighted. The family as a subject of social and educational partnership is considered as an agent of successful socialization and self-realization of students. The author describes the functions that today the family is called to perform as a subject of development of the educational environment.

**Keywords:** family, school, social partnership of family and school, educational environment, educational resources.

В первые десятилетия XXI века в Российской Федерации были задолжены основы новой социально-образовательной политики, в том числе – в отношении новой роли семьи в образовательной системе. Так, нормативно-правовую основу федеральной политики в области формирования открытой образовательной среды составляют положения Закона РФ ФЗ-273 «Об образовании в РФ» (2012), Семейного кодекса РФ, Концепции государственной политики в отношении молодой семьи (2007), Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ (2015), в которых обосновывается необходимость

---

<sup>40</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребёнка»)

субъектной позиции семьи в решении вопросов образования. Эти принципы также отражены в ФГОСах общего образования разных уровней и Концепции дополнительного образования детей. Семья как субъект образовательного права получила возможность участвовать в выборе организационной формы обучения для своих детей, определять наиболее подходящую под образовательные запросы образовательную организацию, заявлять свои образовательные потребности в договоре со школой, участвовать в проектировании и формировании индивидуальных образовательных маршрутов. Таким образом, складываются условия для организации межсубъектного партнёрства в социально-образовательных отношениях с участием семьи и школы.

Одной из проблем современных психолого-педагогических исследований становится изучение влияния взаимодействия социальных субъектов образования на развитие образовательной среды в интересах всех участников образовательного процесса. Эта тематика изначально была раскрыта в работах зарубежных авторов, прежде всего, следует отметить работы Д. Армстронга и Дж.Л. Эпштейна. Однако организация социально-образовательного партнёрства в западных странах имеет длительную историю и свои особенности, что затрудняет перенос этого опыта в российскую практику построения системы общего образования. Механизмы организации социального партнёрства семьи, системы образования и общества в нашей стране рассматриваются в научных трудах А.И. Адамского, А.Г. Асмолова, Т.М. Ковалевой, Г.Б. Корнетова, Г.Н. Прозументовой и др.

Под социально-образовательным партнёрством мы понимаем такое согласованное и эффективное взаимодействие субъектов, которое направлено на расширение ресурсных возможностей образования и обеспечение достижения обучающимися образовательных результатов, отвечающих их потребностям и способностям. Основаниями для формирования социально-образовательного партнёрства семьи и школы выступают принципы: опережающего взаимодействия, ориентированного на позитивный результат; выращивания активности и субъектности; добровольности и осознанности в деятельности; ориентации на диалог и толерантность; взаимоуважения и равноправия в выборе; обоюдной ответственности; готовности сторон к координации усилий.

Имеющиеся теоретико-эмпирические модели социально-образовательного партнёрства предполагают социально-психологическую поддержку семьи, педагогическое просвещение родителей, различные пути влияния на современную семью со стороны формальной системы общего образования, прежде всего, школы. В целом семья работниками просвещения привычно рассматривается как «слабое звено» в системе взаимодействия субъектов образовательной среды. Активная субъектная позиция семьи в образовательном диалоге со школой практически не учитывается или замалчивается.

Тем не менее, семьи характеризуют тесные ценностные и деятельностные отношения, выстроенные, прежде всего, с учащимися (детьми), а также – с учителями, администрацией, другими субъектами образования. Реализация социально-образовательного партнёрства предполагает взаимную обусловленность семьи и образовательной среды, в формировании которой семья активно участвует. Т.П. Симакова отмечает, что «субъектное участие семьи не только расширяет ресурсные возможности системы образования, но и, что особенно важно, принципиально меняет подход к пониманию роли семьи в нём. Семья, рассматриваемая в качестве партнёра, объективно становится субъектом образовательного пространства, имеющем характеристики самостоятельности, ответственности, активности» [3, с.54]. Как представителя интересов обучающихся в образовательном процессе семью характеризуют такие качества, как: ответственность за ресурсную обеспеченность процесса и результаты образования, инициативность в выборе целей, проектировании будущего и траектории развития детей, оценка качества образовательной среды и эффективности учебно-воспитательного процесса.

В качестве современных форм реализации модели социально-образовательного партнёрства можно обозначить участие родителей в деятельности управляющих советов школ, в обсуждении концепции развития школы и основных образовательных программ. Однако в

реальной ситуации взаимодействие семьи и школы часто носит формальный характер, а многие лидеры нашей системы образования считают, что семья к продуктивному партнёрству со школой ещё не готова.

Следует отметить двойственную позицию семьи в социально-образовательной партнёрстве – с одной стороны, она выступает основным заказчиком процесса и результата образования (как заинтересованный потребитель образовательной услуги, оказываемой школой), а, с другой – сама участвует в выполнении государственного заказа на формирование гражданина и патриота через семейное воспитание. Ю.М. Забродин отмечает, что «важнейшим элементом социального управления процессом общественного производства человека как гражданина и профессионала становится государственное управление социальными процессами в системах образования и занятости, и особенно процессами и механизмами перехода от образования к труду и обратно. С этой точки зрения государственное управление становится в действительности управлением социальными процессами «жизни» людей на той или иной территории, в той или иной экологической нише, а не «деятельности» профессионалов в той или иной организации, в том или ином учреждении» [1, с.73].

Образовательная среда (реальная или цифровая) образуется множеством взаимосвязанных элементов: субъектов, организаций, предметов и отношений между ними – выраженных в активностях, которые существуют как допустимые. Среда задаёт возможные и разрешённые образовательные траектории движения субъекта в системе социальных отношений, которые выражают индивидуальные потребности и ценности субъекта. Таким образом, от развития семьи как субъекта социально-образовательного партнёрства во-многом зависит будущее как обучающихся, так и системы образования в целом.

Ситуация осложняется тем фактом, что традиционная школа располагает довольно ограниченным полем образовательных возможностей, в основном, занимаясь организацией предметно-ориентированного обучения. Участие семьи наряду с учительским корпусом как партнёра в образовательном процессе может стать мобилизующим и мотивирующим фактором для социально-профессионального развития школьных педагогов. Другая сторона этой проблемы состоит в том, что эффективным для жизни может быть только то образование, которое не воспринимается обучающимся пассивно, не является навязанным со стороны школы, а то, освоение которого осознается как собственная потребность и для освоения которого от учащегося требуется собственная образовательная активность. Ещё древние греки, размышляя об образовании, подчёркивали неформальный характер этого процесса. Великому Сократу приписываются слова, что «знание, как таковое, никогда не может быть передано от одного человека другому (...) единственный способ, каким образом человек может приобретать знание, это создавать его самому из себя». Поэтому, развитие способности подвергать рефлексии роль образования в своей жизни является необходимой основой для успешной социализации и профессионализации выпускников школы.

В то же время, только грамотно организованный процесс социализации, с осуществлёнными социальными проблемами, реализованными социальными проектами, участием в волонтерской деятельности способен обеспечить интеграцию обучающихся в социально-культурный контекст жизни общества в прошлом и настоящем, дать им возможность приобрести свой собственный, во-многом уникальный опыт. Создание оптимальных условий для такого поиска обеспечивает социальное партнёрство семьи и школы. В современном общественном сознании уже созрел поворот по отношению к изменению определения миссии школы, которая постепенно перестаёт восприниматься родителями только как фабрика по формированию у детей знаний, и всё в большей степени осознается ими как институт социализации детей и подростков. Именно на основе взаимодействия семьи и школы можно существенно расширить возможности оптимизации образовательных результатов, обеспечение преемственности межпоколенных связей и развития системы образования и общества в целом.

Проведённый Ю.М. Забродиным анализ реальных потоков и психологических механизмов выбора вариантов развития жизненного пути обучающихся как субъектов образова-

ния позволил ему выделить следующие возможные траектории: «1) по дальнейшим ступеням образования – вплоть до индивидуального образовательного пути в системе непрерывного «пожизненного» образования (long life learning); 2) в область социально-трудовых отношений, на свободный и связанный рынок труда, обновляя и пополняя контингент экономически активного населения; 3) в область маргинального поведения и безнадзорности, постоянно пополняя кризисный контингент так называемых беспризорных и бомжей; 4) в сферу криминального пространства, образуя кризисные группы де-линквентного поведения» [1, с.76].

В то же время анализ материалов исследований показывает, что подавляющее большинство (примерно три четверти) российских семей имеют низкий и средний уровни образовательного потенциала, что характеризует современную ситуацию как кризисную для семьи как института воспитания и социализации детей и препятствует построению целостной образовательной среды на всех уровнях общего образования. В настоящее время доля семей, осознанно и целенаправленно выступающих свою образовательную политику, сравнительно невелика, и только незначительная их часть осознанно погружается в вопросы образования и социализации своих детей и целенаправленно участвует в проектировании и сопровождении их образовательной траектории. Большинство родителей не имеют высшего или педагогического образования, но зато имеют негативный жизненный опыт девиантного поведения, который отрицательно сказывается на социализации их детей и затрудняет развитие у них социальных ценностей и компетентностей.

При этом, состав образовательных функций, которые на себя добровольно принимает семья и качество семейного воспитания зависит от уровня образовательного потенциала семьи (образованность родителей, их культурный запас, позитивный психологический климат в семье, заинтересованность родителей в развитии их детей и т.п.). Исследователями установлено, что уровень образовательного потенциала семьи не имеет положительной прямой связи с уровнем её материального достатка. Зарубежные (Р. Инглхарт) [2, с.171] и отечественные (Т.П. Симакова) [3, с.123] исследователи отмечают, что более высокий образовательный потенциал присутствует у тех семей, в которых родители ориентированы на «нематериальную систему ценностей».

Развитие образовательной самостоятельности и субъектности семьи как социального партнёра происходит через критическое осмысление родителями своего педагогического опыта (как совокупности опыта обучения и социализации, собственного взросления). Таким образом, в образовательной среде необходимо обустроить «места встреч», где может наращиваться образовательный потенциал семьи. Самые актуальные проблемы для обсуждения семьи и школы – это проблемные точки выбора будущего для ребёнка: выбор направленности или профиля обучения в школе, после девятого класса – продолжить обучение в средней школе или уйти в учреждение профессионального образования, и, наконец, проектирование пути развития траектории образования выпускников по окончании школы, когда для них открывается широчайший выбор жизненных дорог.

Нуреддин Белтекин, изучая социально-культурные аспекты школьного образования в Турции, приходит примерно к тем же выводам: «A school is an area where different subjects of education attempt to achieve their targets and increase their gaining. As this study shows, students try to exist in line with specific aims of theirs and go through the process of subjectivity. The study re-explained the meaning of school as one of the indicators of students subjectness strategies» («Школа – это место, где разные субъекты образования пытаются достичь своих целей и максимального успеха. Как показывает это исследование, учащиеся пытаются жить в соответствии с конкретными целями и обеспечить процесс их субъективизации. Исследование показало важную роль школы как фактора развития субъектности учащихся») [4, с.841]. Именно интеграция усилий всех субъектов образовательного пространства, в том числе – школы, семьи и общества – максимально способствует успешной социализации и самореализации учащихся.

В сфере образования должно появиться востребованное для развития страны социально-образовательное партнёрство, способное включить семью в образовательный процесс как

средство социализации своих детей и люди получают возможность напрямую влиять на свое будущее и будущее своих детей.

### Список литературы

1. *Забродин Ю.М.* Психология организации поведения субъекта // Человек. Сообщество. Управление. 2010. №4. С.69-91.
2. *Инглхарт Р.* Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. Пер. с англ. С.Л. Лопатиной. Москва: Мысль, 2018. – 347 с.
3. *Симакова Т.П.* Субъектная позиция семьи в открытом образовательном пространстве. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2011. – 236 с.
4. *Beltekin N.* Subjects of Education Against School, Family and Tribe // Anthropologist (Kamla-Raj Enterprises). 2016. №24(3). P. 836-843.

УДК 159.9.07

## ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ НЕСПРАВЕДЛИВЫХ СИТУАЦИЙ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Гаivoronskaya A.A.

ГУК (КЦ) СК России

E-mail: agajvoronskaya@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности переживания несправедливых ситуаций в ходе взаимодействия значимых взрослых (учителей) и подростков в школьной среде. В изучаемой группе (n=124) ведущий тип чувствительности к справедливости – это чувствительность «бенефициара». Уважение и доверие к личности в подростковом возрасте могло бы снизить риски проявления (переживания) несправедливых ситуаций.

**Ключевые слова:** переживание, несправедливая ситуация, чувствительность к справедливости, ценности, бенефициар, нарушитель, жертва, свидетель.

## YOUNGER STUDENTS ' EXPERIENCES OF UNFAIR SITUATIONS AT SCHOOL

Gaivoronskaya A.A.

Head department criminalistics. The Investigative Committee of the Russian Federation

E-mail: agajvoronskaya@yandex.ru

**Abstract.** The article deals with the features of experiencing unfair situations in the course of interaction between significant adults (teachers) and adolescents in the school environment. In the study group (n=124), the leading type of sensitivity to equity is that of the "beneficiary". Respect and trust for the individual in adolescence would help to reduce the risks of manifesting (experiencing) unfair situations.

**Keywords:** experience, unfair situation, sensitivity to justice, values, adolescents, beneficiary, offender, victim, witness.

**Введение.** Важнейшей социально-психологической проблемой школы является взаимодействие значимых взрослых (учителей) и подростков. Становление личности в подростковом возрасте, его взросление сопровождается процессами социализации, которые связаны с переживаниями разнообразных социальных ситуаций, в том числе несправедливого характера. Исследование переживаний несправедливых ситуаций глазами подростка поможет улучшить школьную среду. Школьная среда – это окружение, где происходит становление личности, формирование характера, ценностей, где конструируются межличностные отношения и способы реагирования на справедливость/несправедливость в отношении к себе и к другим. Впоследствии такие ситуации могут задавать устойчивые шаблоны поведенческих стратегий на всю жизнь.

С одной стороны, подростку необходима равная со взрослыми позиция, а с другой стороны ему нужна помощь, поддержка и понимание со стороны взрослых. И в то же время подростки могут создавать социальную ситуацию провокационного характера, чтобы посмотреть, как поведут себя в этой ситуации значимые взрослые, а еще для того, чтобы проверить границы дозволенного.

**Теоретический анализ проблемы.** Феномен «переживания» рассматривался в работах разных ученых. С.Л. Рубинштейн считал, что переживание – это субъективное отношение человека к окружающему миру, которое отражает эмоции связанные с органическими потребностями и, как правило, неосознаваемые предметные чувства - интеллектуальные, эстетические, моральные и иные, обобщенные или мировоззренческие [2]. Л.С. Выготский полагал, что деятельность и переживание – это единицы анализа социальной ситуации развития. Для перехода от одного возрастного кризиса к другому необходимы переживания [1].

Школьная среда различается по своей структуре, типу взаимоотношений, методам воспитания и другим критериям. Современная система отношений «учитель – школьник» часто отражает разные стили коммуникативного взаимодействия между учителем и учениками, при этом можно отметить, что во многих взаимодействиях может наблюдаться противоречивость, двойственность, конфликтность.

**Выборка, методики и методы исследования.** Цель данного исследования – это изучение переживания социальных ситуаций несправедливого характера, происходящих в подростковом возрасте со значимыми взрослыми в школьной жизни, а также изучение видов чувствительности к справедливости и ценностей в подростковом возрасте.

На первом этапе исследования, для того чтобы получить описание ситуаций переживания несправедливого характера, мы использовали метод мини-сочинений, где просили респондентов описать жизненную ситуацию несправедливого характера. На втором этапе мы предложили подросткам заполнить методики: опросник чувствительности к справедливости М. Шмитта (адаптированный С.К. Нартовой-Бочавер) и опросник ценностей Ш. Шварца (адаптированный В.Н. Карандашевым). Эти методики направлены на изучение уровня и видов чувствительности к справедливости, а также на выявление ценностей.

Чувствительность к справедливости как концепт ввел в психологическую науку М. Шмитт, понимая под ним черту личности. Это личностная черта характеризуется как готовность воспринимать и эмоционально сильно реагировать на ситуации несправедливости. Выражается чувствительность к справедливости через частоту переживаемых ситуаций; интенсивность эмоциональных реакций на несправедливость (гнев, вина, стыд); устойчивость мыслей о несправедливых событиях; мотивация к восстановлению справедливости. Автор (М. Шмитт) выделяет четыре вида чувствительности к справедливости: с позиции жертвы (victim sensitivity), свидетеля (observer sensitivity), бенефициара (beneficiary sensitivity) и нарушителя (perpetrator sensitivity). По мнению автора, чувствительность к справедливости жертвы отличается мнительностью, тревожностью. [3].

В исследовании принимало участие 124 человека, проходящие обучение в школах г. Смоленска. Средний возраст респондентов  $M=14,5$  лет, стандартное отклонение  $SD=1,81$ . Различия статистически не значимы (критерий Колмогорова-Смирнова). Обращение к данной выборке обусловлено тем, что подростковый возраст – это переход от детства к юношеству в возрасте от 12 до 16 лет. В этом возрасте происходит физическая и психологическая перестройка организма, выстраиваются отношения со сверстниками, приобретаются ценности, формируются поведенческие стратегии. Подростки, изучая других, стараются понять себя, свои возможности и особенности.

#### **Результаты исследования и их обсуждение.**

Всего было получено 110 протоколов мини сочинений, испорчено (невозможно было прочитать) - 7 протоколов. Формальное отношение к написанию мини – сочинения было выявлено в 4 протоколах. Для анализа использовались 99 протоколов.

Основные темы сочинений, следующие:

9. Обвинение (высокая требовательность) со стороны учителя (отвлекается, медленно пишет и т.п.);

10. Разное отношение учителя к ученикам (любимчики);

11. Наказание за поступки, которые подросток не совершал;

12. Критика /издевательство, обесценивание, ироничность, насмешка;

13. Игнорирование действий подростка.

Ведущая тема, которая обсуждалась в мини сочинениях –это тема неодинакового (разного) отношения учителя к ученикам: *«Моя соседка по парте все стисала у меня, ей поставили пять, а мне три»* (Лиза 15л.). Также поднималась тема несправедливого отношения учителя к ученику, связанная с наказаниями за поступки, которые подросток не совершал: *«Наши учительница сказала, что я разговариваю на уроке, но это не так»* (Игорь 14 л.), *«Я убирал класс, я мыл полы... я даже полил цветы, а сказали, что я это не делал»* (Виталий 13л.).

Очень болезненна для подростков оказалась тема, где учитель очень критично (обесценивающие выражения) относился к учебной и вне учебной деятельности ученика: *«Учительница обижается что я не хочу убирать за другими мусор... А зачем... это не я мусорил»* (Иван14л.).

Описывались в протоколах случаи, когда учитель наказывал «неугодных» (неприятных, малосимпатичных) учеников занимая фактический уровень знаний: *«Как только я начала отвечать, учительница перебила меня, и я сбихась»* (Аня 14 л.). *«Я учила весь день, я готовилась... а она так изменила вопрос, что я растерялась и не знала, что сказать. А она стояла и смотрела на меня...»* (Таня 14 л.). Далее подростки затрагивали тему, связанную с предъявлением завышенных требований: *«Нам, было задано пять упражнений. Я не смог их всех выполнить»* (Иван 12 л.). Описывая свои представления о несправедливых ситуациях, подростки рассказывали о своих переживаниях по поводу замечаний об их «неправильном» внешнем виде: *«Алла Анатольевна сказала моим родителям, что мне надо обрезать волосы. Я ненавижу короткую стрижку»* (Света 15 л.). Далее в содержании сочинений описывались ситуации, где учителя использовали насмешки и издевательства (некорректные замечания) над подростками: *«Вера Григорьевна нам рассказывает, что мы глупые и ничего не добьемся в жизни»* (Сергей 15 л.). В мини-сочинениях также обсуждалась тема обращения учителя к ученику: *«Учительница постоянно к нам обращается, называя нас «идиотинами», это противно»* (Вера 14л.). Было также представлена тема, в которой учитель должен в сложной эмоциональной ситуации контролировать свое поведение, свои эмоции: *«Когда Алексей Анатольевич на нас орет, у него дергается кончик носа. Это даже смешно...»* (Олег 13 л.)

В каждом отдельном случае рассматриваемые социальные ситуации имеют индивидуальные черты (особенности), которые зависят от уровня психологического климата школьной среде. Описывая свои переживания, подростки делились своими обидами, страхами, мнительностью. Воздействие социальной ситуации несправедливого характера может вызывать значимое эмоциональное состояние, при этом сама ситуация может быть забыта, проигнорирована. Чувства (обида, растерянность, непонимание), сопровождающие переживание этой ситуации, подавляются, а затем или могут проявиться (или не проявиться) через какое-то время, выражаясь как вспышка гнева, агрессивность, неуверенность. Некорректное (эмоционально-подавляющее) поведение учителя выражается в речевой агрессии (крик, грубость, ругательства). Описывая свои переживания, подростки рассказывали о своем главном страхе – быть униженными в присутствии одноклассников. Другие переживания со значимыми взрослыми (семья, родители) уже менее травматичны.

В результате использования опросника чувствительности к справедливости М. Шмита для исследуемой группы были получены следующие данные:

- преобладает высокий уровень чувствительности к справедливости – у 47%. Это можно объяснить тем, что, для подростков –естественно искать справедливость и устанавливать равные отношения как со сверстниками, так и со взрослыми.

- Средний и низкий уровень представлен почти одинаково в группе (26% и 27%).

Преобладающая чувствительность к справедливости в исследуемой группе – это чувствительность к справедливости **«бенефициара»** - 22 % (21ч.) человек. Для подростков с чувствительностью к справедливости «бенефициара» характерна потребность «оправдать» себя в глазах окружающих, сверстников. Они объясняют, что несправедливые ситуации в отношении других, справедливы в отношении их самих и это было заслужено ими ранее за совершенные ими действия. В этой группе выявлен высокий уровень переживания несправедливых ситуаций 22 % (21чел.) человек. У 13% (13 чел.) выявлен средний уровень переживания несправедливых ситуаций, и низкий уровень выявлен у 9% (9 чел.). Вероятно, высокий уровень переживания несправедливых ситуаций в группе бенефициаров можно объяснить тревожностью, мнительностью подростков, которым необходимо подтверждение их значимости в соотношении с другими (взрослыми, сверстниками). Как правило, в классе они являются активом (лидеры, звездочки и т.п.) класса, формального и неформального характера. Их выгода (бенефициарность) подтверждает правильность совершаемых ими действий.

Следующая группа – это подростки с чувствительностью **«наблюдателя»** - 20 % (20 ч.). Для группы с чувствительностью к справедливости «наблюдателя» можно выделить такие характеристики: бесконфликтность, конформность и следование за лидером. Ведущий уровень переживания несправедливых ситуаций – средний 8% (8 чел.). За ним следует как высокий, так и средний уровень переживания несправедливых ситуаций 7% (7 чел.) и 5% (5 чел.). Индифферентные отношения в ходе коммуникации становятся позицией, которая обеспечивает спокойные стабильные отношения в классе. Вероятно, это та часть класса, которую называют «середняки, балласт» и она обеспечивает выполнение требований значимого взрослого «учителя».

Следующая группа с чувствительностью к справедливости **«жертвы»** - 12 % (12 чел.). Для них характерны повышенная эмоциональность, они могут быть или очень открытые, или очень закрытые. Переживания для них очень искренние, сильные. Очень застенчивые, могут быть перфекционистами. Среди них есть те, кто учится как очень хорошо (на пятерки), так и очень плохо. Ведущий уровень переживания несправедливых ситуаций - высокий 12 % (12 чел.). За ним следует средний и низкий уровень 4% (4 чел.) и 2% (2 чел.).

Далее следует группа с чувствительностью к справедливости **«нарушитель»** – 11 % (11 чел.) Нарушение правил, протестное поведение, создание несправедливых ситуаций дает подростку возможность самоутвердиться, завоевать авторитет ровесников. В этой группе ведущий уровень переживания несправедливых ситуаций представлен низким уровнем 11% (11чел.). За ним следует как высокий, так и средний уровень переживания несправедливых ситуаций 6% (6 чел.) и 1% (1 чел.). Вероятно, поиск себя, своей идентичности, завоевание авторитета (внимания) среди сверстников способствует такому поведению. Сопrotивление обстоятельствам, условиям и всему миру – это важная для них деятельность.

По результатам изучения ценностей респондентам по опроснику (ЦО) Ш. Шварца были получены следующие данные, средние показатели. Для группы с чувствительностью **«бенефициаров»** по критериям парных выборок были выделены ведущие идеалы: *гедонизм, достижения и самостоятельность*, а также *достижение, самостоятельность и власть* (приоритеты). Для группы с чувствительностью к справедливости **«наблюдателей»** по критериям парных выборок были выделены ведущие ценности: *власть, стимуляция, самостоятельность (идеалы) и гедонизм, стимуляция и самостоятельность* (приоритеты). Для этой группы свойственны устойчивые отношения между одноклассниками и учителем. Для группы с чувствительностью к справедливости **«жертва»** по критериям парных выборок были выделены ведущие ценности: *безопасность, власть, конформность* (идеалы), а в приоритетах *традиции, достижения, самостоятельность*. В данной группе ведущие ценности связаны с потребностью в безопасности, а также в обеспечении строгих правил, которые должны соблюдаться всеми без исключения. Для группы с чувствительностью к справедливости **«нарушителей»** ведущие ценности – идеалы: *самостоятельность, доброта, конформность* и приоритеты: *достижения, универсализм, традиции*. Интересно отметить, что у нарушителей проявляются ценности, связанные с независимостью – «самостоятельность», а с другой сто-

роны, возникает ценность «конформность», полностью противоположная другим. Соединяет эти ценности «доброта». Вероятно, для этих подростков важно чтобы у них была группа единомышленников, которая их принимала бы и поддерживала бы в любых начинаниях, что находит подтверждение в приоритетных ценностях, направленных на достижение.

**Заключение.** Изучение видов чувствительности к справедливости и ценностей в ходе переживания в подростковом возрасте несправедливых ситуаций со значимыми взрослыми помогает понять природу поведенческих паттернов подрастающего поколения. *Преобладающим высоким уровнем переживания несправедливых ситуаций* показывает, что подростки страдают от этих ситуаций. Ведущая чувствительность к справедливости в подростковом возрасте – это чувствительность «**бенефициара**». Это потребность «оправдать» себя в глазах окружающих, сверстников. По их мнению, получение выгоды, оправдание себя в глазах других обеспечивает им более высокий авторитет, более высокое статусное место в коллективе. Свобода, наслаждение жизнью и успех чрезвычайно важны для этих школьников.

Переживание несправедливых ситуаций, возникающих по вине учителя, оказывает травмирующее воздействие на психику подрастающего поколения, впрочем, и некорректное поведение подростков способствует возникновению эмоциональных переживаний, психологических травм у учителя. Неуважение к личности, недоверие, равнодушие, подозрительность, обиды, зависть или негативизм, как для учеников, так и для учителя являются травмирующими факторами в переживании несправедливых ситуаций. Необходима коррекция таких состояний. Искренность, уважение и доверие к личности школьников помогло бы снизить проявления переживаний несправедливых ситуаций.

#### Список литературы

1. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. – 713 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Проблема возраста. 1983. Т.4. – 383 с.
3. *Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J.* The Justice Sensitivity Inventory: Factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data. *Social Justice Research*. 2010. V. 23. P. 211–238.

УДК 316.023.4

### РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z<sup>41</sup>

Елизаров С.Г., Логвинова М.И.

ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», Курск, Россия  
E-mail: sergei\_elizarov@mail.ru, ewredika67@yandex.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются основные подходы к пониманию образовательной среды как пространства формирования личности современных подростков и молодежи. Представлены особенности социально-психологической помощи учащейся молодежи в личностном развитии на основе внедрения принципов и технологии развивающей социальной среды, реализуемые курскими психологами. Раскрываются значительные потенциальные возможности проектирования развивающих социальных сред в воспитании и коррекции современной учащейся молодежи.

**Ключевые слова:** субъектность личности, образовательная среда, развивающая социальная среда.

<sup>41</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00073а "Развитие субъектности подростков поколения Z в социально-обогатенной среде дополнительного образования".

**A DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SPACE OF FORMING THE SUBJECTNESS OF THE PERSONALITY OF TEENAGERS OF GENERATION Z****Elizarov S.G., Logvinova M.I.**

Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: sergei\_elizarov@mail.ru, ewredika67@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses the main approaches to understanding the educational environment as a space for the formation of the personality of modern adolescents and youth. The features of the socio-psychological assistance to students in personal development based on the introduction of the principles and technology of a developing social environment, implemented by Kursk psychologists, are presented. Significant potential possibilities of designing developing social environments in the upbringing and correction of modern students are revealed.

**Keywords:** subjectivity of personality, educational environment, developing social environment.

Понимание образовательной среды как среды развивающей, делает необходимым рассмотрение понятия «социальная среда» прежде всего в связи с пониманием такой среды как среды способной выступать пространством для формирования субъектности.

Интерес к данной проблеме в последние десятилетия существенно возрос. В то же время анализ литературы показывает, что на сегодняшний день так и не появилось устоявшегося термина для обозначения сообществ такого рода. В частности, в современной психологической и социально-психологической литературе наиболее употребительными для их обозначения являются такие понятия, как «основной коллектив», «вторичный коллектив», «средняя (или «мезо») группа», «макросоциум», «группа средних размеров» и др. Как правило, основанием для появления обозначений таких объединений является либо их численность, либо преобладание в них опосредованного функционального взаимодействия между индивидами над непосредственным, характерным для малых групп. Соглашаясь с такими основаниями, мы все же считаем, что в плане рассмотрения такого сообщества как социально-психологического явления наиболее адекватным является определение его в качестве «социальной системы» [3], выступающей как система малых (в том числе и учебных) групп. Наиболее разработанными к настоящему времени исследованиями сред такого типа являются, прежде всего, исследования образовательных сред (образовательного пространства).

В настоящее время, как отмечается В.И. Пановым, пока не сформирована единая позиция в определении понятия «образовательная среда» и ее структуры [5]. Мы считаем возможным использовать определение образовательной среды, предложенное В.А. Ясвинным, согласно которому образовательная среда «является системой влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [5, с.72]. В связи с тем, что под «пространственно-предметным окружением» обычно понимаются различные образовательные учреждения (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, вуз, учреждения дополнительного образования т.д.), мы считаем возможным рассматривать их в качестве «социальных систем» (систем малых учебных групп).

Как известно, в современной отечественной науке основы понятия «образовательная среда» были заложены Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым. Различия в их подходах убедительно показаны В.И. Пановым, а исследовательским коллективом под руководством В.И. Слободчикова были рассмотрены философско-педагогические и психологические аспекты данного понятия. Выделенные авторами элементы образовательного пространства школы и основные принципы продуктивного образования призваны обеспечить возможность для образовательного учреждения стать культурно-образовательным центром для детских и взросло-детских сообществ [5].

К настоящему времени исследователями выделен ряд моделей образовательной среды, а также ее базовые типы: догматический; карьерный, безмятежный и творческий. Разви-

вающий эффект такой среды возможен при наличии в ней комплекса возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса, включающий в себя следующие структурных компоненты: пространственно-предметный, социальный и психодидактический [4, с. 55-56].

В образовательном пространстве в контексте экопсихологической модели образовательной среды выделяются три взаимосвязанных структурных компонента [4].

- Деятельностный, или технологический, компонент представляющий собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся и создающий условия для реализации принципа единства обучения и развития посредством овладения видами деятельности, необходимыми для возрастной социализации учащихся.

- Коммуникативный компонент, представляющий собой «пространство» межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме.

- Пространственно-предметный компонент (пространственные условия и предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

Кроме того, выделяются также и условия, способствующие проявлению творческой природы развития психики в системе «учащийся – образовательная среда», среди которых выделяются как одни из важнейших «полифункциональность и полисубъектность образовательной среды [5].

Представляется особо важным, что данные условия относятся не только к «школьной» образовательной среде, но в еще большей степени к образовательной среде, создаваемой учреждениями дополнительного образования, что представляется особенно актуальным для нашего исследования развития субъектности подростков поколения Z в социально-обогащенной среде дополнительного образования. В настоящее время выделяются следующие характеристики дополнительного образования:

- вариативность, предполагающая разнообразие образовательных программ в организациях дополнительного образования;

- доступность. Дополнительное образование в государственных образовательных организациях преимущественно является бесплатным;

- разнообразие видов деятельности, при котором обучающийся может выбрать для себя одно направление или же несколько;

- особый подход к оцениванию, при котором, как известно дополнительное образование носит безотметочный характер;

- личностно-ориентированный подход, в рамках которого при организации образовательного процесса педагог может опираться преимущественно на внутреннюю мотивацию учебной деятельности;

- практико-ориентированный подход, в условиях которого активно развиваются конкурсное движение, проектная деятельность, реализуется профессиональное самоопределение;

- адаптивность, позволяющая более гибко и быстро изменять содержание образования в связи с актуальными тенденциями в образовании, экономике, науке, обществе в целом;

- свобода «входа / выхода», при которой обучающиеся имеют право включиться в образовательную программу или прервать ее освоение на любом этапе;

- особенности формирования детского коллектива. Учебная группа в дополнительном образовании составляет 10-15 человек. В группах такой численности снижается вероятность деления на микрогруппы;

- возможность межвозрастного взаимодействия, позволяющая детям и подросткам разного возраста обучаться совместно, что обогащает их социальный опыт в целом;

- возможность продуктивной организации досуга.

При этом, по мнению В.П. Голованова, ключевой задачей современного дополнительного образования и является развитие субъектности личности, под которой исследователем понимается «направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при имеющихся социокультурных условиях, характере склонностей, структуре способностей человека и освоенности им способов деятельности» [3, с.130].

При проектировании продуктивного образовательного пространства, также важна реализация ряда принципов: природосообразности, культуросообразности, социальной активности и мотивированности.

Оценка психологической безопасности образовательной среды является целью подхода к образовательной среде, разрабатываемого И.А. Басовой [1]. В качестве наиболее значимых эмпирических критериев психологической безопасности образовательной среды выделяется позитивное, нейтральное или отрицательное отношение к ней, а также удовлетворенность ее субъектов основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде. Особо отмечается, что интегральный показатель отношения к образовательной среде является своеобразным индикатором референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса.

Значительное место в современной психолого-педагогической литературе нашла также типология образовательных сред, основой которой преимущественно выступают тип организации образовательного процесса в таких учреждениях: «постоянные», «временные», «обычные», «элитарные», «инновационные», «псевдоинновационные», «тотальные», «открытые», «полукрытые» и т.д.. В обширной терминологии таких сред особое место занимают «развивающие социальные среды» или «социальные оазисы». Данный термин впервые был введен в научный оборот в работах Э. Фромма, а в дальнейшем получил свое развитие в работах курских психологов, накопивших значительный позитивный опыт проектирования, построения и изучения таких социальных сред [8]. В социальных средах такого типа происходят значительные позитивные личностные изменения молодежи и юношества, проявляющиеся в переоценке нравственных установок, жизненных целей, открытии в себе новых рациональных возможностей как базы для выстраивания своей судьбы. Методологическими принципами проектирования и построения таких сред являются положения, выдвинутые Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, В.В. Рубцовым, А.С. Чернышевым и др.

С.Л. Рубинштейн в ряду детерминант жизнедеятельности людей различал внешние обстоятельства, то есть среду, в которой протекает их жизнь. Активность, изобретательность человека как субъекта жизни объективно проявляется в выделении им из среды в качестве условий жизни того, что отвечает требованиям, которые объективно предъявляет к условиям своей жизни человек в силу своей природы, своих свойств, уже сложившихся в ходе жизни [6]. Л.С. Выготский также рассматривал социальную ситуацию как главный источник развития личности. «Зона ближайшего развития» организуется социальным окружением и определяет успешность личности в мышлении и коммуникации [2]. По мнению В.В. Рубцова, именно работы Л.С. Выготского, а также Дж. Мида и Ж. Пиаже положили начало особому направлению в психологической науке, которое рассматривает процессы и механизмы учения в связи с природой и особенностями социальных взаимодействий [7]. В рамках нашего исследования представляется важным методологическая близость подходу разрабатываемому курскими психологами концепции культурно-исторического типа школы, разработанная под руководством В.В. Рубцова [7], в которой отмечается необходимость формирования у подрастающего поколения способности ко многим видам деятельности и умения участвовать в деятельности различных социальных общностей и влиять на их развитие.

Одной из важнейших характеристик развивающей социальной среды определяющей её как развивающую, является «социальное обучение». Под ним понимается формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей [8]. Цель социального обучения – создание благоприятных условий для обретения

личности качеств субъектности: самостоятельности, активности, ответственности и социальности.

Построение развивающей социальной среды основано на актуализации следующих основных механизмов:

- формирование духовной культуры молодежного социума;
- функциональное включение педагогов в совместную деятельность;
- демократическое внедрение организационного порядка;
- социальное, духовное и предметное обогащение деятельности;
- интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности;
- общая пространственная организация коллективных действий;
- включение участников в общность, в которой уровень организованности резко контрастирует с обычной средой проживания, организационные нормы, структура, процессы отличаются четкостью и упорядоченностью, коллективные действия совершаются в быстром и согласованном темпоритме, характерна высокая степень включенности индивидов в совместную деятельность.

Включение личности и учебной группы в такую среду при обязательном их участии в ее проектировании и организации способствует формированию оптимальной структуры основных интеграционных свойств личности и группы, а также их становлению как субъектов деятельности, общения и отношений, способных не только выбирать, но и проектировать для себя наиболее адекватные социальные среды. Такая социально-психологическая динамика способствует и личностному развитию членов групп [8].

Включение личности и учебной группы в такую среду при обязательном их участии в ее проектировании и организации способствует формированию оптимальной структуры основных интеграционных свойств личности и группы, а также их становлению как субъектов деятельности, общения и отношений, способных не только выбирать, но и проектировать для себя наиболее адекватные социальные среды. Такая социально-психологическая динамика способствует и личностному развитию членов групп [8].

В то же время просто включение («помещение») личности в развивающую социальную среду является важным, но все же недостаточным фактором воздействия данной среды на личность, который может проявляться в различных поведенческих реакциях, вплоть до отвержения такой среды. Чтобы эффект плодотворного влияния развивающей социальной среды был максимально реализован, личность должна обладать внутренними свойствами, позволяющими «гармонизовать» отношения между субъектом и средой.

Таким образом, многолетний опыт курских психологов показывает, что образовательная среда, функционирующая как развивающая социальная среда (система малых групп) может выступать как эффективное пространство формирования субъектности личности в условиях современного дополнительного образования.

### Список литературы

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. М.: Изд-во «Нестор-история», 2011. – 272 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. // Проблемы развития психики. Т.3. М., 1983. – С.41-96.
3. Голованов В.П. Гражданско-патриотические аспекты современного дополнительного образования детей / Научные исследования проблем детства, воспитания, социализации: актуальные аспекты, теоретические и методические основы. Сборник научных трудов. Том 1. М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», 2018. С. 122-135.
4. Панов В.И. Введение в экологическую психологию. – М.: «Школьные технологии», 2006. – 184 с.
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: «Питер», 1999. – 720 с.
7. Рубцов В.В., Морголис В.В., Гуружа В.А. Культурно-исторический тип школы // Вопросы психологии. М., 1994. № 5. С. 100-110.
8. Чернышев А.С., Сарычев С.В., Елизаров С.Г., Лобков Ю.Л., Беспалов Д.В., Матвеева А.В. Социально-психологические условия становления успешных лидеров-организаторов // Изд-во «Курский государственный университет», 2016. – 216 с.

УДК 159.9

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ ПЕДАГОГА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»<sup>42</sup>****Зотова Н.Г., Тихомиров М.Ю.**

ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград, Россия

E-mail: natzotova@yandex.ru, tmich@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности профессионального взаимодействия в образовательной среде, демонстрирующие ценностную природу профессионального долголетия педагога. На основе полученных данных в результате проведения эмпирического исследования выявлены тенденции активизации жизненной позиции личности педагога на заключительных этапах профессиональной карьеры.

**Ключевые слова:** профессиональное взаимодействие, профессиональное долголетие педагога, образовательная среда

**PROFESSIONAL LONGEVITY OF A TEACHER AS A RESULT OF ITS INTERACTION  
IN THE SYSTEM «HUMAN - EDUCATIONAL ENVIRONMENT»****Zotova N.G., Tikhomirov M.Yu.**

Volgograd State Social-Pedagogical University

E-mail: natzotova@yandex.ru, tmich@mail.ru

The reported study was funded by RFBR according to the research project № 18-013-00712

**Abstract.** The article covers the features of professional interaction in the educational environment, demonstrating the nature of value of the teacher's professional longevity. Based on the data obtained as a result of an empirical study, tendencies of activating the life position of the teacher's personality at the final stages of a professional career are revealed.

**Keywords:** professional interaction, professional longevity of the teacher, educational environment

Профессиональное долголетие педагога – интегральное понятие, включающее в себя различные локусы восприятия им своего профессионального и жизненного пути. Процессы профессионального становления педагога включают и научные знания полученные в процессе обучения и его житейский опыт, жизненные ценности, ценности культуры и деятельности, которой он посвящает свое жизненное время и которая во многом определяет образ его жизни. Кроме того личностные смыслы учителя, индивидуализирующие его мировосприятие, способствуют выстраиванию тех моделей профессиональной реальности, которые отражая его картину мира, позволяют антиципировать свое будущее профессиональное долголетие по определенным сценариям. Речь идет о моделях профессионального взаимодействия педагогов зрелого возраста в образовательной среде, которая задается не только предметными или социальными ситуациями, но и тенденцией принять ценностные основания деятельности в контексте своего возрастного сознания. В основу исследования заложены теории актуализирующие ценности жизни и деятельности личности на основе ее смысловой регуляции (В.Ф. Василюк, Д.А. Леонтьев, А.О. Прохоров и др.), теории провозглашающие важность актуализации рефлексивных функций личности, ее позиций самоосознания в процессе взаимодействия в образовательной среде (В.И. Панов).

Профессиональное долголетие педагога мы рассматриваем как динамическое образование, отражающее не только длительность профессиональной активности, но и психологические особенности ее ценностной регуляции, проявляющиеся в иерархии профессиональных предпочтений, демонстрирующих профессиональную эффективность, работоспособ-

<sup>42</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-013-00712.

ность, готовность к саморазвитию и самореализации, безусловное следование ценностям профессиональной деятельности.

Динамические характеристики профессионального долголетия педагога проявляются в профессиональном взаимодействии с коллегами разного уровня профессионализма (наставничество), в готовности к профессиональной деятельности в ситуациях неопределенности; в наличии временной перспективы своего профессионально-личностного развития, в готовности к инновационным преобразованиям и стратегиям обновления деятельности, в профессиональной рефлексии.

В качестве механизмов, запускающих ценностно-смысловые регуляторы долголетия педагога, можно выделить: актуальность социального заказа на профессионалов зрелого возраста в связи с ситуацией «демографического старения» профессионального педагогического сообщества; необходимость трансляции накопленного педагогического опыта коллегам, находящимся на разных этапах профессиональной карьеры; потребность в сопровождении молодых педагогов, вступающих в профессию (наставничество), обретение мудрости как особого ценностного состояния, связанного с особенностями перестройки возрастного сознания, жизненным опытом и потребностью в активной продуктивной ориентации своей жизни в противоположность потребительской инертной позиции «доживания» в профессии.

Исследовательская программа, запущенная в 2018 году в рамках проекта «Ценностно-смысловые основы профессионального долголетия педагога», позволила выделить ряд психологических фактов, характеризующих стратегии профессионализации педагогов на заключительном этапе профессионального развития: «профессионального долголетия» и «доживания в профессии». Ключевым индикатором различения этих стратегий являются именно ценностные основания продолжения профессиональной деятельности. Описанные выше признаки активного профессионального долголетия могут демонстрировать и педагоги, ориентированные на доживание. Однако целевые ориентиры таких педагогов отличаются выраженной эгоцентричностью, для них важное значение имеет комфортность образовательной среды, а забота о качестве образовательного процесса сопряжена с условиями обязательного материального вознаграждения. Наконец, такой важный индикатор профессионального долголетия, как потребность в передаче своего опыта более молодым педагогам не проявляется, при этом акцентируется значимость именно своего вклада в образовательный процесс с выраженной закрытой позицией «авторства», подчеркнутой требовательностью к администрации и коллегам. В целом, именно ориентация на материальные ценности в противоположность ценностям самореализации (Р. Инглхарт) является важным признаком окончательного внутреннего отхода педагога от содержательной стороны профессиональной деятельности и сигналом фактического окончания педагогической карьеры. Формальное продолжение исполнения обязанностей можно считать «доживанием» - временем ожидания окончательного выхода на пенсию.

Обратимся к полученным данным, полученным в ходе диагностики, проведенной в 2019 году в 14 образовательных учреждениях г. Волгограда и Волгоградской области. Общее количество респондентов составило 319 человек, среди них – 160 сотрудников средних общеобразовательных учреждений, 159 сотрудников дошкольных образовательных учреждений. Подавляющее большинство выборки составили женщины (более 95%). Средний возраст обследованных педагогов – 47,3 лет, медианный – 47 лет. Средний стаж работы - 20,7 лет, медианный – 21 лет. В целом, можно утверждать, что исследуемая выборка отражает основные особенности учительского профессионального сообщества Волгоградской области. Особо стоит подчеркнуть, что большинство педагогов, принявших участие в исследовании так или иначе охвачены различными формами психологического сопровождения, организуемого со стороны кафедр Волгоградского социально-педагогического университета.

Методы исследования. Основная батарея методик, используемая исследовательской группой, включала в себя следующие: методика МВИ (в мод. Н. Водопьяновой), шкала жизнестойкости (мод. Осина - Рассказовой), методика С. Баднера (адапт. Г.У. Солдатовой), методика СЖО (Д.А. Леонтьев), методика С.Ю. Коржовой «Направленность личности», мето-

дика «Психологический портрет учителя» (Г.В. Резапкина), методика Р. Инглхарта (мод. М. Яницкий), неоконченные предложения.

Основные результаты и их обсуждение. Прежде всего, обратимся к выявленной и описанной ранее закономерности, которую мы обнаружили при обработке результатов теста СЖО. В исследовании 2018 года нами было показано, что у педагогов-должителей общий показатель СЖО – повышен по сравнению с более молодыми педагогами. Более того, имеет место нелинейная зависимость величины СЖО и стажа профессиональной деятельности. Причем, для разных видов образовательных учреждений (среднего и дошкольного) выделены отдельные частные особенности, которые, при сопоставлении с данными других исследователей, выявляют, скорее, региональную специфику. Результаты исследования 2019 года в основном подтверждают картину прошлого года. Остановимся на анализе некоторых наиболее значимых фактов, полученных при использовании данной методики (СЖО).

Как и год назад сравнение данных методики СЖО с возрастом и общим трудовым стажем респондентов дает отчетливую циклическую закономерность. Это позволяет утвердиться в предложенной нами ранее периодизации профессионального пути педагога, в которой важное место отводится этапу профессионального долголетия [1].

В возрастных границах речь идет о таких рамках: 1. Этап старта собственной педагогической карьеры (20-22 года) продолжительностью около 6 лет, характеризуется высокими показателями СЖО; 2. Спад, наблюдаемый у 26-30-летних педагогов, сменяемый значительным возрастанием показателя к 35 годам. 3. Кризисные явления, обозначаемые термином «кризис 40 лет», которые выражены в низких показателях СЖО примерно до конца пятого десятка жизни. 4. Активизация личности, наступающая после успешного прохождения кризиса; 5. Финишный этап карьеры, на котором мы наблюдаем постепенное снижение показателя СЖО к 60 годам. Этот факт можно объяснить «дорабатыванием» карьеры многими педагогами, подготовкой к переходу на заслуженный отдых.

Однако после 60 лет мы видим «взлет» показателя СЖО и далее – высокие показатели вплоть до конца оси абсциссы (возраст или стаж). Причем наибольшие отклонения от среднего значения в сторону повышения наблюдаются именно на этапе, названном нами «профессиональным долголетием». Наибольшая дисперсия показателей наблюдается именно в данный период. Этот факт легко объяснить различными тенденциями, ярко проявляющимися на заключительном этапе карьеры – выбором педагогом между стратегией «профессионального долголетия» и стратегией «доживания в профессии», описанными выше.

Особого внимания стоит сравнительный анализ результатов по методике СЖО с количеством лет стажа в организации. Выявленные нами ранее закономерности [2] здесь проявляются еще более выпукло. Так, выделяется несколько пиков показателя СЖО. Первый пик (положительный) приходится на первый год стажа, далее – выраженный негативный пик, который приходится на 10-12 лет стажа. Третий пик – позитивный – 21-24 года стажа. Наконец, не очень выраженный негативный пик 25-27 лет стажа, после которого выявляется (начиная с 30 лет стажа) выраженный период высокого показателя СЖО. Таким образом, речь идет о том, что именно в период профессионального долголетия работающий педагог испытывает наивысшую степень удовлетворенности трудом, переживает значимость своей жизни. Частично этот факт оказывается связанным с возрастанием значимости ценности индивидуализации (по методике Р. Инглхарта). Третье подтверждение данного тезиса мы находим в результатах методики Г.В. Резапкиной, согласно которым наивысшие показатели удовлетворенности трудом выявляются как раз у педагогов с большим стажем профессиональной деятельности.

Такое совпадение данным по нескольким методикам позволяет нам говорить о феномене мудрости в контексте идей Д.А. Леонтьева [3].

В целом же эти данные говорят о своеобразном соответствии педагога и специфической профессиональной среды, в которой он работает, как о решающем факторе в плане выбора длительной профессиональной карьеры. Какие именно параметры среды и каким именно параметрам субъекта они соответствуют (понятно, что данном случае речь идет о психо-

логических факторах) – это и есть фундаментальные вопросы, которые ставятся в контексте всей проблемы долголетия.

Ряд таких соответствий позволяет предположить следующие факты, полученные в нашем исследовании при рассмотрении группы респондентов, чей трудовой стаж превышает 40 лет (5,64% от всей выборки):

- 1) Большинство данной группы составляют работники школ и учреждений г. Волгограда (90%), а не районных центров;
- 2) Большинство респондентов данной группы (80%) не работали по другой специальности, т.е. продолжали трудиться в рамках одной профессии;
- 3) Большинство респондентов данной группы (90%) в настоящее время выполняют функции в соответствии с дипломом о высшем (среднем) профессиональном образовании;
- 4) Почти 85% данной группы респондентов получили высшее образование;
- 5) У половины респондентов данной группы выявляется тип монокарьеры (на одном трудовом посту) с наличием нескольких мест работы, при этом стаж на последнем месте работы у 56% респондентов превышает 20 лет;
- 6) Динамика оценки своего материального положения (за прошедший год) у респондентов данной группы – слабо положительная в отличие от общей тенденции к ухудшению.

Таким образом, характерными особенностями педагогов-должителей являются приверженность своей профессии, стремление к профессиональному росту, направленность на самораскрытие и самореализацию именно в «своей» «родной» профессиональной среде.

Несомненно, важнейшим условием нахождения в такой среде является возможность влиять на нее. Эта возможность во многом определяется как общей системой образования, так и конкретными условиями организационной культуры образовательной организации. Не имея возможности более подробно остановиться на данном вопросе, отметим один важный факт, зафиксированный в результатах методики С.Ю. Коржовой. С одной стороны, эти результаты подтверждают общую тенденцию активизации жизненной позиции личности педагога на этапе профессионального долголетия. Сопоставление данных со стажем респондентов показывает U-образную зависимость с пиками на начальном и конечном элементах ряда. Сам факт возрастания активности жизненных ориентаций личности (в концепции автора методики) в конце карьеры согласуется с такими особенностями «третьего возраста», как появлении потребности в передаче своего опыта и тенденции к осуществлению еще не решенных задач. Но, на наш взгляд, он говорит и о возрастании субъектной позиции (или, возможно, ее перемене, если говорить о гипотезе смены субъектных позиций в контексте экопсихологического подхода (В.И. Панов, А.В. Капцов и др.) [4]) во взаимодействии в системе «Человек – Образовательная среда». Очевидно, что в условиях энтропийности неизбежно возникновение негативных явлений (в частности, «синдрома выученной беспомощности», синдрома «эмоционального выгорания», синдрома «хронической усталости» и т.п.). Однако наши данные показывают, что у педагогов-должителей симптомы выгорания проявляются значимо меньше, чем у педагогов с 15-25 летним стажем.

Таким образом, можно выделить ряд психологических особенностей взаимодействия педагога «третьего возраста» с образовательной средой и выделить ряд характеристик их взаимодействия в системе «Человек – Образовательная среда» в зависимости от избранной стратегии проживания заключительного этапа профессиональной карьеры:

а) динамические характеристики – активность взаимодействия, открытость коммуникативной позиции, стремление преобразования среды с готовностью самоизменения vs пассивность взаимодействия, закрытость коммуникативной позиции, формальное требование изменений с нежеланием самоизменений;

б) содержательные характеристики – направленность на реализацию ценностей профессии и самореализации себя в профессии vs направленность на реализацию эгоцентриче-

ских потребностей, связывание содержания деятельности с характером материального поощрения;

в) результативные – удовлетворенность от самого процесса взаимодействия и профессионального роста, ощущение собственной профессиональной востребованности vs неудовлетворенность материальных запросов, оценка среды как недостаточно пригодной для полноценной профессиональной деятельности и/или представляющей угрозу для самооценки.

Перспективы нашего исследования мы связываем с выявлением характеристик самой образовательной среды, влияющих на психологические особенности протекания заключительных этапов профессиональной карьеры педагога.

#### Список литературы

1. *Зотова Н.Г., Переделькая С.А., Тихомиров М.Ю.* Профессиональное долголетие как закономерный этап профессионального развития педагогов / Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2019. С.457-460.
2. *Zotova N.G., Peredelskaya S.A., Tikhomirov Mikhail Yu.* Professional Longevity as a Problem of the Value-Semantic Regulation of Teacher Activity. Behavioral Sciences. 2019. 9-12. 151. DOI: 10.3390/bs9120151.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
4. *Панов В.И.* Экспсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.

УДК 159.9

### РОЛЬ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ<sup>43</sup>

**Ивлева М.Л.**

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

E-mail: marinanonna@mail.ru

**Иноземцев В.А.**

МГТУ имени Н.Э. Баумана, Москва, Россия

E-mail: inozem\_63@mail.ru

**Ивлев В.Ю.**

МГТУ имени Н.Э. Баумана, Москва, Россия

E-mail: vitalijivlev@yandex.ru

**Аннотация.** В статье изучается роль развивающей среды в процессе социализации одаренных детей. В работе проводится анализ позитивного и негативного влияния среды на развитие одаренных детей. Выявляются различные стратегии выстраивания отношений со средой. Работа по созданию развивающей среды одаренных детей рассматривается как одно из важнейших и актуальных направлений деятельности психолога.

**Ключевые слова:** одаренные дети, развивающая среда, социализация.

### ROLE OF THE ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF GIFTED CHILDREN

**Ivleva M.L.**

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

E-mail: marinanonna@mail.ru

**Inozemtsev V.A.**

<sup>43</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта проведения научных исследований («Инновационная среда для развития одаренности студентов технического вуза в условиях цифровизации»), проект № 20-013-00477.

MSTU named after N.E. Bauman, Moscow, Russia

E-mail: inozem\_63@mail.ru

Ivlev V.Yu.

MSTU named after N.E. Bauman, Moscow, Russia

E-mail: vitalijivlev@yandex.ru

**Abstract.** The article studies the role of the developing environment in the process of socialization of gifted children. The paper analyzes the positive and negative effects of the environment on the development of gifted children. Various strategies for building relationships with the environment are identified. Work on creating a developing environment for gifted children is considered as one of the most important and relevant areas of psychologist's activity.

**Keywords:** gifted children, developing environment, socialization.

Вопрос о роли среды в процессе социализации является одним из ключевых в психологии одаренности. При этом разработчики программ обучения и развития одаренных детей имеют в виду следующие положения. Согласно приводимым данным, проблемы социализации относятся к числу наиболее трудноразрешимых для одаренных. Большинство одаренных детей имеет негативную Я-концепцию [8]. Именно поэтому в ряде программ предусмотрен акцент на социальное окружение с повышенным вниманием к семейной среде. Признавая, что макросреда оказывает серьезное влияние на развитие одаренных, специалисты, тем не менее, уверены, что именно семья как компонент микросреды обеспечивает конкретизацию этого влияния, выступает тем условием, которое организует усвоение норм и требований общества, доносит до учащегося задачи, выдвигаемые общественной средой, и реализует их. Так, согласно Д.Б. Эльконину [3], из внешне однородной среды каждый индивид активно избирает одни и отвергает другие ее элементы, в результате чего внутри общей среды для каждого человека складывается индивидуальная, личная среда. Та часть социального окружения человека, с которой он активно взаимодействует, - это микросреда, или непосредственное взаимодействие (по Л.С. Выготскому), выступающая в виде конкретных условий жизни человека и того близкого круга людей, с которыми он поддерживает контакты, непосредственно воздействующие на личность. В ряде исследований было установлено, что дети, в основном, усваивают систему ценностей своей семьи. Эти данные были получены в результате сравнения влияния различных социоэкономических и социокультурных сред на развитие у детей систем ценностей. С возрастом усиливается влияние среды, однако навыки общения и выстраивания системы отношений с другими людьми закладываются в семье во взаимодействии детей с родителями и, что чрезвычайно важно, с братьями и сестрами.

Целый ряд исследователей считает, что для когнитивного развития детей значимыми оказываются такие формальные характеристики семьи, как ее размер и порядковый номер рождения ребенка. Что касается размера семьи, то здесь наблюдается эффект снижения уровня интеллектуального развития детей с увеличением их числа. Эффект же очередности рождения проявляется в том, что с повышением порядкового номера рождения снижаются интеллектуальные показатели, за исключением последнего ребенка. Оба эффекта надежно воспроизводятся независимо от национальной, культурной, географической принадлежности детей, их возраста, типа местности. А предполагаемые причины следует искать во внутрисемейной среде, или, конкретнее, в интеллектуальной среде семьи.

Имеются данные о влиянии семьи на гендерную социализацию. Причем, в литературе приводятся факты как положительного, так и отрицательного свойства. Речь идет, в частности, о барьерах, которые создают институты социализации, в том числе семья и школа, на пути реализации одаренности женщин. Для объяснения феномена «исчезающей одаренности» [7] необходимы многофакторные модели, которые учитывали бы социальные детерминанты, влияние семьи, школы, окружения, стереотипы половых ролей.

Известны и другие примеры негативного влияния среды на развитие одаренных детей. В частности, в результате исследования 113 высокоодаренных младших школьников, прове-

денного в Чикаго [6], было установлено, что их самооценка ниже, чем у трети сверстников, а социальная уверенность – чем у четверти. Причины негативного самовосприятия, по мнению исследователей, следует искать в психодинамике их отношений с родителями, которые предъявляли к детям слишком высокие стандарты, соответствовать которым оказалось непосильным для одаренных детей. Общеизвестны и примеры негативного воздействия на одаренных детей эмоционального климата в школе, неприятия их учителями и окружающими как следствия их «особенности».

В других исследованиях [5] было обнаружено негативное влияние взаимодействия детей и родителей на развитие интереса и способностей детей. Объяснение заключалось в социальном окружении и принадлежности к определенному классу. Выяснилось, что английские матери в рабочих семьях не стимулировали познавательное развитие их одаренных детей в отличие от семей среднего класса. В негритянских семьях поведенческие модели, характеризующие ребенка как одаренного, воспринимались негативными, не принимались и подавлялись наказанием. Как следствие, доля одаренных детей в семьях среднего и высшего классов оказалась гораздо выше.

Оценивая роль среды с точки зрения ее воздействия на одаренных детей, следует признать, что она способствует процессу их психического (познавательного и личностного) развития. Именно поэтому термин «развивающая среда» вполне уместен и в целом адекватно отражает суть процессов социального взаимодействия и направление, которое оно придает развитию. При этом важно отметить, что под развитием будем понимать, согласно точке зрения отечественной психологии, сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Т. Ананьев и др.). Общими характеристиками развития, по Л.И. Анцыферовой [1], являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения. В этой связи следует подчеркнуть, что социальное взаимодействие, как указывает А.Н. Поддьяков [2], может быть представлено не только как поддерживающее и помогающее, но и как противодействующее, тормозящее и замедляющее процесс обучения и развития.

Возможны различные стратегии выстраивания отношений со средой. Наиболее распространены две: адаптация к среде и организация среды, ее воспроизведение. Первая стратегия предусматривает, что бремя приспособления полностью ложится на одаренного ребенка, оно не разделяется его микросредой. В основе второй стратегии лежит активность одаренного ребенка, направленная на создание, построение системы новых отношений, соответствующих сфер его жизнедеятельности и выявление условий, путей, возможностей дальнейшего развития. То есть усиливается активная роль одаренного ребенка за счет вхождения в число активно воздействующих на общую ситуацию развития новых групп людей. Расширяется разнообразие самостоятельного проявления одаренного ребенка на разных уровнях, в разных формах и видах представленного.

Учет фактора развивающей среды позволяет разрешить многие проблемы одаренных детей, поскольку именно развивающая среда способствует развитию позитивной Я-концепции, концепции творческого конформизма для разрешения конфликта между сохранением независимости и подчинением групповым интересам, уменьшению влияния негативных общественных стереотипов, подавлению поступков, рождающих негативную реакцию окружающих, снятию блокировки творческой энергии одаренного ребенка, оформлению адекватных представлений о себе, мире, поиску своего места в обществе, стимулированию позитивного умственного развития и даже открытию одаренным ребенком своей одаренности.

Конечной целью является создание развивающей среды (РС) для одаренных детей средствами практической психологии.

Исходя из понимания развивающей направленности среды не просто на содействие развитию другого, но и на саморазвитие (то есть среда становится развивающей в том слу-

чае, если она способствует взаимному развитию включенных в нее людей как субъектов этого процесса), следует сделать упор на термин «саморазвитие». Таким образом, подчеркивается собственная активная роль растущего одаренного ребенка как поначалу стихийного, а затем сознательного субъекта своей жизни. Вторая движущая сила развития личности одаренного ребенка – взрослые, выступающие не просто как условие личностного развития, а участники этого процесса, его субъекты, которые стимулируют или подавляют собственную активность ребенка. Совместная деятельность и деятельное общение взрослых и детей в реальных контактах друг с другом – вот та среда, в которой развиваются личности одаренного ребенка и взрослого.

Отношение ребенка к среде – важнейший аспект его развития. Обеспечить оптимальное психологическое и личностное развитие одаренного ребенка возможно через создание РС, изменение содержания деятельности всех ее субъектов, то есть людей, вступающих во взаимодействие с одаренными детьми: педагогов, родителей, других детей, семейных врачей или педиатров, библиотекарей, социальных работников.

Необходима специальная работа с одаренными детьми. Целесообразность ее проведения определяется:

- насущной потребностью компенсировать наше отставание в этой области;
- необходимостью преодоления антиинтеллектуалистских установок, распространенных в обществе;
- стремлением обеспечить полноценное развитие одаренного ребенка и достичь оптимального соответствия конкретных программ особенностям этой группы детей.

Работа по созданию РС для одаренных детей должны стать одним из важных и актуальных направлений деятельности психолога.

Содержание этой работы определяется решением следующих задач:

- разработать и апробировать систему мер, направленных на улучшение социальной среды одаренных детей (климата в семье, школе, условий обучения, отношений со сверстниками и т.п.);
- развить творческие умственные параметры интеллекта детей наряду с его рассудочным уровнем;
- повысить компетентность ребенка в любой области деятельности;
- обеспечить оптимизацию процесса социализации детей и преодоления возможных трудностей в их социальной адаптации;
- способствовать развитию адекватной Я-концепции и самоуважения, плодотворного отношения к учебе, к себе и своему окружению;
- сформировать и развить социальные навыки и способность понимания других людей и чуткого отношения к ним;
- помочь овладеть умениями и навыками в решении возникающих у ребенка проблем.

В литературе приводится множество классификаций сред по разным основаниям. К примеру, выделяют такие виды сред, как образовательная, семейная, внешкольная дополнительная, стихийная, младшешкольная, среднешкольная, старшешкольная и т.п. В.А. Явсин [4] предлагает следующие типы образовательной среды: догматический, безмятежный, карьерный и творческий. Имеются и классификации на основе различных типов взаимодействия между субъектами: авторитарный, гуманистический, либеральный, демократический и т.д..

Если рассмотреть понятие РС как родовое, то ее адекватное описание предполагает построение множества различных моделей, каждая из которых отражает лишь определенный ее аспект. Не углубляясь в детали, обозначим главные структурные элементы РС: одаренный ребенок, значимый другой, культура, природа. Нисколько не умаляя значения других подсистем в структуре РС, мы, тем не менее, рассматриваем в качестве главного условия и средства психического и личностного развития одаренного ребенка обучение. Соответственно, центральными фигурами модели РС могут выступать: а) одаренные дети – ученики и б) значимые другие – педагоги как основные субъекты образовательного процесса. Каждая фигура

располагается на фоне ее отношений с окружающими ее родителями, сверстниками, коллегами. Психолог же выступает связующим звеном.

Основные направления работы психолога – это работа с педагогами одаренных детей и самими одаренными детьми. Если обобщить все функции, которые выполняет психолог не по видам его деятельности, а по содержанию его работы, то может получиться такой перечень:

- образовательно-мировоззренческая (расширение знаний),
- воспитательно-мобилизующая (гуманизация субъектов образовательного процесса),
- жизненно-практическая (формирование установки на использование рекомендаций психологов в жизни),
- профессионально-прикладная (обеспечение профессионального роста) и развивающая (целенаправленное общее развитие).

В качестве примера рассмотрим воспитательно-мобилизующую функцию, которая связана с развитием у детей и взрослых культурной, гуманитарной позиции и соответствующего способа мышления и мировоззрения. Основными характеристиками этой позиции являются: субъективное, авторское отношение, выражающееся в отсутствии претензий на абсолютную истинность; ценностное отношение, предполагающее не отстраненное созерцание, а живое, активное участие в любой ситуации; способность к использованию всего многообразия средств общения, существующих в культуре.

Из сказанного следует, что важнейшая составляющая деятельности психолога – создание практической психологии педагога одаренного ребенка, в рамках которой окажется возможным совместными с психологом усилиями проектировать РС для каждого ребенка. Эта работа включает в себя в том числе и отбор педагогов для одаренных детей.

#### Список литературы

1. *Анциферова Л.И.* Психологическая опосредованность социальных взаимодействий на личность, ее развитие и формирование // Психологические исследования социального развития личности. М., 1991.
2. *Поддьяков А.Н.* Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей. М.: Рос. психол. об-во. - 1998.
3. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М., 1960.
4. *Ясвин В.А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. М., 1997.
5. *Freeman J.* Gifted children. Baltimore, MD: University Park Press. 1979.
6. *Leaverton L., Herzog S.* Adjustment of the gifted child. // Journal for the Education of the Gifted. - 1979, Spring. N 2(3). P. 149-152.
7. *Olshen S.R.* The disappearance of giftedness in girls: an intervention strategy // Roeper Rev. 1987. N 9. P. 251-254.
8. *Rowlands P.* Gifted children & their problems. London: J.M.Dent. 1974.

УДК 159.9:331.101.3

**ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ<sup>44</sup>****Кашапов М.М.**

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»,

Ярославль, Россия.

E-mail: smk007@bk.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности профессионализации мышления преподавателя в условиях образовательной среды. Обосновано, что базовые качества профессионального мышления педагога являются своего рода системными когнитивными детерминантами развития ресурсов субъектов образовательного процесса. Установлено, что структура этих ресурсов проявляется в отношении к возможностям образовательной среды. Учет данных ресурсов позволяет преподавателю адекватно и целенаправленно влиять на развитие мобилизационных способностей обучаемого.

**Ключевые слова:** профессионализация, мышление, субъект, преподаватель, ресурс, образовательная среда

**PROFESSIONALIZATION OF THE TEACHER'S THINKING IN THE CONDITONES  
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT****Kashapov M.M.**

Doctor of Psychology, Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: smk007@bk.ru

**Abstract.** The article deals with the features of professionalization of the teacher's thinking in the conditones of the educational environment. It is proved that the basic qualities of a teacher's professional thinking are a kind of systemic cognitive determinants of the development of resources of the educational process's subjects. It is established that the structure of these resources is manifested in relation to the possibilities of the educational environment. Accounting for these resources allows the teacher to adequately and purposefully influence the development of the student's mobilization abilities.

**Keywords:** professionalization, thinking, subject, teacher, resource, educational environment

Развитие общей одаренности как глубинной характеристики личность является ориентиром любой образовательной системы, поскольку в быстро изменяющихся социально-экономических условиях особо востребованы творчески мыслящие и действующие профессионалы. Именно они являются двигателями общественного прогресса, следовательно, необходимо создавать соответствующие условия для подготовки таких кадров. Талант обучаемого успешно развивается в той среде, в которой ему предоставлена ситуация выбора. Однако на практике образовательный процесс все еще остается ориентированным на становление личности с заранее заданными характеристиками, представленными в образовательных и профессиональных стандартах, в которых практически ничего не говорится о формировании творческого мышления субъект. Всё это определяет важность инновационного подхода к содержанию и организации педагогической деятельности.

Следует отметить, что сложившиеся традиции реализации образовательного процесса, в частности, структура учебных занятий, система педагогического оценивания, мало способствует созданию оптимальных условий для проявления и развития индивидуальности обучаемых. Отношения между преподавателем и студентами, в большинстве случаев, к сожалению

<sup>44</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00102а.

нию, все еще регламентировано основаны на авторитарности, на подавлении инициативы учащихся, блокировании их стремления к независимости в мышлении и самостоятельности в реализации принятых решений. Таким образом, в настоящее время назрело и все более осознаётся противоречие между необходимостью создания условий для проявления и развития индивидуальности обучаемых и реальной практикой, не обеспечивающей в достаточной степени условия для этого развития.

В.И. Пановым обоснована необходимость создания образовательной среды, благоприятно влияющей на развитие одаренности. Установлено, что не одаренные одиночки конструируют образовательную среду, а среда создает условия для творческого развития личности. Исследуя динамические характеристики педагогического общения и взаимодействия, автору удалось установить тенденцию средней возрастной группы преподавателей со стажем профессиональной деятельности от 7 до 20 лет к совместно-субъектному и субъект-порождающему типам взаимодействия. В контексте реализации данных типов создаются условия, благодаря которым обучаемые могут себя проверить и выснить свои возможности, в т.ч. и творческие способности [8, с. 239-240]. Способность к саморазвитию, проявляющаяся в стремлении к самоизменению, позитивном преобразовании своей профессиональной деятельности, реализации творческих возможностей, представляет собой творческий ресурс для выстраивания взаимоотношений на новом уровне [7].

И.А. Баевой, в русле разработанного ею направления – психология безопасности, – обосновывается идея важности одновременного учета психологических условий окружающей человека физической и социальной среды и внутренних ресурсов личности [1, с. 69]. Значимость проведенного И.А. Баевой и И.С. Якиманской исследования определяется подходом к диагностике универсальных учебных действий воспитанников, обнаруженной связью уровня их развития с системой отношений между субъектами образовательной среды, их взаимодействием, согласованием целей и ожиданий [2]. При этом объективные параметры среды рассматриваются как внешние условия реализации творческого потенциала, а совокупность психологических ресурсов, которыми располагает субъект, – как внутренние условия. Тем не менее, по-прежнему остается актуальной необходимость выявления психологических механизмов конструирования условий образовательной среды как внесубъектных и интрасубъектных ресурсов.

Результаты, полученные В.Н. Дружининым, свидетельствуют, что с креативностью, прежде всего, коррелирует именно образовательная среда, а не интеллект, и даже не мотивация [3]. Коллектив учебного класса выступает как совокупность ресурсов субъекта. Однако вопросы технологий развития субъектных ресурсов личности и группы в основном рассматриваются в контексте решения других проблем, что повышает актуальность целенаправленного обращения к их специальному изучению.

В связи с этим можно отметить, что для обучаемого нужен креативный наставник, обладающий творческим профессиональным мышлением как средством создания психолого-экологических основ образовательной среды. В конструировании такой среды особую роль играет преподаватель, умеющий адекватно осмысливать происходящее и оперативно реагировать на возникающие внештатные изменения в педагогическом процессе. В этом случае особое значение приобретают такие качества его профессионального мышления как абнотивность, надситуативность, событийность, ресурсность, прогностичность. Именно данные качества выполняют функцию оптимизации ресурсов [6].

1. Абнотивность означает умение найти в обучаемом «визюминку», которая поможет ему развиваться. В каждом человеке есть, по мнению Сократа, «солнце», которому нужно дать светить, поскольку очень многие одаренные дети не могут или не умеют продемонстрировать свою неординарность. Они остро нуждаются в том, чтобы их заметили и оценили. Данная компетентность преподавателя, проявляющаяся в обнаружении творчески одаренного ученика, предполагает учет индивидуальности воспитанника. Абнотивность характеризуется не только адекватным принятием креативного ученика, но и умением оперативно находить новые способы работы с одарёнными обучаемыми. Важную роль при этом играют

именно личностные качества учителя. Абнотивность – способность преподавателя к адекватному восприятию, пониманию и принятию креативности ученика, способность заметить одаренного учащегося и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала посредством конструирования такой образовательной среды, условия которой становятся средствами саморазвития обучаемого.

Как показали результаты проведенного нами исследования, лишь 18% педагогов общеобразовательной и высшей школы обладают данной компетентностью. В качестве диагностического средства нами использован опросник «Абнотивность преподавателя» (М.М. Кашапов, А.А. Зверева) [4].

В структуре абнотивности выявлен проектно-организационный компонент, который проявляется в разнообразных способах проектирования и организации образовательного процесса (конструирование творческих заданий; проектирование креативных занятий; инновационный стиль взаимодействия). В формирующем эксперименте, проведенном совместно Н.В. Дударевой, реализована программа обучения абнотивности (72 часа), имеющей следующие блоки: когнитивный; операциональный, методический; личностный (семинар-тренинг по осмыслению собственных ценностей, направленности).

Сравнительный анализ групп до и после обучения проводился с использованием критерия Манна-Уитни и однофакторного дисперсионного анализа. Установлено, что индивидуальная мера рефлексивности педагогов до и после курсов изменилась ( $Mx = 110,2$  и  $126,0$  соответственно). Сравнение групп показало значимые различия на высоком уровне значимости –  $F=20,8$  при  $p<0,001$ . В уровне развития мотивации педагогов также произошли достаточно существенные изменения. Так, выявлено, что у педагогов вырос уровень «стремления к общению» ( $Mx = 133,5$  и  $149,1$  соответственно) и понизился уровень «боязни быть отвергнутыми» ( $Mx = 125,0$  и  $114,3$  соответственно). В уровне направленности личности выявлены статистически значимые различия  $F=8, 064$ ,  $p<0,005$ . Вырос уровень интернальности locus-контроля педагогов ( $Mx = 11, 6$  и  $12,4$  соответственно), понимаемый не как уход от общения (это противоречит увеличению уровня мотива аффилиации «стремление к общению»), а как обращенность личности вовнутрь, к собственным переживаниям и мыслям. В уровне творческой активности учителей также произошли статистически значимые различия на высоком уровне значимости  $F=9,2$ , при  $p<0,003$ , ( $Mx =33,1$  - $36,2$  соответственно). Сравнение групп показало значимые различия –  $F=20,8$  при  $p\leq 0,00$  в уровне развития абнотивности ( $Mx= 69, 1$  –  $46$  соответственно) [5].

2. Надситуативность характеризуется умением выйти за пределы познаваемой и преобразуемой ситуации и адекватно устанавливать причинно-следственные связи и отношения, а самое главное – формулировать цели, далеко выходящие за ситуационный рамки. Данное качество мышления помогает преподавателю выходить за границы предустановленного, в отличие от приспособительности как ограниченности действий рамками заданного. Применение батареи авторских методик позволило установить, что у педагогов первой квалификационной категории ярче проявляется надситуативное мышление, чем у педагогов высшей категории. Данный факт можно объяснить тем, что у педагогов первой категории ещё имеются перспективы в профессиональном развитии, поэтому они стремятся к дальнейшему саморазвитию. Установлено, что именно благодаря переходу с ситуативного уровня мышления на надситуативный происходит становления творческого педагогического мышления.

3. Событийность означает создание таких условий, которые становятся в процессе разрешения трудной ситуации средствами развития субъекта. Для него переживаемая ситуация является знаковым событием, привносящим в его жизнь существенные изменения. Трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено выявлением и реализацией ресурсных опорных точек. Данные точки характеризуются новыми возможностями, раскрытие которых даёт дополнительный импульс для преобразования ситуации в событие. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами её конструирования, позитивного изменения. Понимание и учет функционального параметра событийно-

сти позволяет своевременно распознать ресурсную точку выбора и принятия значимой ситуации, которая в качестве события выполняет разнообразные развивающие функции.

4. Ресурсность мышления выражается в умении найти в разрешаемой ситуации реперные точки, опираясь на которые субъект достигает намеченной цели. Важно отметить, что с одной стороны умеренный уровень оптимизма можно рассматривать в качестве ресурса, который обеспечивает выбор продуктивных стратегий. А с другой - операционная напряженность возникает в условиях, предъявляющих повышенные требования к умственным ресурсам человека и не связанных с опасностью или другими серьезными последствиями, мысли о которых заставили бы человека заранее волноваться.

Ресурс является духовной опорой личности и выполняет инструментальную функцию в реализации задач развития личности. Рассматривая ресурсы как функцию, можно отметить, что расширение и приумножение личностных ресурсов соответствует расширению границ опыта человека и появлению новых возможностей. В контексте становления будущего специалиста его личностные ресурсы являются источником данного развития.

5. Прогностичность характеризуется выявлением силовых линий в напряженном межличностном взаимодействии и перспектив их дальнейшего развития. Заблаговременное, оптимальное распределение ресурсов способствует планированию событий и управлению ими для достижения определенных целей.

Анализ выделенных качеств мышления преподавателя позволяет понять, каким образом конструируется образовательная среда. Если среда образовательная, то это означает, что она имеет такой потенциал, реализация которого способствует развитию субъекта. Если же потенциал не реализуется, то такая среда не будет образовательной, а станет всего лишь социальной, даже если она находится в образовательном учреждении.

Для создания собственно образовательной среды необходимо, во-первых, установление контакта между субъектами педагогического процесса; во-вторых, достижение конструктивного взаимопонимания; в-третьих, установление творческой атмосферы, благоприятно влияющей на проявление творческой активности.

Рассмотренные выше характеристики творческого профессионального мышления становятся ресурсом субъекта только при условии, если они «приложимы» к конкретной педагогической ситуации, в рамках которой этот ресурс может быть востребован для продуктивного решения задач. Ресурсы обеспечивают будущему специалисту конструктивность взаимодействия его личности и окружающей среды, адекватную самооценку, устойчивую позитивную мотивацию, нравственную основу поступков, чувство удовольствия и удовлетворенность от выполняемой деятельности.

Таким образом, можно отметить, что ресурс творческого мышления профессионала продуктивен, динамичен, гармоничен (позволяет жить в ладу с самим собой и с социумом), экономичен (помогает адекватно расходовать свой потенциал). Развитие вышерассмотренных качеств творческого мышления целесообразно рассматривать с точки зрения различных критериев его эффективности: быстродействия – через упражнения с лимитом времени, продуктивности – через обсуждение и анализ продуктов творческого мышления, рефлексивности – через интроспекцию процесса творческого мышления и т.д.

#### Список литературы

1. *Баева И.А.* Психология безопасности: история становления, перспективы // Национальный психологический журнал. 2007. №1 (2). С.65-69.
2. *Баева И.А., Якиманская И.С.* Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» 2013. № 1. – <http://psyedu.ru/authors/a2992.phtml>
3. *Дружнин В.Н.* Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с.

4. *Кашипов М.М.* Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. М. 2000. – 48 с.

5. *Кашипов М.М., Дудырева Н.В.* Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник Московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия «Педагогика и психология» № 2 (24). Москва, 2013. С. 67-76.

6. *Кашипов М.М., Шаматовна Г.Л., Кашипов А.С., Отставнова И.В.* Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694.

7. *Панов В.И., Селезнева М.В.* Конфликтность/ неконфликтность взаимодействия в образовательной среде военного вуза: экопсихологический аспект // Психология конструктивной конфликтности личности. Монография / Под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 121-143.

8. *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. ; Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.

УДК 159.9

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ  
ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПОКАЗАТЕЛЯМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ  
ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ<sup>45</sup>**

**Лактионова Е.Б.**

ФГБОУВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»,  
Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: lena\_laktionova@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена результатам исследования, направленного на выявление взаимосвязей между психологическими характеристиками образовательной среды и показателями психологического благополучия одаренных подростков, обучающихся в специализированных школах. Раскрывается взаимосвязь психологического благополучия одаренных учащихся и психологических характеристик образовательной среды.

**Ключевые слова:** одаренные учащиеся, образовательная среда.

**METHODOLOGICAL BASIS AND EMPIRICAL RESULTS OF RESEARCH ON  
RELATIONSHIPS BETWEEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT INDICATORS AND  
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF GIFTED STUDENTS**

**Laktionova E.B.**

The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia  
E-mail: lena\_laktionova@mail.ru

**Abstract.** The article is devoted to the results of a study aimed at identifying the interrelationships between the psychological characteristics of the educational environment and the indicators of psychological well-being of gifted teenagers studying in specialized schools. The relationship between the psychological well-being of gifted students and the psychological characteristics of the educational environment is revealed.

**Keywords:** gifted students, educational environment.

---

<sup>45</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00410, «Образовательная среда как фактор психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста».

Несмотря на высокую востребованность разработок в области психического здоровья и психологического благополучия современных российских школьников, интерес исследователей к роли социума в выявлении и предоставлении возможностей развития способностей одаренного ребенка на разных возрастных этапах, изучению особенностей развития одаренных детей в разных образовательных учреждениях, решение задачи создания благоприятных условий для развития одаренных детей остается одной из приоритетных и важных проблем современности. Понять, каков характер влияния образовательной среды на психологическое благополучие одаренных учащихся, необходимая для решения задачи. В обосновании этой задачи лежит тезис о том, что психологическое благополучие, как интегративное, особо значимое переживание, оказывает постоянное влияние на различные параметры психического состояния человека и, как следствие, на успешность поведения, продуктивность деятельности, эффективность межличностного взаимодействия и многие другие стороны внешней и внутренней активности индивида, что особенно значимо для одаренных учащихся. Образовательная среда играет существенную роль в системе отношений и переживаний школьников. Объективно хорошие предметные условия среды, не оказывают прямого, непосредственного влияния на удовлетворенность, на переживания эмоционального комфорта и благополучия. Эти переживания в большей степени зависят от того, как учащийся воспринимает себя в образовательной среде, какое место в ней он занимает. Здесь особенно важны удовлетворенность качеством отношений всех субъектов образовательной среды в целом, успешность раскрытия своих потенциалов, удовлетворение важнейшей потребности - потребности в самореализации, в освоении социального пространства школы.

Теоретический анализ литературы по проблемам образовательной среды отечественных (А.Г. Асмолов, И.А. Баева, Е.Н. Волкова, С.Д. Дерябо, Е.Б. Лактионова, В.П. Лебедев, Г.А.Ковалев, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Максимов, А.Б.Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.) и зарубежных психологов (А.Бандура, У. Бронфенбеннер, К. Левин, Д.Ж. Маркович, К. Роджерс, М. Черноушек, Р. Bell, P.V. Gump, D. Stokols, Ravich, Wood и др.) показал, что она подразумевает факт множественности воздействий на личность. Основываясь на концепции психологической безопасности и психологической экспертизы образовательной среды, можно утверждать, что исследование и оценка образовательной среды в контексте психологического благополучия учащихся должна осуществляться в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями: психологическая комфортность, безопасность и развивающий потенциал. Согласно этим критериям фокус внимания смещается с объективных факторов (условий, воздействий, механизмов) образовательной среды на отношение учащихся к этим факторам, на изучение смысла эффектов от этих воздействий [2]. В основе такого подхода лежит идея оценки обоснованности целей и целесообразности осуществляемой деятельности, их оправданности перспективам благополучия людей как личностей. Эту идею развивали в своих работах И.И. Ашмарин, В.И. Бакштановский, С.Л. Братченко, Т.С. Караченцева, Е.Б. Лактионова, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Г.В. Панина, Ф.С. Сафуанов, Г. Скирбекк, Г.Б. Степанова, Г.Н. Солнцева, Г.Л. Тульчинский, А.У. Хараш, Б.Г. Юдин и др.

Обобщение исследований в области структуры образовательной среды показывает, что ее компонентами являются организационно-управленческий, пространственно-предметный, психодидактический, социально-психологический и субъектный [3]. Для оценки образовательной среды в психологическом аспекте наиболее значимыми являются процессы взаимодействия и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Это дает возможность определить качество психических явлений, которые опосредуются данным взаимодействием и оценить психологическое качество образовательной среды, которая будет либо способствовать позитивному развитию личности своих субъектов, либо порождать деформации, отклонения или препятствия на пути реализации их личностного потенциала [1]. В качестве основных компонентов для обеспечения психологического благополучия учащихся, можно выделить социально-психологический (содержанием которого являются система взаимоотношений, деятельностно-коммуникативных актов и процессов

взаимодействия участников образовательной среды) и субъектный (личностные, возрастные и др. особенности субъектов образовательной среды), поскольку эти компоненты отражают отношение к образовательной среде, удовлетворенность ею и защищенность от психологического насилия во взаимодействии и являются наиболее содержательными с точки зрения психологического анализа.

Большинство авторов разделяет мнение, что объективно хорошие условия образовательной среды, не оказывают прямого, непосредственного влияния на удовлетворенность, переживание эмоционального комфорта и благополучия школьника (С.А. Masden, O.N. Leung, B.M. Shore, B.H. Schneider, S.J. Udvari, O.B. Белавина, Л.А. Ясюкова и др.). Эти переживания в большей степени зависят от того, как учащийся воспринимает себя в образовательной среде, какое место в ней занимает. Это полной мере согласуется с одним из центральных методологических положений, лежащих в основе нашего исследования, идеей Л.С. Выготского о том, что для понимания особенностей развития ребенка важна не сама объективная ситуация, а то, как ребенок переживает эту ситуацию. Иными словами, среда определяет развитие ребенка через его переживание среды. Поэтому особенно важны удовлетворенность качеством отношений всех субъектов образовательной среды в целом, успешность раскрытия их личностного потенциала, удовлетворение важнейшей потребности - потребности в самореализации, в освоении социального пространства школы.

Проведенный теоретический анализ позволяет в качестве психологических характеристик образовательной среды, влияющих на психологическое благополучие одаренных учащихся, выделить следующие:

- референтность – отношение к образовательной среде и ее значимость в аспекте влияния на установки, выбор стратегий поведения учащихся и их развитие в целом;
- удовлетворенность – показатель оценки наиболее значимых характеристик взаимодействия и удовлетворенность ими;
- защищенность – показатель защищенности от психологического насилия в образовательной среде.

Подходы к определению понятия благополучия в психологической науке разрабатывались как зарубежными (М. Аргайл, Н. Бредбери, Л. Дисси, Э. Динер, М. Кейс, Д. Майерс, Р.М. Райан, К. Рифф, М. Селигман, А.С. Уотерман, Р. Эммонс, М. Яхота и др.), так и отечественными исследователями (Н.К. Бахарева, Н.А. Батурич, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова, Е.Е. Бочарова, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, И.А. Джидарьян, Л.В. Карапетян, Л.В. Куликов, Е.Н. Панина, С.Ю. Семенов, М.В. Соколова, П.П. Фесенко, Р.М. Шамионов, Т. Д. Шевеленкова и др.). В работах зарубежных и отечественных авторов содержатся неоднозначные трактовки и определения понятия психологическое благополучие, однако характерной особенностью является рассмотрение этого феномена как приобретенного качества, предполагающее активность субъекта жизнедеятельности. В нашем исследовании за основу была принята многомерная модель психологического благополучия, предложенная К. Рифф, как одна из наиболее разработанных и обоснованных как теоретическом, так и в практическом плане [4].

Различные аспекты психологического благополучия учащихся в образовательной среде являлись предметом исследований ряда отечественных ученых (О.А. Елисеева, С.А. Водяха, Е.Ю. Григоренко, М.В. Григорьева, Л.Б. Козьмина, Е.Б. Лактионова, Н.М. Фостик, А.А. Шадрин и др.). В зарубежных исследованиях психологическое благополучие одаренных детей и подростков в основном рассматривается в широком смысле как возможность ребенка эффективно адаптироваться к требованиям социальной среды (Neihart М. и др.).

Целью нашего исследования было установить и проанализировать взаимосвязи между характеристиками образовательной среды и показателями психологического благополучия одаренных учащихся.

Для определения уровня психологического благополучия и его компонентов была использована методика «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (в адаптации Н.Н.Лепешинского). В дополнение к ней использовалась «Шкала субъективного благополу-

чия» (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn и J.Chiche, в адаптации М.В. Соколовой), позволяющая выявить уровень эмоционального комфорта. Данная методика содержит шесть кластеров, содержание которых связано с эмоциональным состоянием, социальным поведением и физическими симптомами, дающих возможность оценить качество эмоциональных переживаний в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества. В совокупности с шестью компонентами методики К. Рифф это позволит расширить представление об особенностях психологического благополучия одаренных учащихся.

Для исследования психологических характеристик образовательной среды использовалась методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И.А. Бaeвой.

Основной фокус анализа эмпирических данных был связан с описанием психологических характеристик образовательной среды в оценках одаренных учащихся; рассмотрением различий между одаренными учащимися с разным уровнем психологического благополучия (t-критерий Стьюдента); интерпретацией результатов корреляционного и регрессионного анализа психологических характеристик образовательной среды и показателей психологического благополучия одаренных учащихся. Анализ данных проводился на выборке 154 учащихся специализированных школ г. Санкт-Петербурга с углубленным изучением математики и биологии, из них 80 учащихся 8-х классов и 74 учащихся 10-х классов. Состав выборки по полу: 105 юношей и 49 девушек.

Анализ результатов исследования выявил, что учащиеся положительно оценивают свое отношение к образовательной среде, что свидетельствует о высокой референтной значимости образовательной среды, включенности в образовательный процесс и положительном отношении к нему в целом. Степень удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды, уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии с одноклассниками и с учителями также являются высокими. Полученные результаты свидетельствуют о высоком уровне психологической безопасности и комфортности образовательной среды специализированных школ для одаренных детей, что дает основания полагать, что психологическая составляющая образовательной среды специализированных школ в достаточной степени унифицирована, это позволяет в дальнейшем анализе рассматривать полученные данные в общей совокупности.

Далее нами был исследован уровень психологического благополучия одаренных учащихся. Для анализа выборка была разделена на 2 группы по 67 человек: группа с высоким уровнем психологического благополучия и группа с низким уровнем психологического благополучия. В полученных группах значимых различий уровня психологического благополучия в связи с полом выявлено не было. Самые высокие значения в обеих группах обнаружил показатель «Личностный рост», что говорит об общем стремлении одаренных подростков к развитию и самореализации. В группе с высоким уровнем психологического благополучия, наиболее низкие значения у показателя «Автономия», показывающего, что несмотря на стремление одаренных подростков к самостоятельности и независимости, мнение взрослых остается для них значимым. В группе с низким уровнем психологического благополучия самые низкие значения у показателя «Самопринятие», что свидетельствует о внутреннем недовольстве подростков собой. Полученные в двух группах данные свидетельствуют о статистически значимых различиях (по t-критерию Стьюдента) в оценках образовательной среды между учащимися с разным уровнем благополучия по показателю удовлетворенности основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде. Достоверно значимые различия по параметру удовлетворенности социальным компонентом образовательной среды в группе учащихся с низким уровнем благополучия, может свидетельствовать о более высоких требованиях к социальному окружению в группе благополучных подростков. Оценки показателей референтность и защищенность от психологического насилия в двух исследуемых группах подростков свидетельствуют о высоком уровне психологической безопасности и комфортности образовательной среды специализированных школ.

В структуре взаимосвязей корреляционной плеяды компонентов психологического благополучия и характеристик образовательной среды у учащихся с низким уровнем благополучия выявлено 4 основных системообразующих компонента (имеющих наибольшее количество связей с другими показателями): «Позитивные отношения с другими», «Личностный рост», «Степень удовлетворенности повседневной деятельностью» и «Психологическое благополучие». В корреляционной плеяде компонентов психологического благополучия и характеристик образовательной среды у учащихся с высоким уровнем благополучия выявлено 5 основных системообразующих компонентов: «Цели в жизни», «Самопринятие», «Психологическое благополучие», «Напряженность и чувствительность», «Изменения настроения», а также 2 дополнительных компонента: «Субъективное благополучие» и «Степень удовлетворенности повседневной деятельностью».

По итогам проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод о подтверждении гипотезы о существовании взаимосвязей между психологическим благополучием одаренных подростков, обучающихся в специализированных школах, и психологическими характеристиками образовательной среды. Результаты регрессионного анализа также показали влияние психологических характеристик образовательной среды на уровень психологического благополучия одаренных учащихся. Для одаренных подростков с высоким уровнем психологического благополучия наиболее значимы признание их академических достижений, защищенность от унижения со стороны учителей и одноклассников, возможность сохранения личного достоинства в образовательной среде. Для одаренных подростков с низким уровнем благополучия наиболее значимы референтность образовательной среды, безопасные взаимоотношения с одноклассниками, возможность сохранения личного достоинства, а также учет их личных проблем и затруднений.

#### Список литературы

1. *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И.А. Баевой. М.: Изд-во «Нестор-история», 2011.
2. *Лактионова Е.Б.* Психологическая экспертиза образовательной среды: монография. СПб.: Изд-во «Книжный Дом», 2013.
3. *Лактионова Е.Б.* Структурно-функциональная модель образовательной среды как объекта психологической экспертизы / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Серия Психолого-педагогические науки. №: 148. СПб., 2012. С.67-77.
4. *Ryff C., Keyes C.* The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. V.69(4). P. 719-727.

УДК 159.9

**УРОКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИКИ КАК МИКРОУРОВЕНЬ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, СПОСОБСТВУЮЩЕЙ РАСКРЫТИЮ  
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ**

**Миронова К.В.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: kseniamir@inbox.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме раскрытия творческого потенциала подростков на одном из микроуровней образовательной среды – уроках изучения лирической поэзии. Рассматриваются ключевые причины, препятствующие этому, и на основе психодидактического подхода предлагаются пути решения данной проблемы.

**Ключевые слова:** образовательная среда, подростки, творческий потенциал, лирическая поэзия.

**LYRIC POETRY LESSONS AS A MICROLEVEL OF THE EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT THAT CONTRIBUTES TO THE REALIZATION OF  
TEENAGERS' CREATIVE POTENTIAL**

**Mironova K.V.**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: kseniamir@inbox.ru

**Abstract.** The article is devoted to the problem of fostering teenagers' creative potential during lyric poetry lessons that are viewed as a microlevel of the educational environment. The main reasons that hinder this process are considered and ways to solve this problem using the psychodidactic approach are proposed.

**Keywords:** educational environment, teenagers, creative potential, lyric poetry.

В современной психологии не существует единого определения понятия «образовательная среда», так же как нет однозначного ответа на вопрос, из каких структурных компонентов она складывается. Некоторые исследователи понимают под образовательной средой «совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных» [4, с. 52]. Однако, на наш взгляд, если среда препятствует позитивному личностному развитию ученика, его самоактуализации, ее уже нельзя назвать «образовательной», т.к. в ней не создаются условия для настоящего образования в подлинном смысле этого слова. Более точным нам кажется следующее определение, данное В.И. Пановым: образовательная среда – это «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации» [6, с. 80]. «Исходным основанием» при создании образовательной среды, отвечающей современным требованиям, должно быть «использование психологических особенностей, закономерностей и принципов развития обучающегося» [там же, с. 71].

Можно выделить различные уровни образовательной среды – федеральный, региональный, локальный и др. [7]. Когда речь идет об образовательной *микросреде*, организацией школьными педагогами, ее следует рассматривать не как нечто раз и навсегда установившееся, а, напротив, как живой организм, который необходимо развивать и поддерживать, причем на каждом уроке. По сути, урок – это микроуровень образовательной среды, в котором заложены наибольшие возможности для раскрытия творческого потенциала школьников. Творческий потенциал можно определить как «внутреннюю готовность личности к самореализации в творческой деятельности», в основе чего лежит «внутренний ресурс челове-

ка, позволяющий ему отказываться от стереотипов мышления и деятельности и обнаруживать новые их способы» [3, с. 137-138]. Проведение планомерной работы над раскрытием этого потенциала является важнейшей задачей уроков, посвященных лирике. Соприкосновение с лирическим родом литературы – наиболее субъективным и одновременно нацеленным на выражение всеобщего, общебъигийного, – переживание и осмысление произведения призваны способствовать формированию у подростков рефлексивных компонентов сознания, развивать динамичность и ассоциативность мышления, активизировать внимание, воображение, память и другие психические познавательные процессы, помогая перейти на качественно новый уровень восприятия действительности и взаимодействия с ней.

Однако, как отмечают отечественные и зарубежные ученые, в школе на уроках изучения лирики данные возможности зачастую остаются нерезализованными [8]. На основе проведенных нами теоретико-эмпирических исследований выделим ключевые причины этого и рассмотрим, каким образом можно их устранить для создания на уроках образовательной микросреды, способствующей раскрытию творческого потенциала подростков.

Достаточно распространенной причиной является построение образовательной технологии – важнейшего компонента образовательной среды – на основе предметноцентричного подхода с применением информационно-перцептивных методов обучения. Творческий потенциал учащихся при этом практически не раскрывается, т.к. им отводится роль «потребителей» исходящей от педагога информации, от которых требуется принять и запомнить определенную интерпретацию стихотворения, выучить наизусть несколько хрестоматийных фраз о нем и его авторе.

Согласно психодидактическому подходу, в рамках которого проводится наше исследование, усвоение знаний, формирование умений и навыков выступают не в качестве *целей* обучения, а в качестве *средств развития* познавательной и личностной сфер ученика [6]. Построение образовательной технологии на основе данного подхода означает, что перед школьником ставится задача не воспроизвести готовое знание, а стать участником творческой работы по осмыслению лирического произведения, соотнесения поднимаемых в нем вопросов со своим жизненным опытом и опытом других людей. Для этого необходимо учитывать возможности разного прочтения текста, уважительно относиться к иным мнениям и использовать их как трамплин для собственного сопереживания и осмысления.

Следующая причина, препятствующая раскрытию творческого потенциала подростков, вытекает из первой: отождествление обучения с интеллектуальным развитием [6, с. 85]. В этом случае учитель-словесник недооценивает важность эмоционального, личностного и духовного развития учащихся на уроках, посвященных лирике, ориентирует школьников на усвоение идейно-тематического содержания стихотворения, что ведет к формальному отношению к стихам и не дает глубины понимания. В результате даже и этому процессу интеллектуального развития учащихся педагог по большому счету не содействует, поскольку подростки остаются интеллектуально и эмоционально пассивными.

Для раскрытия творческого потенциала школьников образовательная микросреда урока должна быть направлена на развитие целостного человека, вовлекать различные сферы его сознания. Сам процесс изучения лирического стихотворения предполагает подобную целостную вовлеченность учащихся: он должен включать и непосредственный отклик, и многосторонний анализ произведения, и его интерпретацию с опорой на эмоциональные и когнитивные процессы, основанные на субъективном опыте читателя. Лирическое произведение при этом тоже рассматривается как целостность, когда даже при разложении текста на части не теряется из виду целое (так называемая «точка сборки»). Проследивание переживаний лирического героя, осмысление архитектоники произведения, выявление взаимосвязи между всеми его элементами помогают преодолеть часто встречающуюся у подростков дискретность восприятия стихов. Такой процесс изучения лирики призван помочь подростку *войти внутрь себя*, актуализировать нуждающиеся в преобразовании переживания, овладеть значимыми для личностного развития ценностями.

Еще одна причина, тесно связанная с двумя предыдущими, – отношение к учащемуся как к объекту педагогического воздействия. Несовместимость такого отношения с содействием раскрытию творческого потенциала учащихся очевидна. И.А. Баева отмечает важность проектирования такой среды, «где личность была бы востребована и функционировала, где все ее участники чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей» [2, с. 21]. К каждому подростку педагог должен относиться как к личности и индивидуальности, наделенной неповторимым внутренним миром. По выражению Б.Г. Ананьева, если личность является «вершиной» структуры человеческих свойств, то индивидуальность – «глубиной» личности, духовное богатство которой определяется прежде всего «мерой напряженности» внутренней работы [1, с. 274-275]. То же отношение педагогу нужно прививать учащимся и друг к другу, и к лирическому стихотворению, которое представляет собой раскрывающуюся в художественной форме индивидуальность [8].

Далее, раскрытию творческого потенциала подростков препятствуют сами в коммуникативном компоненте образовательной среды: недостаточность и низкий уровень коммуникации между участниками учебного процесса. Обычно это означает доминирование вербальной активности учителя в ущерб активности учащихся, которые в лучшем случае отвечают на вопросы так, как ждет от них педагог, пытаясь угадать «правильный» ответ. Наличие и высказывание своего мнения, своих чувств и мыслей по поводу обсуждаемого стихотворения не поощряется как уводящее в сторону от намеченной учителем «основной линии» урока.

Повышение эффективности коммуникации особенно актуально при работе с учащимися подросткового возраста, для которых на первый план выходит общение, а учебная деятельность из ведущей превращается в субъективное средство своего личностного, когнитивного, социального развития. Исследователи практически единодушны в признании наличия у подростков острой потребности в человеческой близости, интимно-личностном общении. Распространенное в образовательной практике нацеливание учащихся на некритичное принятие, запоминание и воспроизведение готовых толкований стихотворений приводит к отчуждению юного читателя от самого себя, своего внутреннего мира и от поэзии как таковой. Это противоречит приведенным ранее требованиям к образовательной среде, т.к. на таких уроках личность подростка не востребована и должным образом не функционирует, а его потребность в общении не удовлетворяется. Последнее специалисты относят к числу серьезных психологических опасностей, поскольку неудовлетворение базовой потребности подростка в доверительном общении ведет к эмоциональной несбалансированности, деструктивному поведению [2].

Доверительное общение является ведущей формой взаимодействия лирического поэта с *понимающим* читателем. Через свои произведения поэт может беседовать с читателем как с другом, раскрывать заветные думы и переживания. Задача педагога – помочь подростку услышать живой голос поэта, установить контакт с произведением и перейти к глубокому заинтересованному размышлению над ним. Для этого в процессе изучения лирики нужно ориентировать учащегося на подлинное взаимодействие с самим собой (внутриличностное общение), другими учениками, педагогом, изучаемым лирическим текстом. Взаимодействие должно быть смыслооткрывающим и смыслообразующим, т.е. способствовать *открытию* смыслов, заложенных в произведении, а также *образованию* – появлению и формулированию в процессе обсуждения – смыслов, значимых для самого человека (читателя). Такая коммуникация сопряжена с личностной и межличностной рефлексией, активизируемой и интенсифицируемой лирическим произведением.

Из сказанного выше выводится пятая причина, препятствующая раскрытию творческого потенциала подростков, – незадействованность их ценностно-смысловой сферы. Когда учащийся внутренне не вовлечен в происходящее на уроке, не видит никакой связи между обсуждаемым на нем и собой, волнующими его проблемами, то он либо закрывается от поступающей извне информации, либо достаточно индифферентно и поверхностно ее воспринимает. При таком формальном отношении изучение лирики обесмысливается, поскольку

стихи остаются непрочувствованными и непродуманными, подросток испытывает на уроке не радость открытия, а чувство фрустрации.

Между тем лирика – тот род литературы, который по своей сути особенно близок подростковому возрасту. В данный возрастной период у человека возникает глубинный интерес к тому, что является главным предметом отображения лирической поэзии, – внутреннему миру личности. Лирический поэт исследует законы душевной жизни и путем раскрытия индивидуальных переживаний выходит к общечеловеческим проблемам, тем самым открывая возможность для углубления понимания читателем себя и других людей, жизненных ценностей. Как отмечает Г. Крайг, именно в отрочестве у человека впервые появляется возможность создания собственной ценностной системы, до этого же он не обладает необходимым для этого уровнем развития когнитивных способностей [5, с. 622]. Разговор о лирике призван помочь учащемуся через аксиологическое осмысление произведения осознать себя, свои ценностные установки, интериоризировать ценностный опыт. С этой целью учителю нужно обсуждать с учащимися ключевые ценности, раскрываемые в стихотворении; анализировать лирические акценты, т.е. проявления избирательной значимости для героя определенного аспекта действительности; стимулировать личностно значимое взаимодействие школьников с текстом путем рассмотрения произведения в контексте личностных и общекультурных смыслов.

Таким образом, мы выделили пять тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных причин, препятствующих раскрытию творческого потенциала подростков на уроках изучения лирической поэзии: построение образовательной технологии на основе предметноцентричного подхода с применением информационно-перцептивных методов обучения; отождествление обучения с интеллектуальным развитием; отношение к учащемуся как к объекту педагогического воздействия; недостаточность и низкий уровень коммуникации между участниками учебного процесса; незадействованность ценностно-смысловой сферы подростков. Для создания на уроках изучения лирики такой образовательной микросреды, которая способствует раскрытию творческого потенциала подростков, необходимо следующее: построение образовательной технологии на основе психодидактического подхода; направленность процесса обучения на развитие целостного человека; отношение к подростку как к личности и неповторимой индивидуальности; организация на уроке подлинного взаимодействия учащегося с самим собой, другими учениками, педагогом, изучаемым лирическим произведением; активизация ценностно-смысловой сферы учащихся.

В завершение отметим, что раскрытие творческого потенциала подростков – длительный и увлекательный процесс, требующий систематической работы, в которой должны быть заинтересованы и педагог, и сами школьники. Только при условии создания на уроках образовательной микросреды, способствующей успешному протеканию этого процесса, становится возможным воспитание творчески активного читателя-исследователя лирической поэзии, испытывающего потребность в чтении как средстве саморазвития, познания себя и мира.

### Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
2. *Баева И.А.* Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. № 2(3): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). СПб., 2002. С.16-26.
3. *Горовая В.И., Петрова Н.Ф.* Творческий потенциал личности и его развитие // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. № 11. С. 135-139.
4. *Дерябо С.Д.* Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.
5. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

6. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

7. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

8. *Mironova K.* The Principle of Open Individuality as a Basis for Teenagers' Creative Interaction with Lyric Poems // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2019. Vol. 12, № 4. P. 135-147. DOI: 10.11621/pir.2019.0408.

УДК 008:316:6

## **ПРОФИЛАКТИКА СТИГМАТИЗАЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ С ПОЗИЦИИ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА<sup>46</sup>**

**Сокольская М.В.**

ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (РУТ – МИИТ), Москва, Россия

E-mail: mvsokolskaya@mail.ru

**Туркулец С.Е.**

ФГАОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»,

Хабаровск, Россия

E-mail: turswet@rambler.ru

**Гарева И.А.**

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск, Россия

E-mail: gar\_ia@mail.ru

**Аннотация.** Процессы стигматизации современного молодого поколения исследуются авторами статьи в связи с проблемами психического и соматического здоровья с позиции эконсихологического подхода, согласно которому экология обучения и развития детей включает понимание и практическую реализацию того, что образовательные технологии и образовательная среда для детей должны соответствовать природе психического развития.

**Ключевые слова:** социальные ярлыки, стигматизация, молодежь, экологический подход, образовательная среда.

## **INFORTATION STIGMATATION IN THE YOUTH FROM THE ECOSYROURS**

**Sokolskaya M.V.**

Russian University of Transport (RUT - MIIT), Moscow, Russia

E-mail: mvsokolskaya@mail.ru

**Turkulets S.E.**

Far Eastern State Transport University, Khabarovsk, Russia

E-mail: turswet@rambler.ru

**Gareeva I.A.**

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

E-mail: gar\_ia@mail.ru

**Abstract.** The processes of stigmatization of the modern young generation are investigated by the authors of the article in connection with mental and somatic health problems from the point of view of an eco-psychological approach, according to which the ecology of children's education and development includes understanding and the practical realization that educational technologies and educational environments for children must be consistent with the nature of mental development.

**Keywords:** Social labels, stigmatization, youth, environmental approach, educational environment.

---

<sup>46</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-011-00152/19.

Проблема «навешивания социальных ярлыков» в современном обществе приобретает «драматически» масштабный характер.

Исследователи проблемы стигматизации А.К. Мамедов и Т.П. Липай отмечают, что «на отдельных исторических этапах развития общества стигматизация могла иметь различные основания, но всегда выступала в качестве одного из факторов деления общества, а поскольку ее действие связано с определенными общественными нормами, то можно говорить и о поддержке, в некоторой степени, социальной стабильности посредством стигматизации» [4].

Первым ученым-исследователем явления стигматизации признается Э. Гоффман, работы которого были представлены научному сообществу во второй половине XX в. Э. Гоффман рассматривал стигму как отрицательную социальную характеристику, которая выделяет ее носителя при сравнении с другими людьми, способствует формированию негативного, пренебрежительного отношения к больному человеку в обществе. Стигма определяет отношение «нормальных» людей, не имеющих данного маркера, к человеку, носителю стигмы и их действия по отношению к нему.

Анализ работ Э. Гоффмана позволяет выделить следующие содержательные характеристики социальной стигматизации: неспособность стигматизированного к полноценной социальной жизни; постыдный статус индивида, обладание неким свойством неполноценности, испорченности, опасность или слабость индивида по сравнению с другими людьми его категории; дискриминация по отношению к стигматизированному, интериоризация стигмы; попытки стигматизируемого исправить свой недостаток или получение вторичной выгоды от него; мнительность, подавленность, враждебность, беспокойство и растерянность стигматизируемого как результат неудовлетворенной потребности в социальном принятии; патологическая неловкость взаимодействия со стигматизированным; тенденция группирования стигматизируемых; иррадиация стигмы; демонстрация окружающими попыток создать видимость «принятия» стигматизированного [8].

Одним из первых Дж. Крокер обратил внимание на стигматизацию не только при наличии у индивида некоего отличающего его атрибута, но и если сам индивид верит в наличие такого атрибута (анализируется по [1]).

Стигматизация как негативный социальный конструкт, «здоровой» части общества – стигматизаторам дает следующие бонусы: возможность повышения самооценки, формирование позитивной социальной идентичности, повышение социального статуса и контроль социальных страхов, управление тревожностью.

Таким образом, стигматизируемого можно представить как индивида, не соответствующего по каким-либо параметрам общепринятым нормативным требованиям и ожиданиям, что является нежелательным для социального большинства, поэтому он превращается в неполноценного «подпорченного» человека [7].

Стигматизацию можно рассматривать в качестве установки предвзятости, как актуализацию предубеждений и предрассудков. Формируется, так называемое, «самореализующееся пророчество», когда убеждения одних людей в отношении других формируют определенную реальность, соответствующую этим убеждениям.

В современных социально-психологических исследованиях проблема стигматизации рассматривается также и в контексте отклоняющегося поведения, изучается специфика стигматизации в различных возрастных периодах [2, 3, 4, 5, 6, 7и др.].

Согласно теории стигматизации [8], девиантное поведение является следствием навешивания обществом соответствующих ярлыков на индивида путем соотнесения его действий с абстрактными правилами. В соответствии с этим, стигматизированный придерживается девиантной роли сообразно сложившейся репутации, которая усиливает изоляцию индивида и рецидивы девиантного поведения.

В школьной среде процесс стигматизации осуществляется как по горизонтали, самим детским сообществом, так и по вертикали – педагогами, учителями, родителями и другими значимыми взрослыми.

По мнению Т.П. Липай, процесс стигматизации формируется в начальной школе, развиваясь и закрепляясь в подростковом возрасте [4]. «Наклеивание ярлыков» связано, прежде всего, с позицией учителя как педагога, который приобщает ребенка к социализации. Педагоги придерживаются негативных ожиданий от учеников, и следуют им даже когда сталкиваются с нормальным поведением со стороны индивидов, влияя таким образом на степень распространения социальной стигматизации.

Результаты исследований белорусских коллег свидетельствуют, что в глазах учащихся–респондентов учитель – один из основных стигматизаторов, т.е. наклеиватель ярлыков на своих воспитанников, а потому имеет самое непосредственное отношение к отклоняющемуся поведению школьников и психологической их отверженности классом и неформальными детскими группами [3].

В результате навешивания стигм индивид не обладает полноценными возможностями общения с нестигматизированными людьми, у него имеются сложности во взаимоотношениях с его близким окружением.

В подростковой среде стигматизация основана на стремлении показать свою значимость в группе сверстников, выделиться; на неспособности противостоять жестким требованиям среды, отстоять чувство собственного достоинства, защищать самого себя.

Учитывая особенности подросткового возраста, можно констатировать, что именно в этот возрастной период феномен стигматизации будет проявляться наиболее ярко и может иметь самые серьезные негативные последствия для стигматизированного.

Стигматизированные подростки, по сравнению с их сверстниками, не подвергающимися стигматизации, большее количество ситуаций воспринимают как тягостные враждебные, а свое поведение в некоторых из них, как агрессивное.

Наиболее распространенной реакцией на стигматизацию является замкнутость и пассивность стигматизируемых, что возможно при выученной беспомощности. В неприятных ситуациях они чаще плачут и становятся замкнутыми [3].

Исследователи Л.В. Соколова и Ю.С. Смирнова утверждают, что деперсонализация личности в асоциальных группировках подростков, как результат стигматизации, может быть обратимой благодаря возрастной социальной сензитивности при условии специально организованного направленного воздействия, воспитания, активного привлечения и включения их в социально ориентированную деятельность [6].

В старшем школьном возрасте у социально ориентированных школьников выявлены только отдельные элементы процесса стигматизации, связанные с формирующимся самосознанием учащихся, причиной может выступать, например, имя собственное, притязание на признание и др. составляющие самосознания, тогда как в криминальной молодежной среде стигматизация распространена гораздо шире [2].

Психологическими детерминантами стигматизации в старшем школьном возрасте являются особенности самооценки стигматизированных школьников и способы построения ими межличностных контактов. Процесс преодоления стигматизации в этом возрасте связан как с возможностями, так и ограничениями, которые обусловлены возрастными и личностными особенностями стигматизированного ученика и его одноклассников.

Проявление стигматизации выявлены и в студенческой среде, где основой стигматизации выступают поведенческие стереотипы, режиссерские знания и умения. Ю.Л. Сироткин отмечает проявления «позитивной стигматизации» в молодежной среде курсантов, когда объектом стигматизации выступают следующие качества: лживость, жадность, неряшливость [5].

В современном образовательном пространстве социальная стигматизация рассматривается: как препятствие развитию способностей, достижению желаемого социального статуса и определенного уровня социальной успешности личности; формированию долгосрочных перспективных планов и как условие развития социального неравенства.

Особую тревогу сегодня вызывает не только растущая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их жестокость, агрессивность. Девиантное поведение подростков становится источником душевных страданий не только родителей, но самих подростков, которые нередко сами становятся жертвами со стороны сверстников. Теория стигматизации призвана служить оказанию реальной помощи в решении этой проблемы, хотя пока остается вне зоны внимания педагогов – практиков.

Исследование феномена стигматизации направлено на поиск решения двух основных проблем: причин этого явления и возможности его регулирования. Стигматизация «высвечивает», проявляет особенности индивидуальности и социальной идентичности личности. С одной стороны, стигматизация выступает как характеристика уникальности личности, с другой, как показатель ее уязвимости.

В целом, обобщая роль стигматизации как социально-психологического явления, можно говорить о стигматизации как инструменте нивелирования, сглаживания, приравнивания, выравнивания, усреднения разнородности общества, уникальности отдельных его представителей. Тогда неизбежен вывод, что стигматизация – явление, сопровождающее любое общество на всем протяжении его исторического развития, которое может быть безопасным для большинства, но чрезмерно опасным для конкретного индивида. Следовательно, возникает необходимость воспитания самоохранительного поведения человека, формирования личностной устойчивости к стигматизации, которое осуществляется по мере формирования нравственного самосознания личности, способности придерживаться в своем поведении общечеловеческих ценностей и норм, разделять определенную систему ценностей. Все это делает проблему стигматизации особенно актуальной в системе образования на всех ее уровнях, изначально ориентированной на социализацию личности, включение личности в культуру.

Представляя собой сложный социально-психологический феномен, стигматизация возможна, если индивид рассматривает себя как составляющую, как некую часть общества, а не как самостоятельную личность, способную игнорировать общественное мнение. Стигматизация, в этом случае, выступает в качестве символической формы определения социального статуса индивида – в роли «изгоя» общества или выдающейся личности.

Основной стигматизации являются общепринятые, разделяемые обществом, конкретные и понятные большинству ценности, характеризующие культуру, историю и социально-экономическую ситуацию жизнедеятельности индивида. Именно поэтому понять истинные причины стигматизаций возможно только посредством системного анализа ситуации конкретного исторического периода, специфики региона, особенностей сообщества.

Проблема формирования личностной сопротивляемости к навязываемым ценностям уходит корнями в культурные и семейные традиции, находится в компетенции психологов, социологов, педагогов, но, безусловно, необходимо и формирование толерантного отношения в обществе к «иным», «другим», не угрожающим безопасности общества. Эта важная оговорка, так как расширение пространства толерантности может привести к принятию девиации в качестве нормы.

Снижению стигмы будут способствовать комплексная программа мероприятий, включающая научно-просветительское, эмоциональное, законодательное, лингвистическое и политическое вмешательство. Систематические социально-психологические исследования позволят изучить личность стигматизируемого, составить его психологический портрет, на основе которого разработать как адресные программы реабилитации стигматизируемых, так и комплексную модель масштабных профилактических мероприятий.

С позиции экопсихологического подхода необходимо организовать процесс обучения соответственно возрастным и индивидуальным возможностям развития детей. В этом случае образовательная среда должна обеспечить возможность каждому учащемуся найти «экологическую» нишу своего развития», обрести свою индивидуальность [11, с.13]. Экопсихологический подход позволяет обратиться к проблемам развития психики человека как одной из форм природного бытия. В рамках такого подхода система «индивид – среда» как частный

случай системы «человек – среда» обеспечивает веер возможностей обретения конкретным человеком индивидуальности своих психических процессов, состояний и сознания. Тем самым она выступает в роли своеобразной *среды развития* (обретения) *индивидуальности* (психических процессов, состояний, сознания), которая, естественно, не сводится только к индивидуальным свойствам человека и/или только внешним средовым объектам и социокультурным условиям.

#### Список литературы

1. *Богомаз С.Л.* Стигматизация: содержание, феномены, механизмы и их диагностика // Психологическая служба. 2005. №1. С. 94-104.
2. *Комлёнок Н.М.* Расхождение в ценностных ориентациях как причина отвержения индивида группой в старшем школьном возрасте // Социотипическое поведение личности: сборник научных статей/ под общ. ред. С.Л. Богомаза. Витебск: УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2010. С. 78-85.
3. *Левко А.И.* Теоретико–методологические проблемы образования: социокультурный анализ. Минск : УП "БЕСПРИНТ". 2003. 339 с.
4. *Мамедов А.К., Лунай Т.П.* Стигматизация как социальный феномен (методология исследования) // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. 2011. № 1. С. 77.
5. *Сироткин Ю.Л.* Стигматизация как социокультурный феномен // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2015. №2 (20). С.100-107.
6. *Соколова Л.В.* Дегерсонализация и стигматизация личности в подростковой среде. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 2000. 23 с.
7. *Сокольская М.В., Туркулец С.Е., Гареева И.А.* Стигматизация как социально-психологическое явление современного общества // Перспективы науки. 2019. 12 (123). С. 150-156.
8. *Goffman E.* Stigma: Notes ones on the management of spoiled identity. Harmonds-worth, 1986. 168 p.

УДК 159.93

#### ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

**Соловьёва Е.А.**

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», Санкт-Петербург, Россия  
elena\_solovyeva@mail.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты учебно-исследовательских занятий, направленных на изучение перцептивных характеристик предметно-пространственной среды вуза и развитие у будущих архитекторов способностей оценивать субъективные ощущения. Показана роль и место ощущений разных модальностей в восприятии архитектурной среды. Выявлены достоинства и недостатки в организации предметно-пространственной среды. Показано, что участие в исследованиях учебного пространства является мощным толчком к развитию чувства сопричастности, развитию творческой самостоятельности студентов, удовлетворению потребности в свободной творческой активности.

**Ключевые слова:** образовательная среда, экопсихологический подход, сенсорно-перцептивные процессы, студенты-архитекторы.

#### ECOPSYCHOLOGICAL STUDY OF PERCEPTIVE FEATURES OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Solov'eva E.A.**

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

**Abstract.** The article discusses the results of educational studies aimed at examining the perceptual qualities of the subject-spatial environment of the university and the development of the ability of future architects to evaluate subjective feelings. The role of sensations of different modalities in the perception of the architectural environment is shown. The advantages and disadvantages in the organization of the subject-spatial environment are revealed. It is shown that participation in studies of the educational space is a powerful impulse of the development of sense of ownership, the development of students' creative independence, and the satisfaction of the need for free creative activity.

**Keywords:** educational environment, ecopsychological approach, sensory-perceptual processes, students-architects.

В основе экопсихологического подхода лежит допущение, что отношения в системе «человек – среда (физическая, социальная)» имеют множественный характер и проявляются в разных типах взаимодействия. Происходит постоянная смена ролевых позиций: и человек, и среда выступают и как субъекты, и как объекты этого взаимодействия [4]. С.К. Нартова-Бочавер указывает на высокий эвристический потенциал трансдисциплинарной психологической парадигмы, рассматривающей «...самоорганизацию субъекта, находящегося в заданном пространственно-временном контексте, со всеми его вызовами и ресурсами, стрессом и совладанием» [3, с.16]. На наш взгляд этот потенциал касается не только исследовательских, но и образовательных возможностей экопсихологии, что особенно важно в тех видах деятельности, которые напрямую связаны с проектированием и созданием искусственной среды обитания.

Целью обсуждаемого в статье исследования было изучение и развитие у будущих архитекторов чувствительности и способности оценивать среду как на основании ее функциональных качеств, так и не менее важных перцептивных характеристик и субъективных ощущений. В качестве предмета исследования выступали невизуальные качества предметно-пространственной среды современного образовательного учреждения. Участниками, как испытуемыми, так и исследователями, были студенты-магистры архитектурного факультета СПбГАСУ. Работа проводилась в рамках учебной дисциплины «Психологические основы восприятия архитектурного пространства». Учебной аудиторией для многих занятий данной дисциплины служит весь университет. Мы считаем, что подобный дизайн исследования соответствует основным принципам экопсихологического подхода.

Предметно-пространственная среда ВУЗа является важным компонентом образовательной среды и существенным ресурсом повышения качества образования, тем не менее, она редко становится самостоятельным объектом психологического исследования. В качестве краткой исторической справки необходимо сказать, что первая волна интереса к образовательной среде как многокомпонентному и междисциплинарному явлению в нашей стране была связана с введением обязательного школьного образования и приходится на первую треть XX века. Из отечественных исследователей можно упомянуть П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и многих других. Затем, по понятным причинам, на многие годы под средой в образовании стали понимать почти исключительно социальные факторы и изучать целенаправленные педагогические воздействия. Свое комплексное содержание понятие образовательная среда вновь обрело в конце XX – начале XXI века благодаря появлению доктрины вариативного образования и развитию таких направлений социально-гуманитарных наук, как психология среды, экопсихология, креативная педагогика и др.

Согласно В.А. Ясвину, образовательная среда – это система «... влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении» [8, с.14]. Появление всё более новых и прогрессивных способов получения и обмена информацией, разнообраз-

ных форматов профессионального и личного общения требует принципиально иных качеств и характеристик среды.

Постоянный мониторинг представлений об эффективной среде вуза позволил выявить, что наиболее востребованными являются карьерный и творческий типы образовательной среды, ориентированные на высокую активность учащихся и педагогов. Полученные в наших опросах данные свидетельствуют о том, что большинство студентов не удовлетворены предметным окружением, вследствие чего слабо взаимодействуют со средой, что негативно сказывается и на их активности. В наименьшей степени студенты удовлетворены уровнем своей самооценки и степенью самореализации. В то же время потребность в пребывании в стенах университета, в том числе дополнительно после занятий, очень высока.

Основополагающие работы психологов показали, что для полноценного развития и функционирования психики человека необходимо, чтобы чувственная ткань мира была представлена во всем многообразии своих модальностей [1]. К сожалению, создатели и потребители предметно-пространственной среды часто забывают о разнообразии ощущений человека. Например, архитекторы и дизайнеры при разработке фасадов, интерьеров, площадей подбирают текстуры материалов почти исключительно из соображений визуальной красоты, редко учитывая тактильные ощущения, возникающие при соприкосновении с поверхностью. Мало кто задумывается о том, как «звучит» или «пахнет» архитектура, как ощущается вибрация. В исследованиях учебной среды было показано, что физические компоненты среды выполняют не только учебно-функциональные и эстетические задачи, но способствуют также проявлению и реализации важных психологических функций мотивации, самоидентификации, контрсуггестии, поддержки и эмоционального комфорта [6]. Существуют возрастные различия в привлекательности и предпочтениях мест в учебных заведениях, но общими условиями являются их интерактивность, открытость, свобода перемещений, наличие частных пространств [5].

Наше исследование проходило в формате игры-упражнения, условно названной «слепой и немой». По правилам игры учащиеся делятся на пары, и по очереди примеряют на себя роли «слепого» и «немого». «Слепому» завязывают глаза, «немой» партнер должен провести его по коридорам и любым помещениям университета, дать почувствовать новые ощущения, обезопасив при этом от встречающихся на пути препятствий. Вводится запрет на несущественные разговоры во время выполнения упражнения («немой»). Бейджи со словами «Практикум по психологии» объясняют происходящее некоторым недоумевающим гостям университета и обычно вызывают искреннюю зависть у студентов других факультетов. После окончания упражнения студенты возвращаются в аудиторию, записывают в специально разработанные протоколы свои ощущения и делятся впечатлениями.

Перед участниками занятия ставились следующие задачи:

1. Выяснить, какие ощущения, кроме зрительных, являются наиболее яркими.
2. Выявить ощущения, на которые участники игры раньше не обращали внимание.
3. Постараться почувствовать и запомнить, где, в каких пространствах и какими эмоциями сопровождается выполнение данного упражнения.
4. Определить, какие существуют трудности и барьеры для слабовидящих людей в предметно-пространственной среде СПбГАСУ.

Короткое упражнение лучше, чем лекции и чтение учебников, помогло учащимся осознать роль и место ощущений разных модальностей в восприятии архитектурной среды. В отчетах отмечено, что стали ярче восприниматься слуховые, тактильные, температурные, вестибулярные, кинестетические ощущения. Произошло осознание связи качества среды с ощущениями разных модальностей. Улучшились и дифференцировались слуховые ощущения. Участники прислушивались к каждому звуку, чтобы обезопасить себя во время движения и понять, где они находятся. Большинство из учащихся отметили, что ранее не различали текстуры стен и представляли материал стены только визуально. С удивлением для себя отмечали, как различаются по звуку и по тактильным ощущениям различные напольные покрытия. Потеря равновесия, координации движений, субъективное сужение/расширение про-

странства указывали на значение кинестетических ощущений в формировании образов пространства. Обращалось внимание на изменения температуры в разных помещениях, и связанной с этим температурой кожи. Были отмечены также вкусовые, обонятельные и вибрационные свойства среды, которые ранее не замечались. Окружение заиграло разными «красками»; слишком общее понятие комфорт приобрело материальное содержание.

В роли «слепого» студентам пришлось пережить разные эмоции: негативные – страх, тревога, потерянности; и позитивные – интерес, комфорт, радость. Если позитивные эмоции были связаны с новым опытом и необычностью самого упражнения, то негативные, главным образом, с неудобной организацией пространства. Студенты, доверяющие своему партнеру, реже испытывали негативные эмоции. Большинство студентов мысленно представляли план здания, благодаря чему понимали, где находятся и были более спокойны. В роли «немного» студенты чувствовали ответственность за партнера, пытались максимально обращать внимание на все возможные препятствия при передвижении, ставили себя на место «слепого». Были отмечены многие недостатки в предметно-пространственной среде университета: высокие пороги у дверей, узкие проходы через двери (сами дверные проемы широкие, но во многих местах открыта всегда лишь узкая часть двери), различия в вертикальных размерах ступеней и в их количестве, прерывистость поручней на лестницах, и др. На собственном опыте участникам занятия стало понятно, насколько сложно ориентироваться и передвигаться человеку, не имеющему зрительной опоры. И это относится не только слабовидящим людям. Темнота и задымленность помещений, состояние психологической напряженности могут привести к снижению зрительного контроля. Тогда опорой для ориентации становятся слуховые, кинестетические, гаптические и другие ощущения [7].

Можно сказать, что кроме развития рефлексии своих ощущений, данное упражнение способствовало формированию социальной ответственности по отношению к своим однокурсникам; помогло побороть боязнь быть другим; сформировало готовность на личном опыте понять потребности маломобильных групп населения, что очень важно для архитекторов и проектировщиков. В ходе обсуждений после выполнения упражнения студенты пришли к выводу, что подобные занятия должны проводиться со всеми будущими архитекторами и строителями, поскольку они необходимы как для самопознания, так и для профессионального развития. Ведь архитектурная среда – это то, что вокруг нас. Организывая благоприятную и комфортную среду пребывания человека, архитектор, должен задумываться о психологических аспектах этой среды. И в первую очередь – это человеческие ощущения, ведь они формируют не только наши эмоции, но и человека в целом.

Опрос, проведенный через несколько месяцев после проведения занятия, показал, что все студенты помнили это занятие, и оно им понравилось, т.к. помогло сблизиться с одногруппниками, определить свой предпочтительный способ восприятия окружающей среды, увидеть недостатки (прежде всего) и достоинства предметно-пространственной среды своего университета. Занятие дало толчок работе профессионального мышления. Было предложено много простых и недорогих приемов улучшения интерьеров помещений. Отмечалось, что следует прорабатывать сценарии использования внеаудиторных пространств, что подтверждает заинтересованность студентов в использовании транзитных зон как учебных лабораторий. Наше исследование в формате игры-упражнения было направлено на изучение перцептивных, в первую очередь невизуальных, характеристик учебного пространства. Однако, получив такое количество рекомендаций по его усовершенствованию, можно сделать вывод, что студенты не только ознакомились на практике с особенностями восприятия, но и развили свои профессиональные способности анализа и проектирования среды обитания.

Для студентов архитектурных и строительных специальностей сам вуз может стать хорошей учебной лабораторией по изучению предметно-пространственных компонентов среды, поскольку они являются как пользователями этой образовательной среды, так и специалистами по ее проектированию и организации. Участие в исследованиях учебного пространства является мощным толчком к развитию чувства сопричастности, развитию творческой самостоятельности студентов, удовлетворению потребности в свободной творческой

активности, в частности, за счет использования нереализованных возможностей предметно-пространственной среды, помогает студентам почувствовать себя «своими» в пространстве ВУЗа. Кроме того, сочетание учебной, исследовательской и практической позиций повышает способность будущего специалиста к преадаптации, что в долгосрочной перспективе может позволить генерировать непредсказуемые творческие решения нестандартных ситуаций [2].

#### Список литературы

1. *Ананьев, Б.Г., Веккер Л.М., Ломов Б.Ф., Ярмоленко А.В.* Осознание в процессах познания и труда. М.: АПН РСФСР, 1959.
2. *Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. - №4. – С. 3-26.
3. *Нартова-Бочавер С.К.* Жизненная среда как источник стресса и ресурс его преодоления: возвращаясь к психологии повседневности // Психологический журнал. 2019. №5. С. 15-26.
4. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
5. *Панюкова Ю.Г.* Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. 2009. Том 2. № 3. С. 111-122.
6. *Соловьёва Е.А.* Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. СПб., 2005. №5(12). С.83-95.
7. *Соловьёва Е.А., Улыбышева А.П.* Вневизуальные характеристики предметно-пространственной среды вуза (на примере СПбГАСУ) / «Актуальные проблемы современного строительства». Материалы 71-й Всероссийской научно-практической конференции 4-6 апреля 2018. Часть 1. СПб.: СПбГАСУ, 2018. С. 251-256.
8. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

УДК 159.9

### ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Филиппов С.П.**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

Москва, Россия

E-mail: s.p.filippov@gmail.com

**Аннотация.** В статье обсуждается возможность применения экопсихологического и аксиологического подходов к проблеме формирования интеллектуальных качеств личности. Показано, что интеллект и знание не станут востребованными у подрастающего поколения без ценностного к ним отношения в образовательной среде. Представлены результаты эмпирического исследования, выявляющие особенности социальной значимости интеллектуальных качеств у участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** интеллектуальные качества, социальная значимость, экопсихологический подход, образовательная среда.

### FEATURES OF THE SOCIAL SIGNIFICANCE OF INTELLECTUAL QUALITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Filippov S.P.**

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: s.p.filippov@gmail.com

**Abstract.** The article discusses the possibility of applying ecopsychological and axiological approaches to the problem of formation of intellectual qualities of a person. It is shown that intelligence and knowledge will not become popular among the younger generation without a value-based attitude to them in the educational environment. The article presents the results of an empirical study that reveals the features of the social significance of intellectual qualities in the participants of the educational process.

**Keywords:** intellectual qualities, social significance, ecopsychological approach, educational environment.

Существенной чертой современного информационного общества является возрастающая роль интеллектуального труда во всех сферах деятельности человека. Интеллектуальный ресурс становится важнейшим условием выживания и прогрессивного развития общества. Возрастание доли наукоемких производств порождает запрос на подготовку специалиста, владеющего базовыми компетенциями, обладающего развитыми интеллектуальными качествами, владеющего навыками работать с большими массивами информации в ситуации неопределенности, способного критически и креативно мыслить.

Однако устойчивое интеллектуальное развитие общества, представляющее собой наращивание интеллектуального ресурса, не может осуществляться без непосредственной связи с соответствующей ему динамикой ценностей, как в обществе в целом, так и системе образования в частности. Только там, где интеллект представляет собой общественную ценность, он становится социально значимостью. Обладание интеллектуальными качествами в таком обществе становится важным ценностным ориентиром в жизнедеятельности личности. Как известно, усвоение ценностей начинается в семье и ближайшем окружении, затем продолжается на протяжении всей жизни человека с усилением влияния формализованных норм официальных организаций и государства.

В исследованиях Д.В. Ушакова, одного из лидеров в области когнитивной науки, прослеживается однозначная связь между ценностями общества, талантом человека, образованием и конкурентоспособностью стран, что подводит к осознанию роли психологических факторов в выборе вектора развития общества [5].

Современные обстоятельства порождают ряд проблем, без решения которых планирование и прогнозирование развития интеллекта весьма затруднительно. Изменения ценностного пространства, имеющие место на каждом витке развития общества, процессы социальной модификации, заставляют обратиться к переосмыслению статуса интеллекта в системе ценностей, его структуры, видов и характера взаимодействия между видами. Будучи ценностью, интеллект сам содержит в себе аксиологическую составляющую, ценностные ориентации. Более того, ценностные ориентации образуют своего рода стержень, ось интеллектуальной жизни. Непротиворечивая структура ценностной структуры личности обуславливает гармоничность, цельность ее когнитивной деятельности [1, 2].

Ключевая роль в формировании интеллектуального потенциала общества принадлежит образованию, поскольку оно способствует активному развитию мыслительных, творческих способностей человека, формируются познавательные умения и отрабатываются определенные навыки, приобретаются профессиональные знания. Особенностью современного образования является его высокая динамичность и открытость глобальным изменениям во всех сферах жизни человека. Образование сейчас уже не является лишь деятельностью специальных социальных институтов, а является результатом многих разнородных факторов.

Образовательная среда – это неотъемлемая часть социальной среды, из которой проникают в образование ценности, нормы, стереотипы и т.п. При использовании понятия «образовательная среда» подчеркивается, что обучение и развитие ребенка в целом происходят не только в результате целенаправленных педагогических воздействий, но отражают и влияние широкого спектра других факторов: социокультурных, ценностных, межличностных, эмоциональных и т.п. [4]. Для понимания этого системного взаимодействия ребенка и окружающей его социальной действительности, наиболее эффективным является экопсихологи-

ческий подход, который предполагает, что психическое развитие человека в ходе его обучения и воспитания осуществляется в определенной социокультурной образовательной среде, которая влияет на его восприятие и отношение к миру.

Насколько интеллект и интеллектуальные качества личности являются социально значимыми в условиях образовательной среды? Для изучения этого вопроса нами было проведено эмпирическое исследование у тех, кто непосредственно связан с образовательным процессом - педагоги, родители, студенты-педагоги.

Целью нашего исследования было выявить, какое место в структуре личностных качеств будут занимать интеллектуальные качества у участников образовательного процесса. Первыми испытуемыми выступили педагоги общеобразовательных школ г. Москвы: ГБОУ №982 и ГБОУ №1269. Всего в опросе участвовало 50 педагогов с различным стажем работы. Учителям предлагалось назвать наиболее значимые качества, которые они хотели видеть у своих учащихся. Всего было названо 269 качеств.

Для группирования названных качеств мы воспользовались идеей «центральных черт», которая была выявлена в исследованиях по изучению личностной структуры в рамках ИмPLICITНЫХ теорий личности. Такими оказались честность, доброта, трудолюбие и ум. Как было установлено, эти качества являются на уровне массового сознания универсальными положительными характеристиками человека. Они закреплены в культуре (в литературе и искусстве, в мифах и сказках, пословицах и поговорках) как основные критерии позитивной оценки человеческого характера. Все это доказывает, что существующие на уровне массового сознания социальные представления о наиболее ценных качествах напрямую влияют на содержание «центральных черт» имPLICITНЫХ теорий личности, играющих ведущую роль в процессе межличностного познания и создания целостного впечатления о другом человеке.

Анализ полученных нами результатов показывает, что педагоги ожидают видеть у учащихся в первую очередь качества, связанные с учебной деятельностью: трудолюбие, целеустремленность, прилежание, усидчивость - 39% качеств. Это вполне оправданно, потому что наличие именно этих качеств позволяет детям хорошо учиться с точки зрения педагога. Вторыми по значимости педагоги отмечают интеллектуальные качества учащихся (25,7%). Однако здесь наблюдается характерная особенность: 2/3 этих качеств (68%) связаны с мотивационной сферой учения - любознательность, желание учиться, интерес к предметам. При этом качества интеллекта такие как, умственные способности, вдумчивость, эрудиция, сообразительность, занимают лишь третью часть (32%). Это важный с нашей точки зрения момент означает, что педагоги в большей степени хотели бы видеть не столько интеллектуальных школьников, сколько мотивированных на учебу и внимательных на уроках.

Третьими по значимости для педагогов являются качества учащихся, связанные с нравственной сферой (честность, порядочность, ответственность, воспитанность, уважительность) - 18,6% качеств. Четвертыми по значимости оказались качества, характеризующие «доброту» (доброта, отзывчивость, доброжелательности, чуткость) - 13,1%. Последними по значимости оказались качества, связанные с коммуникативной сферой (общительность, коммуникабельность) - 3,6%.

Если составить условный портрет «хорошего» ученика из наиболее часто называемых педагогами качеств, то это окажется ответственный, трудолюбивый, внимательный, целеустремленный, добрый и любознательный ученик. Можно видеть, что собственно интеллектуальные качества не очень проявляются в этом портрете. Это еще раз подтверждает печальную картину, что умные ученики чаще всего являются для педагога неудобными, задают много вопросов, спорят, могут перепроверять за учителем информацию и Интернете.

На следующем этапе исследования нами был проведен аналогичный опрос родителей учащихся. Их также как педагогов просили назвать качества, которые они в первую очередь хотели бы видеть у своих детей. В опросе участвовало 76 родителей. Было названо 385 качеств ребенка.

Наибольшую ценность опрошенных родителей составили качества, характеризующие особенности деятельности и индивидуальности ребенка - 48,6% качеств (трудолюбие, целе-

устремленность, самостоятельность, аккуратность, сильная воля, работоспособность, дисциплинированность, усидчивость, спокойный, смелый). Следующими по значимости были названы качества «доброты» - 21,3% качеств (доброта, отзывчивость, чуткость, сердечность). Можно видеть, что качества доброты имеют для родителей большую значимость, что вполне оправдано, так как они связаны, прежде всего, со своими детьми эмоциональными отношениями. По этой же причине можно объяснить наличие большого спектра индивидуальных качеств ребенка, потому что они, несомненно, лучше знают своего ребенка с этой стороны и менее формализованы в своих дефинициях.

Доля интеллектуальных качеств, названных родителями, составила всего 7,3 % (любопытный, смысленный, умный, с хорошей памятью, чувством юмора). Таким образом, для родителей значимость интеллектуальности у детей в три раза ниже в сравнении с педагогами. Это можно объяснить тем, что за познавательную сферу ребенка, его знания и умение учиться традиционно отвечает школа. Хотя возрастная психология имеет достаточно доказательств, что интеллектуальные способности ребенка в немалой степени закладывается как раз в дошкольный период.

Кроме педагогов и родителей в нашем исследовании принимали участия и будущие педагоги, студенты Московского педагогического государственного университета. Их задачей было назвать самые важные качества, характеризующие «хорошего» (компетентного) педагога и «хорошего» ученика. Всего в опросе участвовало 46 студентов. Всего было названо 198 качеств «хорошего» педагога и 173 качества учащегося.

Результаты показали, что наибольшую значимость в описании педагога получили качества, характеризующие трудовую деятельность - 34,7% качеств (трудолюбие, оптимизм, преданность профессии, самоконтроль, стрессоустойчивость, любовь к детям, сдержанность). Вторыми по значимости оказались качества «доброты» - 25,0% (доброта, терпеливость, сочувственность, отзывчивость, толерантность, снисходительность, альтруизм).

Третьими по значимости оказались интеллектуальные качества педагога - 19,3% (профессионализм, компетентность, образованность, живость ума, интеллект, отсутствие предрассудков, понятливый, ум, умение выражать свои мысли, чувство юмора). Здесь мы хотели подчеркнуть выявленную особенность: из интеллектуальных качеств педагога основную часть (4/5) качеств составили «профессионализм», «компетентность» и «образованность», что лишь косвенно характеризуют интеллектуальные качества. Непосредственные же характеристики интеллекта были представлены в очень небольшом, единичном количестве: «интеллект», «ум», «живость ума», «рефлексия».

Четвертыми по значимости были названы качества, описывающие сферу нравственности и порядочности - 16,3% (справедливость, умение признавать свои ошибки, нравственность). Наименее значимыми (4,5% качеств) оказались коммуникативные качества - (общительность, коммуникабельность, тактичность, неконфликтность).

Таким образом, в тезаурусе студентов-педагогов, самыми значимыми оказались личностные и нравственные качества: доброта, терпеливость, справедливость, уважение к детям, компетентность. Интеллектуальность педагога для студентов является достаточно значимым, однако оно связано в основном с его профессионализмом и компетентностью. Это расходится с научным пониманием интеллектуальных качеств, связанных в первую очередь со способностями работы с информацией, скоростью усвоением знаний, логикой, критичностью. Подобная картина имеет место и в других исследованиях, где проявляется та же закономерность: от учителя не ожидают «высокой» интеллектуальности ни родители, ни учащиеся, ни даже методисты [3].

Далее были проанализированы качества, описывающие «хорошего» ученика этой же группой испытуемых. Всего в отношении было названо 173 качеств.

Результаты показывают, что наиболее значимыми для будущих педагогов являются качества ребенка, связанные с его учебной деятельностью - 53,1%. Далее следуют качества «доброты» (19,5%), и «порядочности» (13,8%). Доля интеллектуальных качеств в этом спи-

ске оказалось всего 9,7%, что почти в 2,5 раза меньше, чем оценка значимости, которую дали педагоги-практики.

На основе частотного анализа названных качеств мы составили психологические портреты «хорошего» педагога и «хорошего» учащегося:

- **педагог**: профессиональный, терпеливый, справедливый, любящий детей, добрый;

- **ученик**: активный, добрый, воспитанный, заинтересованный, жизнерадостный, внимательный, стремящийся к учебе.

Таким образом, подводя итоги полученных результаты, можно сделать вывод: картина значимости интеллектуальных качеств у участников образовательного процесса показывает, что эти качества не являются первостепенно значимыми и имеют разную выраженность у педагогов, родителей и студентов педагогического вуза. Более всего значимость интеллектуальных качеств выявляется у педагогов в отношении учащихся, а менее всего она проявляется у родителей в отношении своих детей. Интеллектуальные качества заметно уступают место качествам «доброты» и «порядочности». Это может свидетельствовать о том, что интеллектуальность и ум пока еще не представляют собой важную социальную ценность и не являются престижными, а поэтому не могут пока быть ценностными ориентирами, к чему будут стремиться представители подрастающего поколения. Более того, значимость интеллектуальных качеств можно рассматривать и в более широком поле ценности самого образования как государственного института и педагогической профессии в частности. Можно утверждать, что пока эти сферы не станут привлекательными, то сложно рассчитывать на активное их развитие в ближайшее время и, как следствие, на рост интеллектуального потенциала общества.

#### Список литературы

1. *Алексеева И.Ю.* Информация и интеллект как ценности современной эпохи // Информационное общество. 2009. Вып 1. С. 42-49.

2. *Беляева О.В.* Интеллект как ценность и потенциал в образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М.: Научно-информационный издательский центр, 2009. № 3. С. 53–56.

3. *Поваренков Ю.П., Сленко Ю.Н.* Психологическая характеристика требований к учителю со стороны субъектов образовательного процесса // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С.235-241.

4. *Телегина Э.Д., Филиппов С.П.* Экопсихологический подход к развитию мышления в обучении // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 3. С. 88–96.

5. *Ушаков Д.В.* Интеллект, ценности и процветание наций: как измерить отдачу образования. М.: Национальное образование. 2016. – 136 с.

УДК 159.9

## СРЕДА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Ясвин В.А.**

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет. Москва, Россия

E-mail: vitalber@yandex.ru

**Аннотация.** Представлен обзор и методологический анализ отечественных и зарубежных психологических и педагогических исследований среды развития личности. Выявлены противоречия и дефициты современного состояния экологической психологии образования. Намечены перспективные направления эколого-психологических исследований среды развития личности.

**Ключевые слова:** развитие личности, методология средовых исследований, образовательная среда, диагностический инструментарий.

## PERSONAL DEVELOPMENT ENVIRONMENT AS A SUBJECT OF ECOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

**Yasvin V.A.**

Moscow City University

E-mail: vitalber@yandex.ru

**Abstract.** A review and methodological analysis of Russian and foreign psychological and pedagogical research of the environment of personal development is presented. Contradictions and deficits of the current state of environmental psychology of education are revealed. Prospective directions of ecopsychological research of the environment of personal development are outlined.

**Keywords:** personal development, methodology of environmental research, educational environment, diagnostic tools.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования личностные образовательные результаты обучающихся признаются приоритетными, а качество образования определяется как комплексная характеристика, отражающая степень соответствия достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. В то же время на практике продолжает доминировать оценка качества образования на основе предметных образовательных результатов обучающихся, а качество школьной среды часто понимается только как соответствие школьных помещений и оборудования принятым стандартам.

Философия образования традиционно рассматривает среду как один из важнейших факторов развития личности. Всё наследие классиков педагогической науки от Я.М. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталюцци до М. Монтессори, Я. Корчака, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, по существу, посвящено описанию их авторских проектов сред, обеспечивающих личностное развитие ребёнка.

Методологические дискуссии отечественных педагогов о роли среды и механизмах её влияния на процесс развития ребёнка широко развернулись в 1920-е годы (А.А. Богданов, К.Н. Венцель, А.К. Гастев, С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмидт) в эпоху популярности педагогики среды и средоведения, зародившихся в Германии (А. Бузман, Г. Кауцц, А. Вольф, Г. Гермес, О.Ф. Канитц и др.), а также отечественной педологии (А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.С. Грибоедов, Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин). Подробный аналитический обзор первых средовых исследований начала XX века в рамках «педагогики среды» и «средоведения» проведён в диссертационных исследованиях В.П. Лисицкой [2] и Ю.С. Мануйлова [3]. Можно констатировать, что в данный исторический период сформировался «коллекционер-

ский подход», рассматривающий совокупность педагогически значимых условий и факторов среды, который вызывает ассоциацию с «дурной бесконечностью» (нем. *die Schlecht-Unendliche*) Г. Гегеля, определяющего таким образом однообразное и однотипное описание явлений действительности, не приводящее к системному результату. В дальнейшем данный методологический подход к изучению среды не получил развития.

Только в 70-х годах психологическая наука начинает возвращать средовую проблематику в область своих интересов. Научными коллективами Х.Й. Лийметса и В.В. Давыдова анализируется обусловленность поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды. Новое педагогическое осмысление роли среды в развитии личности, давшее толчок дальнейшим исследованиям, складывается в работах Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой, В.А. Караковского и др.

В конце XX века происходит всплеск активного интереса отечественных педагогов и педагогических психологов к исследованиям среды, которая понимается и формулируется по-разному в рамках различных методологических подходов. Сравнительный анализ современных методологических подходов к построению модели образовательной среды проведён В.И. Пановым [4], которым предложена их классификация: «эколого-личностная модель» В.А. Ясвина, «коммуникативно-ориентированная модель» В.В. Рубцова, «антрополого-психологическая модель» В.И. Слободчикова и «психодиактическая модель» В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова. С нашей точки зрения может быть выделено, как минимум, пять различных методологических подходов к исследованию среды развития личности.

1. Коллекционерский подход составляют многочисленные отечественные и зарубежные исследования на основе выделения и описания самых различных «педагогических условий и факторов». Характеризуется недостаточной научной строгостью и завершённостью предлагаемых структурно-содержательных моделей различных функциональных сред (от «информационно-образовательной» до «здоровьеформирующей») и эмпирической эклектичностью.

2. Социально-психологический подход научных коллективов В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и большинства современных зарубежных исследователей, в рамках которого научные задачи успешно решаются на методологической основе социальной и педагогической психологии.

3. Пространственно-предметный подход продолжает традиции исследований М. Монтессори, а также эстонской психологической школы (Х. Лийметс, Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал и др.), направленных на анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями среды.

4. Средовой подход в воспитании Ю.С. Мануйлова системно рассматривает среду, является перспективной методологией для её педагогического проектирования, однако, на наш взгляд, оборотной стороной оригинальности понятийного аппарата оказалась определённая трудность в его «совместимости» с традиционной терминологией других исследователей.

5. Экологический подход (Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв) опирается на зарубежную и отечественную социологическую, психологическую и педагогическую методологию, носит системный характер, имеет широкое и успешно апробированное инструментально-методическое обеспечение, пользуется популярностью у учёных и практиков.

Масштабный обзор отечественных исследований, позиционируемых как изучение и оптимизация сред различных образовательных организаций, проведён Л.Б. Исаевой [1], которая констатирует, что понятие образовательной среды применяется очень широко в самых различных аспектах. Анализ результатов работы Л.Б. Исаевой привёл нас к выводу о доминировании коллекционерского подхода и методологической неопределённости в исследованиях среды развития личности. Эмпирические исследования средовой проблематики, связанные со школой, сосредоточены в основном вокруг взаимоотношений и коммуникации членов образовательного сообщества, в меньшей степени посвящены организации школьного пространства и совсем редко затрагивают вопросы системного изучения среды развития личности [6].

Для отечественных исследований характерно различие понятий, прежде всего, таких как «среда» и «пространство», а также «уклад школы», «школьная культура» и «организационная культура школы», «дух школы» или «этос школы», «психологический климат» и «эмоционально-психологический климат» и т.д. Приходится констатировать, что отсутствие единой методологической базы обуславливает понятийно-терминологический волюнтаризм в попытках научного осмысления различных средовых аспектов школьной действительности.

Вместе с тем в отечественной науке достаточно подробно разработаны методологические основы гуманитарной экспертизы в сфере образования (С.Л. Братченко), которые опираются на общую методологию гуманитарной экспертизы, представленную в ряде теоретических работ Д.А. Леонтьева и Г.В. Иванченко. Прежде всего, необходимо отметить вклад В.Н. Тубельского, которым чётко сформулированы предмет и принципы организации и проведения такой экспертизы. Б.Н. Пойзнер и Э.А. Соснин обосновывают смысл педагогической экспертизы. Функции гуманитарной экспертизы школьной среды определены И.С. Павловым и Ю.В. Громько. Содержание экспертизы определено в работах Н.Г. Алексеева и Ю.В. Громько. Г.П. Юрьев и Н.И. Харламова задают общий алгоритм инструментальной экспертизы среды. Этапы гуманитарной экспертизы охарактеризованы А.У. Харашем. Направленность экспертизы школьной среды на инспекторскую проверку или на реальный консалтинг школьной организации дифференцируются С.Г. Косарецким, Т.А. Мерцаловой, А.М. Моисеевым и О.М. Моисеевой. Методы получения экспертных оценок и варианты формирования экспертных групп рассмотрены в работах А.И. Орлова. Однако при столь мощном теоретическом обосновании экспертный метод изучения школьной среды до сих пор остаётся недостаточно обеспеченным с инструментальной точки зрения.

Методология педагогического проектирования глубоко разработана В.В. Давыдовым, В.И. Слободчиковым, Г.П. Щедровицким и др. Этапы педагогического проектирования и их содержание проработаны А.М. Моисеевым. Особенности средового педагогического проектирования рассмотрены Ю.С. Мануйловым. Практика средового проектирования в сфере высшего образования, широко представлена в многочисленных публикациях, при этом научно-практических работ, посвящённых педагогическому проектированию различных компонентов школьной среды существенно меньше. Системному проектированию личностно развивающей среды и управлению её развитием посвящено относительно немного работ. Прежде всего, это проектные и технологические разработки В.П. Лебедевой и В.А. Орлова; Ю.С. Мануйлова; В.В. Рубова и Т.Г. Ивошиной, а также Л.В. Волковой, А.М. Воронина, В.Я. Гуровой, Е.И. Ивановой, И.А. Фастовского и др.

Проблемам профессиональной подготовки педагогов к проектированию и организации образовательных сред, соответствующих современным требованиям, посвящено достаточно много исследований: Л.В. Волковой, Р.А. Кассиной, Г.А. Русских, И.Л. Федотенко и Д.В. Малия, Г.Г. Шека и др. Суть такой подготовки заключается в формировании у педагогов понимания методологии средового подхода и освоении ими соответствующего методического инструментария.

Анализ зарубежных исследований взаимодействий личности со средой представлен Л.В. Смоловой [5], которая рассматривает данную проблему от формирования средовой парадигмы в работах Э. Брунсвика, К. Левина, А. Маслоу, Р. Зоммера, Х. Озмонда, К. Павлика до многочисленных и разнообразных современных эмпирических исследований школьной среды. Проведённый нами анализ современных зарубежных эмпирических средовых исследований школьной проблематики показал, что эти исследования, в основном, опираются на три методологических подхода: во-первых, на экологические подходы У. Бронфенбреннера и Дж. Гибсона; во-вторых, на методологию социальной психологии и, в-третьих, носят явные признаки коллекционерского подхода в традициях педагогики среды, средоведения и педологии начала XX века. Средовая проблематика достаточно широко представлена в современных зарубежных исследованиях, связанных с проблемами школы. Однако эти исследования, как правило, направлены на решение локальных проблем и строятся на основе социально-

психологической, а не средовой (экологической) методологии. Понятие «школьная среда» заменяется рядом нечетких понятий, таких как «негласное образование» (tacit education), «скрытый учебный план» (hidden curriculum), или социально-психологических понятий: «школьная атмосфера» (school atmosphere), «культура школы» (school culture) и т.п.

Проблемой изучения школьной среды остаётся слабая обеспеченность специальным критериальным аппаратом и диагностическим инструментарием, из-за чего исследователи среды вынуждены приспосабливать к своим научным задачам методический арсенал, ранее разработанный для решения других исследовательских проблем, прежде всего, социально-психологических. Проблема расширения критериальной базы оценки качества школьных организаций и создания соответствующего педагогического инструментария нашла отражение в инновационных подходах, разработанных в Нижегородском институте развития образования. Под руководством Ю.С. Мануйлова разработана «модель мониторинга образовательного процесса, реализуемого в логике средового подхода», которая характеризует уровень реализации педагогической технологии от целеполагания до результата, а также мастерство учителей. «Модель оценки качества образовательных услуг», представленная Е.В. Орловым, включает три параметра: условия организации образовательного процесса, его результативность и удовлетворенность потребителей. Показатели данных параметров основывается на нормативных требованиях. Разработанные методики могут использоваться, как органами управления образованием для оценки работы школ, так и руководителями школ в процессе разработки стратегий их развития. Сотрудниками Института системных проектов Московского городского педагогического университета адаптирована международная «Шкала оценки условий ухода за школьниками» School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS), которая предлагается в качестве методики анализа школьной среды. Однако в целом проблема создания инструментальных комплексов для экспертной оценки качества школьной среды остаётся актуальной: игнорирование современными рейтинговыми системами средовых показателей школ руководители органов управления образованием нередко обосновывают именно отсутствием соответствующего инструментария.

Отсутствие единой методологии и инструментального арсенала экспертизы школьной среды сдерживает содержательное расширение критериальной базы оценки деятельности школьных организаций, рейтинг которых, согласно современным приоритетам образовательной политики РФ, должен отражать, наряду с уровнем предметных образовательных результатов обучающихся, также уровень организации средовых условий и возможностей, направленных на достижение личностных образовательных результатов. В свою очередь, отсутствие средовых показателей в рейтинговых системах обуславливает слабую востребованность существующих технологий педагогического проектирования и организации школьных сред в широкой образовательной практике. Такие технологии, оставаясь «привязанными» к разнобразным методологическим подходам своих авторов, ограниченно используются школами, как правило, только в рамках экспериментальных и инновационных площадок.

Практика свидетельствует также о низком уровне профессиональной подготовленности педагогов и руководителей школ к осуществлению таких трудовых действий как «психологическая экспертиза программ развития образовательного учреждения с целью определения степени безопасности и комфортности образовательной среды» и «участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды», согласно требованиям профессионального стандарта.

Можно констатировать противоречие между необходимостью целенаправленной педагогической организации личностно развивающих школьных сред, как средства достижения личностных образовательных результатов обучающихся, и недостаточной разработанностью на основе единой методологии соответствующего экспертного и проектного инструментария, а также неподготовленностью педагогов к реализации средового подхода в образовательной практике. Разрешение данного противоречия представляется путём,

- во-первых, разработки структурно-содержательной модели личностно развивающей среды, синтезирующей ключевые положения различных средовых подходов, с целью становления единой средовой теории в психологии и педагогике и обеспечения теоретического конструкта для создания комплекса диагностических методик;
- во-вторых, разработки экспертного инструментария, обеспечивающего системную оценку качества образования, отражающую наряду с уровнем предметных образовательных результатов обучающихся также уровень организации школьной среды;
- в-третьих, разработки проектных технологий, обеспечивающих системное развитие личностно развивающих сред;
- в-четвёртых, разработки образовательных программ для педагогов и руководителей школ, формирующих их компетенции в вопросах экспертизы школьных сред, а также проектирования и организации личностно развивающих сред, как это предусмотрено профессиональным стандартом.

Таким образом, можно констатировать, что в отечественной психологической и педагогической науке созданы теоретические и методологические основы для разработки экспертно-диагностического инструментария и проектных технологий, обеспечивающих процесс управления развитием личностно развивающих сред. В то же время очевиден дефицит соответствующего методического арсенала, востребованного образовательной практикой.

#### Список литературы

1. *Исаева Л.Б.* Образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований // Вестник Казанского технологического университета. 2012. №13. С. 280-284.
2. *Лисицкая В.П.* Методы изучения среды в отечественной педагогике 20-30-х годов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лисицкая Вера Петровна. Владимир, 1996. – 326 с.
3. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. М., 1997. – 193 с.
4. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. – 196 с.
5. *Смолова Л.В.* Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). М.: ФЛИНТА, 2015. – 711 с.
6. *Ясвин В.А.* Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2018. Выпуск 1. Том 18. С. 80-90.

## РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9

### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Александрова Е.С.

ФБГНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: sedova.el@gmail.com

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются общие психологические и педагогические аспекты Стратегии устойчивого развития (Sustainable development), а также проблема экологического кризиса. Уделено особое внимание значимости формирования экологического сознания для преодоления данного кризиса и успешной реализации Стратегии устойчивого развития.

**Ключевые слова:** Стратегия устойчивого развития, экологический кризис, экологическое сознание, экологическое образование, образование в рамках устойчивого развития, экопсихологический подход.

### ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS AND ITS FORMATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Alexandrova E.S.

FBSSI Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

Russia

E-mail: sedova.el@gmail.com

**Abstract.** This article discusses the general psychological and pedagogical aspects of the Sustainable development strategy, as well as the problem of the environmental crisis. Particular attention was paid to the importance of the formation of environmental awareness in overcoming this crisis and the successful implementation of the Sustainable Development Strategy.

**Keywords:** Strategy of sustainable development, ecological crisis, ecological consciousness, ecological education, education within the framework of sustainable development.

Одной из острых проблем, стоящих перед человечеством в настоящее время является проблема экологического кризиса. Активная человеческая деятельность привела к глобальным экологическим изменениям, которые происходят повсеместно, что приводит к истощению озонового слоя, обеднению природных ресурсов, загрязнению воды, воздуха и почв, приводит к ухудшению состояния здоровья людей, а также способствует возникновению природных и техногенных катастроф.

Подобные проблемы уже длительное время обращают на себя пристальное внимание общественности и требуют эффективных решений на уровне государств, промышленности, образования, здравоохранения и охраны окружающей среды [3, 5].

В конце прошлого столетия стало очевидно, что предпринятые ранее попытки решения экологического кризиса с использованием стратегий биологического и технологического характера не принесли своих результатов. В связи с чем возникла необходимость обращения к воспитанию общества и формированию экологически ответственного поведения всего человечества [6].

Так, в 1992 г. на Конференции ООН в Рио-де-Жанейро была принята Стратегия устойчивого развития, которая и в настоящее время является основой для решения проблемы выхода из экологического кризиса [6]. Центральный принцип Стратегии – принцип развития общества, который бы обеспечивал достижение социально-экономического роста, а также охраны окружающей среды таким образом, чтобы удовлетворение потребностей ныне жи-

вущего поколения не лишало бы этой возможности будущих поколений [6]. Одной из задач Стратегии устойчивого развития является демонстрация того, что человечество движется по пути самоуничтожения. Самоуничтожение касается человечества как биологического вида, так и явления природы, потому что затрагивает все уровни его жизнедеятельности: биологический, экономический, социальный, культурный и образовательный. Именно поэтому важным принципом устойчивого развития является забота о людях, которая предполагает не только сохранение среды обитания человека, но и обращает особое внимание на заботу о природе самого человека [6].

Однако, несмотря на то, что идея Стратегии устойчивого развития является чрезвычайно актуальной, в настоящее время уже стало очевидным, что заложенный в декларации принцип решения экономических, социальных и экологических проблем имеет в своей основе ту же позицию превосходства человека над миром природы, которая и оказала значительное влияние на социальное расслоение населения и привела к глобальному экологическому кризису.

Одним из проблемных аспектов Стратегии, требующий пристального внимания, является отсутствие четко проработанных психологических аспектов ее реализации. Так, В.И. Данилов-Данильян обращает внимание на то, что работа по улучшению технических средств, улучшение способов утилизации отходов, сокращение добычи полезных ресурсов не приведут к решению проблемы экологического кризиса. Он отмечает, что именно психология сознания выходит на первый план в работе по преодолению экологического кризиса [3]. Психологические исследования должны служить основой для усилий по решению проблемы глобального кризиса, чтобы избежать неправильного понимания мотиваций человеческого поведения, которые могут привести к неэффективной или ошибочной политике, т.е. сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающему миру и к своей собственной природе, без изменения экологического сознания людей, поступки которых могут иметь экологически опасные последствия [3, 6].

Таким образом, реализацию Стратегии устойчивого развития обеспечивает не только внесение изменений в законодательную базу на уровне государства, расширение образовательных программ, но и понимание особенностей психологии человека и его поведения.

Особенно остро проблема реализации Стратегии устойчивого развития стоит перед Россией, которая обладает значительным общемировым запасом леса и пресной воды. Современная социально-экономическая и экологическая ситуация в стране является сложной, что побудило правительство принять документ об основах государственной политики в области экологического развития РФ на период вплоть до 2030 года, в котором на первый план выходит важность непрерывного экологического образования и воспитания, а также необходимость формирования экологической культуры всех слоев населения страны [4].

С одной стороны, интерес к экологической проблематике у россиян растет с каждым годом, особенно на фоне экологических катастроф, аномальных погодных условий, вспышек вирусных заболеваний. Из-за распространения информации в социальных сетях, люди становятся все более осведомленными в вопросах, касающихся состояния окружающей среды и о том, какое воздействие на ее состояние оказывает их личное поведение. Так, более 30% граждан указывают на заметное ухудшение состояния окружающей среды за последние годы [7]. Растущее беспокойство по поводу экологических проблем, также находит свое отражение в увеличении спроса на экологически чистые товары, сокращении потребления переработанных продуктов, сортировке мусора, проведении митингов и сборов подписей против незаконных свалок и опасных производств вблизи жилых зон.

С другой стороны, подобной осведомленности оказывается недостаточно для глубинных изменений поведения, которых довольно сложно достичь. По данным ВЦИОМ, российские граждане все еще не склонны переходить к экологическому образу жизни – 30% граждан возлагают ответственность за экологическое состояние среды в первую очередь на мест-

ные власти, 23% – на региональные. Только 21% респондентов отмечают ответственность самих граждан [7].

Такое положение дел объясняется рядом причин, в том числе: продолжительным господством потребительского отношения к природе; отсутствием четкой и прозрачной системы исполнения законодательных природоохранных актов и нарушением существующих; недостаточной профессиональной компетентностью педагогических кадров в области экологического образования и др. Также стоит отметить, что экологическое поведение, подразумевающее осознанное потребление, бережное отношение к ресурсам, переработку и вторичное использование предметов быта может ассоциироваться у людей с бедностью, потерей комфорта и социальными издержками. Подобное отношение к экологическому поведению особенно актуально для нашей страны, где социальный статус выражается в основном посредством обладания большими домами, машинами, бытовой техникой и прочими предметами «роскоши» [2].

Ведущую роль в формировании устойчивого развития и экологической культуры играет образование. Образование является незаменимым фундаментом для изменения мышления людей с тем, чтобы они имели возможность анализировать и предпринимать взвешенные поступки для решения стоящих перед ними проблем. Образование, отвечающее целям устойчивого развития, заключается в трансформации общества и предполагает непрерывное обучение на протяжении всей жизни. Это целостный подход, который затрагивает как содержание учебных программ, так и методы преподавания, формирует знания и навыки экологически осознанного поведения, необходимого для существования в современном обществе, помогает действовать и жить в быстроменяющихся условиях окружающей среды, участвовать в планировании социального развития [6,8].

Экологическое образование и просвещение в России имеет значительную историю, однако, чтобы говорить об образовании в контексте устойчивого развития, необходимо сначала определить в чем состоит различие между ними. Этот вопрос многократно становился камнем преткновения разных авторов, однако можно заключить, что у каждого специалиста в данной области складывается свое мнение и пока говорить об едином взгляде на проблему не представляется возможным [6].

В своей работе мы придерживаемся взглядов В.И. Панова, который обращает внимание на то, что нашей стране до сих пор общее содержание образовательных программ ориентировано на экономическую, а не экологическую парадигму развития человеческой цивилизации [5,6]. В частности, программы по экологии строятся, как правило, в логике традиционного обучения. Это означает, что они скорее воспроизводят соответствующую научную дисциплину, чем природные (психологические) закономерности развития ребенка и его сознания, в нашем случае – экологического. При этом чаще всего игнорируются необходимые для формирования экологического сознания ребенка психодидактические действия, такие как диагностика и тренинг экологического сознания, а также в качестве исходной основы не учитываются психологические особенности формирования экологического сознания [6].

Чаще всего экологическое образование рассматривается с двух позиций: с позиции философско-педагогической парадигмы и с позиции дополнительного предпрофессионального и профессионального образования.

Философско-педагогическая парадигма направлена на формирование эгоцентрического типа сознания, которое обладает следующими признаками: человек и природа развиваются в гармонии друг с другом; отказ от иерархического представления о мире; удовлетворение как потребностей человека, так и потребностей окружающей среды; поддержание экологического равновесия, где природа является полноправным субъектом взаимодействия; развитие природы и человека мыслится как процесс взаимовыгодного единства; природа сохранна ради себя самой, а не ради блага человека [8]. Таким образом, эгоцентрический тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которой характерно

отсутствие противопоставления человека и природы, отношение к миру природы как полноправному субъекту взаимодействия [5, 8].

Если же рассматривать экологическое образование как сферу дополнительного образования, то оно скорее направлено на поддержку профессионального самоопределения учащихся в области экологических специальностей и подготовку специалистов с целью полноценного количественного и качественного кадрового обеспечения экологических предприятий и организаций [8].

За рубежом все большее внимание уделяют необходимости активного взаимодействия между учащимися в образовательном процессе, формировании практических умений работы на учебном оборудовании, имитирующих технологические и производственные процессы, особенно в естественнонаучном образовании. В последние годы большую популярность приобрела концепция «экосистема обучения», которая раскрывается в соединении электронного обучения и экосистемы обучения, т.е. обучение в любом месте, при этом технологический, цифровой компонент образования выходит на первый план [1].

В настоящее время понятие «образовательная экосистема» все чаще встречается и в отечественной литературе, особенно на сайтах известных образовательных организаций. Данная система представляет собой многомерное пространство, учитывающее многообразие образовательных потребностей человека на протяжении всей жизни, с точки зрения учащегося образовательную экосистему можно рассматривать в двух основных плоскостях. Во-первых, это локальность/глобальность, т.е. образовательный процесс должен отображать локальную ситуацию, опираться на непосредственное включение в проблему (например, городское обучение, локальные проекты в школах), но в то же время он должен учитывать общемировой взгляд на проблему и осуществляться в глобальном взаимодействии (например, с помощью образовательных онлайн-платформ). Во-вторых, это человек/технология, т.е. образовательный опыт может случиться только при личном общении с педагогом/наставником или в конкретном сообществе, в то же время значимая часть обучения может опираться на технологии или даже полностью осуществляться в цифровом формате [1].

В данной статье мы рассмотрели проблему экологического кризиса и аспекты его решения в контексте Стратегии устойчивого развития. Данная проблема видится нами как проблема кризиса экологического сознания и мировоззрения современного человечества.

Восстановление гармонии между человеком и окружающей средой, сохранение природной среды и планеты как части экосистемы требует от человека осознанности и принятия конкретных экологически выверенных решений не только в ситуациях глобальных проблем, но и в ежедневных бытовых ситуациях. Возможность реализации Стратегии устойчивого развития обеспечивает образовательная среда. Образование является основой мировоззрения и поведения граждан.

Однако достичь ответственных действий в интересах целостности окружающей среды практически невозможно с помощью традиционных технологий обучения экологического образования. Подобные технологии ориентированы на экономическую, а не экологическую парадигму развития человеческой цивилизации. Это означает, что они не способны обеспечить формирования экологического сознания эгоцентрического типа.

Другими словами, на первый план в образовании должна быть поставлена задача формирования глобального осознания себя человеком, мыслящим и действующим в масштабе всей планеты. Это означает, что образование в интересах устойчивого развития должно иметь своей целью формирование экологического сознания как психологической основы экологической культуры.

#### Список литературы

1. *Алексеев С.В.* Экологический подход как методология современного образования // VI Всероссийская конференция по экологическому образованию «От экологического образования к экологии будущего» (30 октября-1 ноября 2019, Москва) / [Электронный

ресурс] – Режим доступа: <http://new.вкэо.рф/2019/10/23/ekologicheskij-podhod-kak-metodologiya-sovremennogo-obrazovaniya/> (дата обращения 10.01.2020).

2. *Гуциня Е.Г., Бадрак Н.Ю.* Мотивация энергосбережения: проблемы формирования и опыт внедрения через образование // *Современные проблемы науки и образования.* 2012. № 5 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7009> (дата обращения: 15.01.2020).

3. *Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С., Рейф И.Е.* Перед главным вызовом цивилизации: взгляд из России. М.: ИНФРА-М, 2005. – 224 с.

4. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Президентом РФ 30.04.2012) [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_129117/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129117/) (дата обращения: 15.01.2020).

5. *Панов В.И.* От экopsихологии к субъект-средовым взаимодействиям // *Субъект-средовые взаимодействия: экopsихологический подход к развитию психики.* Коллективная монография. М.: Нестор-История, 2017. – 160 С.

6. *Панов В.И.* Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (вместо предисловия) // *Экopsихологические исследования – 5.* Сборник научных статей участников 8-й Российской конференции по экологической психологии. 2018. С. 3-13.

7. РБК: Россияне назвали главные экологические проблемы страны [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=238&uid=9548> (дата обращения: 14.11.2019)

8. *Ясвин В.А.* Методологические основы организации среды эколого-космического образования // *Дорога в космос. Космическое образование в России.* 2019.– С. 427-432.

УДК 374

### РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ<sup>47</sup>

**Антопольская Т.А.**

Курский государственный университет, Курск, Россия [antopolskaya@yandex.ru](mailto:antopolskaya@yandex.ru)

**Камнев А.Н.**

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия  
e-mail: [dr.kamnev@mail.ru](mailto:dr.kamnev@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждаются возможности дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в каникулярный период, для развития субъектности подростков. Представлены результаты исследования субъектности подростков в природной среде оздоровительного лагеря.

**Ключевые слова:** субъектность, подростки, оздоровительный лагерь, дополнительная общеобразовательная программа

### IMPLEMENTATION OF AN ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAM AS A TEENAGE'S PERSONAL AGENCY DEVELOPMENT IN THE NATURAL ENVIRONMENT OF A RECREATION CAMP

**Antopolskaya T.A.**

Kursk State University, Kursk, Russia  
[antopolskaya@yandex.ru](mailto:antopolskaya@yandex.ru)

**Kamnev A.N.**

<sup>47</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект "Развитие субъектности подростков поколения Z в социально-обогащенной среде дополнительного образования" № 20-013-00073 А

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
e-mail: dr.kamnev@mail.ru

**Abstract.** The article deals with the resources of additional general educational programs implemented during the vacation period for the development of adolescents' personal agency. The results of a study of the personal agency in the natural environment of a health camp.

**Keywords:** personal agency, adolescents, recreation camp, additional general educational program

Структурно и содержательно детские оздоровительные лагеря относятся в России к системе организации отдыха и оздоровления детей, в которой могут реализовываться каникулярные дополнительные общеобразовательные программы (Распоряжение Правительства РФ от 22 мая 2017 г. № 978-р «Об утверждении основ государственного регулирования и государственного контроля организации отдыха и оздоровления детей»). Качественные изменения этого сегмента отдыха и оздоровления детей привели к усилению его востребованности, индивидуализации, дифференциации, расширению функциональной составляющей [1]. Сегодня «лагерь» – это важный компонент образовательного пространства, который уже нельзя отделять от системы образования, он интегрирует общее и дополнительное образование в специфических условиях каникулярного отдыха. При этом около половины детей сочетает летний организованный отдых с дополнительным образованием.

Использование «площадки» детского летнего лагеря в непрерывном образовании детей помогает школе реализовывать федеральные государственные образовательные стандарты, позволяет использовать возможности дополнительного образования в каникулярный период с его открытостью и доступностью по отношению к интересам, потребностям, нуждам, ожиданиям и запросам детей, подростков, молодежи и семьи [5]. Оздоровительные лагеря самостоятельно выбирают сферы образовательной деятельности, ее формы и методы организации, реализуют профильные смены, нацеленные на развитие различных сторон личности ребенка [3;4].

Важным преимуществом пространства лагеря является возможность выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и смены образовательных программ, педагогов и организаций, неформализованность уклада жизнедеятельности, а также содержания образования и организации образовательного процесса в разновозрастных детских коллективах.

В отличие от формального образования, которое является вертикальной составляющей образования человека и представляет собой последовательность образовательных уровней, дополнительное образование, в том числе в каникулярный период – горизонтальная составляющая образования, где обучающиеся включается в неформальное образовательное пространство, в различные формы его организации. Исследователи отмечают, что эти два уровня образования находятся в постоянной диалектической взаимосвязи со становлением и развитием субъектности человека. С одной стороны, они являются основой передачи культурного опыта и становления субъектности человека, с другой, обретая субъектные качества, «человек сам определяет необходимые ему формы образования для своего дальнейшего саморазвития» [6, с.18.] При этом пространство дополнительного образования, соответствующее интересам и способностям детей, позволяет создать ресурсную среду для преодоления различного рода возрастных, личностных и образовательных кризисов.

Содержание дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в условиях летнего лагеря представляет собой действительное деятельностное образование в отличие от школьной устаревшей учебно-знаниевой формы, характерной, как отмечает А.В. Леонтович, для когнитивно-ремесленного подхода к содержанию образования [7]. Кроме того – это комфортная атмосфера сотрудничества и сотворчества педагога и подростка, которая обеспечивает создание доверительного пространства взаимодействия по реализации самых смелых идей.

Реализуемые в детском образовательно-оздоровительном лагере дополнительные общеобразовательные программы естественно-научной направленности опираются на теоретические положения разработчиков экологического образования и экологической психологии (А.В. Гагарин; Е.Н. Дзятковская; А.Н. Захлебный; В.И. Панов). Сегодня в реализации вышеобозначенных программ активно используются методы формирования у детей субъектного отношения к природе, такие как: метод экологической идентификации, метод экологической эмпатии, метод экологической рефлексии и др. [2].

В нашем исследовании, направленном на развитие субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в условиях оздоровительного лагеря, мы предположили, что специально разработанная дополнительная общеобразовательная программа будет обеспечивать эффективность и динамику этого процесса. Под субъектностью подростка во взаимодействии с природной средой мы понимаем интегрированную характеристику его личности, проявляющуюся в способности активно-избирательно, инициативно-ответственно, преобразовательно относиться к природным объектам. Субъектность подростка характеризуется интериоризацией в его сознании и деятельности доминирующей ценностно-смысловой идеи о коэволюционном взаимодействии человека и природной среды, позитивным эмоциональным отношением и реализацией собственных рефлексивных действий по отношению к природным объектам, практическими возможностями реализации экологической деятельности, обеспечивающих активный характер взаимодействия с природной средой.

В формирующем эксперименте участвовали 158 подростков 14-16 лет обоих полов, которые осваивали дополнительную общеобразовательную научно-приключенческую программу «Океания» (ЭК-1, ЭК-2) и проходили обучение в летний период в рамках проекта «Отдых и учёба с радостью» (КГ) в г. Анапа с 2016 по 2018 год [8].

Главной целью разработанной нами (авторский коллектив 8 человек) программы «Океания» – является совершенствование у подростков тех личностных качеств, которые бы обеспечили их субъектность в отношении природных объектов, прежде всего, способствовали бы формированию активной жизненной позиции по отношению к миру природы [3; 4]. Особенности программы «Океания» связаны с тем, что подростки погружаются в морские исследования, приключения, путешествия в неизведанное, окружены ореолом романтики.

В содержание программы были включены не только научная и специальная экологическая подготовка, программа предполагала занятия по биологии, экологии и краеведению. Она сочетала в себе множество компонентов, которые способствовали разностороннему развитию подростка путём интеграции экологического, физического, психологического и творческого воспитания на деятельностной основе.

Обязательными темам программы являлись те, которые были направлены на адаптацию подростков в условиях лагеря, готовили их к другому восприятию природы своей родной страны в целом, той или иной местности, в частности, в роли уже не потребителей, а защитников и создателей. Так, подростки осваивали основы классической экологии, включающие в себя элементы биогеографии с учетом характеристик той местности, где находился лагерь; основы безопасности деятельности в природных условиях; первую медицинскую помощь и спасение на воде; занимались общефизической подготовкой, необходимой для получения базовых навыков путешественника и исследователя.

Можно перечислить важные специально разработанные для подростков научные темы: «Человек. Земля. Вселенная», «Наука о жизни», «Знакомство с природой края», «Наука о море», «Морские сообщества», «Растения моря», «Животные моря», «Человек и море» и многие другие. Привлекательными для ребят стали темы, дающие начальные знания по ряду морских профессий: курсы капитанов, курсы управления парусной или моторной лодками, виндсерфинг; курсы аквалангиста, пловца-подводника; основы высотной подготовки; туристические навыки; иностранный язык, как база общения с коллегами из других стран в экспедиции; курсы «Тропа риска» или «Ни дня без приключений» и др.

Подростки имели возможность участвовать в исследовательской деятельности. В тематическом разделе программы «Морской исследователь» будущие исследователи обуча-

лись обращению с аквалангом, получали ряд навыков, необходимых для натуралистов, путешественников, научных сотрудников, как для исследовательской деятельности в полевых условиях, так и для выживания в экстремальных условиях. Подростки совместно со взрослыми реализовывали полноценные научные проекты в области морской биологии.

На развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой были направлены другие формы дополнительного образования. В пространстве лагеря у подростков была возможность занятий в кружках: искусство и художественные промыслы; журналистики; лаборатория театрального искусства; верёвочные курсы; компьютер как необходимый компонент для исследовательской работы; подводная и надводная фото- и видеосъёмка; плавание для удовольствия и др.

В ходе экспериментального исследования такой показатель субъектности как «стремление к самостоятельной деятельности с природными объектами» у подростков, изучался с помощью методики «Самооценка качеств субъектности, проявляющихся в экологической деятельности» (авт. Н.М. Сараева, модификация А.Н. Камнева). Результаты исследования показали, что на констатирующем этапе эксперимента средние значения самооценки показателей субъектности практически у всех подростков были близки к четырем баллам из пяти возможных. Данный факт можно объяснить тем, что все опрошенные проявляли интерес биологии и экологической деятельности. Наименее выраженным оказался показатель «активности» – 3,3 балла в контрольной группе, 3,4 балла в первой экспериментальной группе и 3,6 балла во второй экспериментальной группе. Не исключено, что это связано с отсутствием возможности у ребят полноценно выбирать желаемую деятельность. Наиболее же сформированными показателями в КГ выступили «самостоятельность» и «собственная позиция», по 4 балла каждый; в ЭГ1 – это «собственная позиция» (4,2 балла) и «заинтересованность» (4,1 балла); в ЭГ2 – это «собственная позиция» (4,5 балла), «заинтересованность» (4,3 балла), «творческий характер взаимодействия с природными объектами» (4,2 балла).

Общий уровень субъектности в КГ составил 3,77 балла или 75% от максимально возможного значения, в ЭГ1 – 3,86 балла или 77%, в ЭГ2 – 4,07 балла или 81 процент от максимума. Тот факт, что различия между КГ и ЭГ1 невелики, объясняется тем, что все входящие в них подростки имеют сходный опыт участия в работе системы дополнительного образования экологической направленности. ЭГ2 заметно отличается от них тем, что большая часть показателей, как и общий уровень субъектности, были выше четырех баллов. Это позволяет сделать предварительный вывод о том, что участие этих подростков в смене дает достаточно устойчивый эффект, связанный, как нам кажется, именно с включённостью их в реальное взаимодействие с природной средой.

Для того, чтобы бы проверить степень значимости имеющихся различий мы использовали *t*-критерий Стьюдента. Для КГ и ЭГ1 полученное его значение составило  $t=0,9$ , что говорит об отсутствии статистической значимости. При этом сопоставление показателей ЭГ1 и ЭГ2 дало значение  $t=2,1$ . Оно соответствует 5% уровню достоверности, а следовательно, участие подростков из второй экспериментальной группы в нескольких лагерных сменах действительно привело к достаточно заметному повышению уровня их субъектности в экологической деятельности.

На контрольном этапе эксперимента мы вновь провели данную методику в изучаемых группах. Обнаружилось, что в контрольной группе изменения были минимальны. Показатели «активности», «собственная позиция», «заинтересованность» остались на том же уровне; «самоконтроль», «творческий характер взаимодействия с природными объектами», «самоорганизация» и «настойчивость» выросли на 0,1 балла, а «ответственность» и «способность к взаимодействию с другими» уменьшились на 0,1 балла. Общий уровень субъектности стал равен 3,8 балла или 76%.

В первой экспериментальной группе изменения были более значительны. Средние значения всех показателей субъектности, кроме «собственная позиция» увеличились на 0,1-0,2 балла. Общий уровень субъектности составил 3,99 балла или 80% от максимума.

Во второй экспериментальной группе неизменными остались результаты по показателям «собственная позиция» и «самостоятельность», по всем остальным была отмечена положительная динамика на уровне 0,1-0,2 балла. Общий уровень субъектности достиг 4,18 баллов или 84%.

Сопоставление результатов ЭГ1 и ЭГ2 на контрольном этапе эксперимента дало такой же результат:  $t=2.1$  (5% уровень достоверности). Следовательно, формирующий эксперимент оказал заметное воздействие как на тех подростков, которые впервые в нем участвовали (ЭГ1), так и на тех, кто подвергался ему повторно (ЭГ2). Тот факт, что и на констатирующем, и на контрольном этапах эксперимента различия между первой и второй экспериментальными группами находились на 5% уровне значимости, позволяет подтвердить предположение о кумулятивном эффекте оказываемого воздействия на развитие субъектности подростков во взаимодействии с природной средой.

Таким образом, реализация специально разработанной программы в условиях лагеря способствует развитию субъектности подростков, повышает их стремление к самостоятельной деятельности с природными объектами.

### Список литературы

1. Антопольская Т.А. Организация дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях: направления развития // Педагогический поиск. 2018. №11 (263). С.4-8.
2. Зебзеева В.А. Теория и методика экологического образования детей. М.: ТЦ Сфера, 2009. – 288 с.
3. Камнев А.Н. Проект "Отдых и учёба с радостью": научно-приключенческие программы "Океания", "Вождь краснокожих", "Храброе сердце", "Лес полон знаний", "Новый опыт", "Lingvosamp" как инструмент образования и воспитания детей и молодежи // Проблемы региональной экологии. 2014. № 6. С. 171-174.
4. Камнев А.Н., Черкасова И.И., Дмитриева Е.Г. Детский летний отдых – задачи на завтра: как их решить? // Народное образование. 2018. № 3-4. (№1467). С. 19– 26.
5. Концепция и модели доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ: коллективная монография / Под науч. ред. А.В. Золотаревой, Л.В. Байбородовой, Н.П. Ансимовой. Ярославль: РОИ ЯГПУ, 2018. – 483 с.
6. Леонова Е.В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах: автореф. дис. ... докт. псих. наук. Москва, 2016. – 46 с.
7. Леонтович А.В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников : автореф. дис. ... докт. псих. наук. Москва, 2017. – 58 с.
8. Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях // Под редакцией А.Н. Камнева, В.И. Панова. М.: Перо, 2016. – 434 с.

УДК 37.012

**ОБЪЕКТНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ЕГО РОЛЬ В МЕТОДОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**<sup>48</sup>

**Глазачев С.Н.**

Москва, Международная академия наук (Здоровье и экология), Русская секция  
glazachev@mail.ru

**Анисимов О.С.**

Москва, Международная академия наук (Здоровье и экология), Русская секция  
humani12@mail.ru

**Гришаева Ю.М.**

Московский государственный областной университет  
j.m.g@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются методологические основания для инновационной культуры мышления, необходимого для достижения целей экологического образования для устойчивого развития. Показаны возможности объектно-онтологического подхода в решении методологических проблем с экологической акцентировкой. Рассмотрена роль экологического образования как системного агента, реализующего ноосферные идеи в их целостности.

**Ключевые слова:** экологическое образование, устойчивое развитие, экологическое мышление, объектно-онтологический подход.

**OBJECT-ONTOLOGICAL APPROACH AND ITS ROLE IN THE METHODOLOGY OF ECOLOGICAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

**Glazachev S.N.**

Moscow, International Academy of Sciences (Health and ecology), Russian section  
glazachev@mail.ru

**Anisimov O.S.**

Moscow, International Academy of Sciences (Health and ecology), Russian section  
humani12@mail.ru

**Grishaeva Yu.M.**

Moscow Region State University  
j.m.g@mail.ru

**Abstract.** The article discusses the methodological basis for an innovative culture of thinking necessary to achieve the goals of ecological education for sustainable development. The possibilities of the object-ontological approach in solving methodological problems with ecological emphasis are shown. The role of ecological education as a system agent that implements noospheric ideas in their integrity is considered.

**Keywords:** ecological education, sustainable development, ecological thinking, object-ontological approach.

Учитывая сложившиеся представления о мировом кризисе с акцентировкой на противоречиях экологической динамики в жизни глобального сообщества, принимая во внимание наличие огромного информационного объема детализированных раскрытий и предварительных обобщений, обратимся к осмысливанию совокупной содержательности в методологической позиции: «... в условиях инновационного подхода к культуре мышления обучающихся и педагогов, следует констатировать, что в основе нечеткости определений, воззрений на обра-

---

<sup>48</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00322 А «Поликультурное проектирование экологического развития личности в цифровом образовании».

зование в современной общественной и цивилизационной динамике лежит упрощенная версия интеллектуального механизма в его индивидуальном и совместном проявлении, ограниченность потенциала аналитики в рамках первого (классического) и второго (неклассического) типов образовательной парадигмы». [1]

Методология в ее основе («в себе» бытия) создает парадигму критериев организации рефлексивных обсуждений, изложения, понимания, критики и арбитражирования), а в применении либо уподобляется своими средствами наличному материалу рефлексии (бытие «для иного»), либо оформляет материал, придает ему существенность (бытие «для себя»). В нашем случае рефлексия касается управления экологической динамикой, рефлексия попыток коррекции состояния мирового и национального процесса в условиях экологического и общего мирового кризиса.

Преобразовательная практика человечества изменила состояние биосферы и геосферы и снизила потенциал воспроизводимости биосферы до угрожающего катастрофой уровня. Приоритет воспроизводимости бытия человечества, не отрицаемый в принципиальных обсуждениях и оценках, практически обесценивается исторически сложившимися приоритетами социально-экономической и политической «целесообразности», вне цивилизационных идеалов и соотнесенности с требованиями универсума, его «вечных законов». Принцип целесообразности, следования меняющимся условиям, следование стереотипам экономических, политических и даже технологических интересов, оформляющихся в содержаниях стратегий и их идеологических обоснованиях, обретение эгоцентрических и спекулятивных инерций и т.п. воспроизводят и усиливают экологический дисбаланс, приближая «точку невозврата». Тем самым, рефлексивное сопровождение исторической динамики человечества, цивилизационного процесса, при всей разнородности получаемых результатов, наличии реалистических мнений и глубокого понимания драмы человечества, не создало то реалистическое преобладание в принятии управленческих решений, которые были бы эффективными в преодолении кризиса и преодолевали иллюзорность имеющихся «частичных» решений. [3]

Если приверженцы мнения о кризисе и угрозах достаточно полно осветили проблему и на самых высоких международных дискуссионных площадках, то почему лидеры глобального управления остаются отстраненными от устремления к принятию радикальных и необходимых решений? Чтобы ответить на этот вопрос следует ввести понятийные различия. Принятие решений можно типологически различить на «самовыраженческие», «прагматические» с ситуационным обоснованием и «принципиальные», с высшим обоснованием. Для первого типа характерна случайность и непредсказуемость, индивидуализированность, легкость перехода к иному решению при смене внутренних и внешних факторов. Здесь обращение к сущности динамики и глубине угроз бесполезно. Для второго типа характерны временный учет аргументов, ограниченное стремление понять версии, опора на свои «главные» аргументы, мнения лично значимых лиц, достаточно последовательное следование нормативной версии, если она лично утверждена и т.п. Обращение внимания на альтернативу и готовность изменить свою точку зрения факультативны и ситуационны. Готовности к углублению в пользу сущности версии, к критериям высокого уровня нет. Для третьего типа характерны ценность критериальных обоснований, готовность подчиниться понятию, готовность прилагать усилия для понимания критериев и критериально аргументированных версий, признание особой роли абстрактных оснований и содержаний «вечного» типа как в интеллектуальном, так и в мотивационном аспектах. Именно такие качества сущностно необходимы стратегу и приверженцу цивилизационной мудрости, прагматически самоопределенному, но в подчинении высшим критериям. Для него обращение к культуре и духовности является внутренне и профессионально обязательным [2]. Как мы видим, преобладание прагматического типа в реальном макроуправлении, принятии стратегических решений обрекает на нечувствительность к перспективе принятия адекватных кризисным ситуациям решений и ситуация не может быть исправлена. Так как лидерство в глобальном управлении принадлежит финансовым и торгово-финансовым олигархам, то влияние реалистичных прагматиков в управлении ограничено, тем более представителей сущностного звена управленческого корпуса. Кроме то-

го, само устремление к принципиальности решений зависит от меры окультуренности и одухотворенности здравомыслящих управленцев, от уровня их онтологического сознания и самосознания, а оно остается лишь на периферии онтологизации и универсализации, что обеспечивает лишь начальный уровень принципиальности мышления. В данном контексте трудно переоценить роль и статус образования [4], в том числе экологического образования в целях устойчивого развития. Однако, мы убеждены, что необходимо использование возможностей третьего типа парадигмы образования – постнеклассической, с полноценным включением в образовательную деятельность инновационной культуры мышления. [1].

Понятийно-теоретическое обеспечение опирается на достаточно определенные формы мыслительной работы, что характерно для научных программ. Однако в технологии такого мышления различаются уровни «семиотического» и «логического» типа. Если семиотический уровень сохраняет момент случайности коммуникативного взаимодействия между автором, понимающим и критиком, снижаемый за счет участия организатора взаимодействия, то логический уровень возвышает «общую» форму процесса мышления до «всеобщей». При реализации семиотической формы можно осуществлять содержательный переход от «дообъектного» образа познаваемого к «объектному», тогда как при реализации логической формы степень определенности объектного образа не только становится высокой и этому соответствует применение принципа «дополнительности», но и трансформирует объектный образ в «метаобъектный», метафизически выраженный, подчиненный онтологическим критериям. Это обеспечивается введением принципа «уточняемости» и «развития». Создание такого образа и уровня абстрактности его содержания позволяет начинать использовать технологию «диалектической дедукции», метод Гегеля, высший тип организованности мышления. Корректное прихождение к этому уровню в многослойности аналитического мышления создает основу мыслительного успеха коллектива партнеров, так как появляется единый содержательный результат с его неограниченной доказательностью при корректном соотношении с материалом мысли. В зависимости от материала осуществляется «точное» выведение сущности версии, его обоснованность из неоспоримого основания и сущностная версия готова к соотношениям с иными сущностными версиями. Это касается средств цивилизационного и стратегического уровней аналитики, в том числе понятий «цивилизация», «страна», «тип цивилизации», «тип страны», «история», «развитие», «цикл бытия», «ничто», «духовность», «культура» и др. Неслучайно, что понимание истории остается эмпирическим, лишенным соотношения с онтологией бытия и поэтому само положение о том, что история суть динамическое представление о цивилизации в глобальном и региональном масштабах, оценивается как «неубедительное». И это легко понять, если ввести онтологическую форму анализа цивилизационного процесса с учетом типов цивилизации, их циклического бытия, соотношения друг с другом, взаимовлияния, если оперировать идеальными объектами, выражающими сущностное в материале сведений.

В данном состоянии цивилизационной динамики большую роль играют локальные инициативы групп в решении актуальных проблем и задач. Распространяется идеология «сетевого подхода» как следствие деловой демократизации и говорится о создании «сетевого общества» как новой формации. Прагматическое отношение к такой идее выделяет положительные черты активности и самодвижения групп, что, несомненно, при совмещении положительно ориентированных лидеров и ведомых. Но сетевые формы могут и играют свою отрицательную и губительную роль, например, в практике организованного и набравшего инерцию терроризма. Легковесность анализа и неиспользование диалектической онтологии в ее высших формах предопределяет слабость борьбы с «чумой века», так как вырабатываемые решения остаются в зоне прагматических, односторонних, ситуационных, случайно удачных и неслучайно неудачных. Именно поверхностный анализ и онтологическая непроницаемость ведет к разрыву между полезностью сетевого и иерархического принципов, неустраиваемости к гармонизации этих потенциалов. В то же время, именно гармонизация противоположных по содержанию принципов является основой эффективности макросистем и опирается на сущностное представление о бытии, позволяет правильно оценить культурные

вклады в управлении, понять сам механизм древних обществ ведической эпохи, выявить перспективу возврата в положительную динамику цивилизации. Сетевой принцип разделяет складывающиеся сообщества, хотя и не ведет к обязательности противостоят, включает совместимость на основе согласовательного механизма. Но согласованность ограничена в своем положительном потенциале и лишь подготавливает сплочение и неслучайность успехов за счет корректности вклада иерархического принципа. Именно иерархический принцип адекватен сюжетам максимальной проблемности и реализации высших притязаний. В цикле бытия функциональное место для этих принципов и их реализации предопределено. Характерно, что большинство аналитических дискуссий подчинено не интегральному принципу гармонизации противоположностей, а рядоположенности и дисгармонизации или ограниченной гармонизации, не могущих вести к общезначимому результату. В мире мышления рядоположенность и структурные формы сопряжений реализуют начальную потребность в аналитике, а гармонизация и иерархизация – основную потребность, в неслучайности результата и его доказуемости. В диалектической дедукции нет значимости согласования и жесткая необходимость движения мысли является абсолютной, которой и должны следовать партнеры. Такая дедуктивность, диалектическая по содержанию, и является «абсолютным мышлением» или, по Гегелю, «абсолютным методом». Реализуя его, перспектива создания мирового проекта становится осязаемой.

Что вытекает из высказанного взгляда на проектировочный процесс? Прежде всего, общепсихологическое требование адекватности бытия любого типа «нечто» в цивилизации и диагностики реального положения в цивилизационной целостности, что выражено в утверждении Платона о необходимости «уподобления своей идее», вечной и неизменной в силу функциональности содержания идеи. Содержание идеи «вычисляется» из предельного основания, «идеи идей» по Платону, «исходной клеточки» бытия по Гегелю. Предельное основание полностью потенциально, следовательно, его содержание абсолютно существенно, но оно не актуализировано. Актуализация, в линии мышления, приводит к конкретизированным содержаниям, в том числе к цивилизации, затем к стране и более подробным различиям. Наряду с магистральной конкретизацией осуществляется типизация, введение типов единиц, частей универсума, следовательно, и типов цивилизации и стран, в соответствии с саморазотождествлением универсума и его частей при введении онтологических акцентировок. Диалектический характер разотождествления позволяет выявить противоположные типы и компромиссные, в том числе и гармонизированные. В данном процессе мышления эмпирический, исторический материал «подсказывает» выбор типа акцентировки и ведет к построению онтологического портрета объекта рассмотрения. Поэтому портретирование цивилизации, страны должно дойти до опознания особенностей состояния объекта, его кризисности и возможных вариантов дальнейшей динамики, зависимости от средовых и внутренних факторов. Только полная реализация данной мыслетехнической установки и для всех составляющих цивилизации, страны позволяет вводить контраст между настоящим, прошлым и будущим, выбирать, по притязаниям, будущее, целевое и «траекторное».

Таким образом, экологический кризис, рассмотренный в рамках объектно-онтологического подхода и опираясь на средства методологии, типовые эталоны содержательных единиц в их понятийной форме как «идеальные объекты», понимается как прихождение к недопустимому для воспроизводства жизни человечества состоянию бытия в ноосферной среде, в сопряжении природы, общества и его культурно-духовных приоритетов.

### Список литературы

1. Глазачев С.Н., Анисимов О.С., Гришаева Ю.М., Шумилов Ю.В. Образование и культура мышления: актуальный методологический дискурс // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 4. Выпуск 4. С. 9-19.
2. Гришаева Ю.М. Экологическая компетентность будущего профессионала в гуманитарной сфере // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 250-256.
3. Гришаева Ю.М. К вопросу о сущности экогуманитарной образовательной пара-

дигмы // Альма-матер. 2011. №1. С. 45-48.

4. Гришаева Ю.М. О проблеме подготовки педагогических кадров в вузе в условиях модернизации образования// Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 3. С. 6-9.

УДК 37.02

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ СПОСОБОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ В КУЛЬТУРНОМ ЛАНДШАФТЕ<sup>49</sup>

Демидова Н.Н.

«Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»,  
Нижний Новгород, Россия

E-mail: demidovanneo@yandex.ru

Винокурова Н.Ф.

«Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»,  
Нижний Новгород, Россия

E-mail: eco@bk.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются теоретико-методологические основы включающие ведущие подходы и принципы проектирования модели эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте.

**Ключевые слова:** эколого-ориентированная жизнедеятельность в культурном ландшафте, культурно-экологический подход, личностно-деятельностный подход, ландшафтно-средовый подход, аксиологический подход, интегральный подход, культурно-экологическая образовательная среда.

## CONCEPTUAL BASIS FOR DESIGNING A MODEL OF ENVIRONMENTAL-ORIENTED WAYS OF LIFE OF SUBJECTS IN THE CULTURAL LANDSCAPE

Demidova N. N.

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhniy Novgorod, Rossiya

E-mail: demidovanneo@yandex.ru

Vinokurova N. F.

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhniy Novgorod, Rossiya,

E-mail: eco@bk.ru

**Abstract.** The article discusses the theoretical and methodological foundations including leading approaches and principles of designing a model of environmental-oriented life activities of students in a cultural landscape.

**Keywords:** ecological-oriented life activity in a cultural landscape, cultural and ecological approach, personal-activity approach, landscape-environmental approach, axiological approach, integrated approach, cultural and environmental educational environment.

Эколого-ориентированная жизнедеятельность субъекта в культурном ландшафте, рассматривается как необходимое условие обеспечения устойчивого развития территорий, на основе духовно-интеллектуального потенциала человека. В современных условиях человеку важно осуществлять взаимоотношения с реальным социоприродным окружением на основе ноосферных идей, которые обеспечивают становление нового образа мира, предполагают осознание управленческой роли и ответственности человека за сохранение жизни на Земле, базируются на утверждении гармоничного, партнерского со-бытия человека и природных

---

<sup>49</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00749а «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте».

основ жизни. В конечном счете, они предполагают сопряженное взаимообусловленное изменение человеческих качеств и качеств вмещающего ландшафта в целях устойчивого развития и повышения качества жизни.

Идеи жизнедеятельности человека опираются на положения проектной парадигмы средней картины мира, рассматриваемой как проектное освоение культурно-экологических реальностей среды в логике коэволюции и устойчивого развития. Культурный ландшафт воплощает идеи постнеклассической науки через расширение познания и освоения окружающей среды за счет рациональных и иррациональных способов, нелинейности процессов мышления, его дискурсивности. Конкретизируя аспекты постнеклассичности, отметим, что идеи о новом «человеческом качестве» современной науки стали стимулом к пониманию роли культуры в гуманистическом осмыслении процессов взаимодействия человека и природы.

Новые эколого-ориентированные идеи за исторически короткий срок должны стать основой жизнедеятельности личности. Речь идет об обосновании и практической реализации принципиально иных приоритетов развития, которые исходят из принципов опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем по сравнению с развитием сложных технологических систем. Образование в данном случае становится «базисом базиса» расширенного воспроизводства экономики и общества в гармонии с природой.

Поэтому уже сегодня в образовании должны быть востребованы и реализованы новые жизненно-смысловые модели образования, которые способствуют превращению обучающихся из сторонних наблюдателей и зрителей в реально действующих субъектов, строящих отношения с окружающей природно-культурной действительностью на основе партнерства, толерантности, ответственности.

Проведенное исследование позволило обосновать и раскрыть в образовательном контексте стратегические ориентиры разработки модели эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте. Они представлены как системно-структурный процесс, предполагающий уточнение стратегических подходов и принципов, адекватных современным экологическим вызовам и специфике проблемы исследования.

*Культурно-экологический подход* рассматривается нами как методологическое основание «диффузного» проникновения экологической культуры в современное образование. Системно-структурный анализ позволил раскрыть сущность и специфику содержания культурно-экологического подхода на основе корреляции трех взаимосвязанных концепций культурного ландшафта (экологическая концепция, этнокультурная концепция, культурологическая (ценностная) концепция) и целостного развития эколого-ориентированных способов жизнедеятельности как условия становления культурной личности, обеспечивающий формирование, сохранение, развитие культурного ландшафта – территории устойчивого развития. Рассмотрение способов жизнедеятельности в контексте культуры теоретически оправдано. В исследовании реализовывалась позиция философов о том, что исходным понятием культуры как сложного феномена является «способ деятельности». Выявлено, что культура и деятельность исторически взаимосвязаны. Вид деятельности влияет на развитие культуры. Культура, в свою очередь, является универсальной характеристикой деятельности, задает социально-гуманитарную программу и предопределяет направленность того или иного способа жизнедеятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов.

Исследование строилось на понимании того, что способы жизнедеятельности правомерно рассматривать в контексте культуры природопользования и ее структурных компонентов (онтологического, гносеологического, аксиологического, праксиологического). Культура природопользования нами понимается как личностное и социально-значимое качество личности. Она рассматривается как способ, мера, результат познания, оценки и деятельности по культурному освоению человеком территории различной масштабности в направлении их устойчивого развития (Н.Ф. Винокурова). Это в полной мере относится к культурному ландшафту [2].

С точки зрения экологической концепции культура природопользования задает эколого-ориентированным способом жизнедеятельности вектор природоохраны, ресурсосбережения и поддержания свойств ландшафта как среды, обеспечивающей качество жизни. Ценностная концепция акцентирует внимание на аксиологическом и нормативно-нравственном компонентах культуры природопользования. Этнокультурная концепция ландшафта предполагает, что центральную роль в познании должны занять коэволюционные ценностные ориентации и формирование ответственного отношения субъекта к «вмещающему ландшафту».

Культура становится ядром интеграции различных способов познания и освоения действительности (наука, искусство, философия, эстетика, этика, религия и др.). Культурологический аспект обогащает все компоненты педагогической системы: целевой, содержательный, процессуально-технологический, результативно-оценочный, обеспечивая в них единство и взаимосвязь познания, переживания и действия.

Структурно-логическая модель содержания культурологического знания отражает все сферы сознания личности, что обеспечивает формирование целевого компонента культурологического личностно-ориентированного образования, связанного со становлением культурной личности. Процессуальный и результативно-оценочный компоненты культуры призваны раскрыть этапы и результаты культурного освоения человеком действительности от адаптации к осмыслению действительности, далее к творческому созиданию в окружающей среде.

В нашем исследовании, процесс культурного освоения личностью ценностно-смысловых доминант культурного ландшафта выступает в качестве ведущего основания выделения уровней взаимодействия субъекта с культурным ландшафтом (типы отношений выделены по В.И. Панову):

– *культурно-адаптационный уровень* ориентирован на становление способов жизнедеятельности личности на основе переживания и определения значений. На этом уровне актуализируются субъект-субъектные отношения личности с культурным ландшафтом, проходя путь от субъект-обособленного типа к субъект-совместному;

– *культурно-смысловой уровень* определяет осознание и осмысление культурного ландшафта). Осознанные, осмысленные знания и ценности становятся личным достоянием, принимают субъектную форму, при этом, они не утрачивают форму общественно значимых. Этот уровень связан с субъект-совместным типом отношений личности с культурным ландшафтом;

– *культурно-творческий уровень* – в контексте формирования культуры природопользования отражает созидательную деятельность субъекта, направленную на устойчивое развитие культурного ландшафта, с учётом ценностей, получивших личностный смысл на культурно-смысловом уровне. На этом уровне актуализирует субъект – порождающий тип отношений между человеком и природой, где они выступают как целостный субъект, способный к саморазвитию. При этом каждый компонент системы «человек – природа» рассматривается как условие и как средство изменения и развития другого («люди строят и оберегают родные ландшафты, а ландшафты духовно воспитывают их»).

*Личностно-деятельностный подход* существенным образом обогащают синергетические представления самосогласованного взаимодействия структурных частей, обеспечивающих единство и целостность самоорганизованной, саморазвивающейся системы. Теория самоорганизации, характерная для постнеклассической науки, конструктивна в понимании человека, структур его познания, переживания и действия. По мнению Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, образование в синергетическом смысле – это самоорганизация человека как динамической системы, коэволюционирующей с идеалами культуры и соотносенной с образами современного мира [4].

Особо отметим, что проблема человека сегодня все больше перемещается в центр социокультурной практики. Личность как субъект деятельности встроена во внешнее социокультурное окружение, вовлечена в динамические потоки саморазвития (самоидентифика-

ция, самоопределение, самореализация) под влиянием тех ситуаций, в которых она оказывается. При освоении субъектом территории осуществляется динамика культуросообразного процесса: адаптация, понимание, творчество в ходе восприятия, оценки, проектирования и реализации культуро-созидательной деятельности.

Таким образом, личностно-деятельностный подход раскрывает идею реализации коэволюционных отношений человека и культурного ландшафта в предметно-практическом аспекте. В способах эколого-ориентированной жизнедеятельности в культурном ландшафте инструментализируются представления, знания, ценности, отношения, поступки и синтезируется новая культура личности как ее интегративное качество.

Динамика разворачивания способов жизнедеятельности личности в культурном ландшафте метафорично отражает смысловой ряд жизни М.М. Бахтина «чувствую – мыслю – поступаю» с одной стороны, и уровни культурного освоения личностью доминант культурного пространства, с другой. В результате, выстраивается иерархия способов эколого-ориентированной жизнедеятельности личности в культурном ландшафте: жизнесприятие – жизнеосмысление – житнетворчество

*Жизнесприятие* – обеспечивает вхождение субъекта в культурное пространство на основе создания представлений, образов, культурных символов и знаков культурного ландшафта. Данный способ жизнедеятельности соотносится с бытийным слоем сознания личности.

*Жизнеосмысление* как способ эколого-ориентированной жизнедеятельности связан с означиванием и осмыслением культурного ландшафта, где коэволюционные ценности выполняют функцию фермента, определяющего переход от понятия «польза» через понятие «ответственность» и центральному в новой парадигме развития – «со-творчество». Резонансное единство со-осмысления субъекта и среды лежит в области поисков, обретения и расширения смыслов, которые запускают механизмы житнетворчества.

*Житнетворчество* – как способ эколого-ориентированной жизнедеятельности мы рассматриваем с позиции творческой, созидательной деятельности, программа которой вырабатывается в процессе культурного освоения «вмещающего» ландшафта. Очевидно, что житнетворчество должно приобретать черты сотворчества с миром природы, осуществлять переход от воздействия к взаимодействию и коэволюции. Таким образом, субъект, воздействуя на ландшафт, окультуривая его, придает ему свойство культуры, при этом происходит преобразование и улучшение качества культурного ландшафта и самого субъекта одновременно.

Особенности *ландшафтно-средового подхода* определялись на основе использования системно-функционального анализа. Системно-функциональный анализ позволил сопоставить функции культурного ландшафта как целостной образовательной среды в развитии эколого-ориентированных способов жизнедеятельности. Нами определен культурный ландшафт как культурно-экологическая образовательная среда.

Эта проблема актуализировалась с позиции парадигмы культуропорождающего образования, когда культурно-экологическую образовательную среду будут отличать выразительность, диалогичность, насыщенность ценностных, смысловых, деятельностных культурных конструкторов, субъективно воспринимаемых личностью в качестве значимых. Для развития эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающихся культурный ландшафт как культурно-экологическая образовательная среда призван пробуждать экологические чувства, конституировать эколого-ориентированные смыслы, побуждать к экологически-созидательным поступкам, что обеспечивает последовательность становления культуры природопользования личности.

С ландшафтно-средовым подходом тесно связан *аксиологический подход*, который обеспечивает рассмотрение жизнедеятельности человека в контексте ценностей ландшафта, который его окружает. В этом случае ландшафт рассматривается с позиции средовых идей в образовании, он «питает и взращивает» личность, выступает своеобразным тренажером её эколого-ориентированной жизнедеятельности. Деструктивный ландшафт характеризует не-

рациональность способов жизнедеятельности в нем, что приводит к экологическим проблемам, а сам ландшафт может быть охарактеризован как зона экологического бедствия. Окультуренный ландшафт может быть рассмотрен как «островок ноосферы», в котором реализовано сотворчество человека и вмещающего ландшафта.

В исследовании разрабатывается и адаптируется *интегральный подход*. Интегральный подход актуализирует процессы познание на основе интегральных карт AQAL (All Quadrants, All Levels), позволяющих осознать универсальную ценность и самоценность всех компонентов культурных ландшафтов (природного, субъектного, культурного, социально-экономического), выйти на новый интегральный уровень понимания, анализа и изучения культурного ландшафта.

При проектировании модели эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте были разработаны и применялись следующие принципы: принцип развития конструктивно-экологической активности в культурном ландшафте; принцип природосообразности и культуросообразности; принцип субъектности и социализации; принцип формирования культурно-экологической образовательной среды; принцип междисциплинарности; принцип интеграции; принцип ближайшего развития; принцип конструктивизма; принцип диалогичности; принцип событийности, принцип проблемно-ситуативного познания; принцип детерминированности будущим.

### Список литературы

1. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. М., 1986. С. 80-160.
2. *Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В.* Методологические основания конструирования системы культурно-экологических модулей как средства формирования культуры природопользования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 1-1. С. 129-132.
3. *Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В.* Разработка методических материалов по реализации программы формирования культурно-экологической образовательной среды региона // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 12
4. *Князева Е.Н.* Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. М.: Комкнига, 2007. – 156 с.
5. *Панов В.И.* Психологические аспекты экологического образования // Педагогика. 2015. № 5. С.59-69.
6. *Демидова Н.Н. и др.* Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте; теоретико-методологический дискурс: монография; под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород: ООО «Кирилица», ООО «Благовест», 2019. – 220 с.

УДК 373

**ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ<sup>50</sup>**

**Евстафьева Н.С.**

Московский государственный областной университет,

Московская область, г. Мытищи

E-mail: n.s.evstafeva@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена экологическому развитию личности школьников через реализацию поликультурного подхода в образовательной среде. Показано, что поликультурное образование играет важную роль при формировании экологической, поликультурной, ценностно-смысловой компетенций школьников.

**Ключевые слова:** поликультурность, поликультурный подход, экологическая культура, экокультурная идентичность, этнопедагогика, компетенция

**MULTICULTURAL ASPECTS OF ENVIRONMENTAL DEVELOPMENT  
OF THE INDIVIDUAL**

**Evstafieva N.S.**

Moscow Region State University,

Mytishchi, Russia

E-mail: n.s.evstafeva@yandex.ru

**Abstract.** The article is devoted to the ecological development of students' personality through the implementation of a multicultural approach in the educational environment. It is shown that multicultural education plays an important role in the formation of ecological, multicultural, value-semantic competences of schoolchildren.

**Keywords:** multiculturalism, multicultural approach, ecological culture, eco-cultural identity, ethno-pedagogy, competence.

В 1992 г. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро) утвердила стратегию устойчивого развития как руководство к действию для всех стран. Главная идея заключается в рассмотрении проблем природной среды в единстве с социально-экономическими процессами, для чего потребуется изменить мировую экономику, переосмыслить многие ценности и во многом отказаться от привычного образа жизни. Всё это связывают с понятием экологической революции, цель которой – восстановление равновесия между потребностями населения Земли и природными ресурсами, между социально-экономическим и экологическим развитием, обучение населения основам общения с внешним миром для гармонизации своей жизни и окружающей среды. В настоящее время важное значение имеет формирование экологической культуры, экологического мышления населения.

В современной культуре все более отчетливо определяются контуры нового взгляда на мир, в становление которого вносит существенный вклад гармоническое отношение между людьми, человеком и природой. В рамках такого подхода складывается новое видение человека как органической части природы, а не как властителя, развиваются идеи приоритетности сотрудничества, а не конкуренции.

Д.С. Лихчевым было введено понятие «экологическая культура». Дмитрий Сергеевич говорил о необходимости сохранения культурной среды наряду с сохранением природной

---

<sup>50</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00322 А «Поликультурное проектирование экологического развития личности в цифровом образовании».

среды Д.С. Лихачев отмечает, что «отношения природы и человека – это отношения двух культур, каждая из которых по-своему «социальная, общежительная, обладает своими «правилами поведения». Их встреча строится на своеобразных нравственных основаниях. Обе культуры – плод исторического развития, причем развитие человеческой культуры совершается под воздействием природы издавна (с тех пор как существует человечество), а развитие природы с ее много миллионно летним существованием – сравнительно недавно и не везде под воздействием человеческой культуры. Развитие культуры природы может осуществляться без воздействия человеческой культуры, но не наоборот. Необходим диалог двух культур – человека и природы, и человеку в этом диалоге нужно быть чутким, внимательным собеседником. Основой экологической культуры является мировоззрение, которое отражает готовность личности к определенному типу поведения [4].

Д.С. Лихачев, развивая свою концепцию экологии культуры, подчеркивал, что современная экологическая деятельность не может ограничиваться лишь рамками природы: для стабильного развития человечества необходимо не менее бережное сохранение национального культурного наследия. В большинстве случаев природное и культурное настолько тесно связаны, что оторвать их друг от друга, а тем более противопоставить, не представляется возможным.

Экологически культурный человек – это интеллигентный и цивилизованный человек, обладающий не только экологическими знаниями, но и сложившимися этнопедагогическими знаниями, умеющий экологически мыслить и действовать, бережно относящийся к окружающей природносоциальной среде.

Основатель этнопедагогики Геннадий Никандрович Волков, в 70-х гг. XX в. определил этнопедагогика как науку об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации [6].

В настоящее время, по данным всероссийской переписи населения в Московской области проживают более 130 национальностей. Работают национальных общественных объединений на территории Подмосковья: 20 региональных и 76 местных. В регионе действует Консультативный совет по делам национальностей Московской области. По данным переписи населения можно сделать вывод, что в Московской области, посещают дошкольные образовательные учреждения и обучаются в образовательных учреждениях дети более 130 национальностей.

На основании выше сказанного, можно говорить о том, что образование на территории Московской области, как и на территории всей России, является поликультурным.

Все это определяет необходимость формирования экологической культуры в поликультурной образовательной среде – школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373, зафиксировал, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать [...] формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий»; в учебном плане начального общего образования, в разделе «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» предусматривается «формирование уважительного отношения к семье, населенному пункту, региону, России, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни. Осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем. Формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях. Формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме».

В приказе от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в ред. Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645) обозначено, что личностные результаты ос-

воения основной образовательной программы должны отражать: эстетическое отношение к миру [...], сформированность экологического мышления, понимания влияния социально-экономических процессов на состояние природной и социальной среды; приобретение опыта эколого-направленной деятельности

В приказе от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в ред. Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) указано, что Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»): любящего свой край и свое Отечество [...]; осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды [...]. Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: [...] формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях [8].

Образовательная среда создается и развивается под воздействием различных факторов окружающей среды: внешних и внутренних. Учителя в образовательных организациях работают с обучающимся – индивидуумом, который включен в определенную природную, историческую, социально-экономическую и этнокультурную среду.

Поликультурность является важным фактором развития человека, который обеспечивает интеграцию каждого человека в мировое культурно-образовательное пространство.

Поликультурность – это процесс взаимодействия ученика и учителя путем диалога, приобщение ученика к этнической, общенациональной мировой культуре. Поликультурное образование основывается на диалоге культур, который подразумевает толерантный процесс взаимодействия носителей различных культур в образовательной среде [5].

Поликультурное образование имеет ряд воспитательных задач:

- личностное развитие каждого обучающегося, что предполагает индивидуальный подход к нему;
- развитие этнической, экологической, культурной грамотности школьников;
- формирование межкультурной компетентности детей, то есть не только позитивного отношения к наличию в обществе различных этнокультурных групп, но и умений понимать их представителей и взаимодействовать с партнерами из других культур как в бытовом, так и учебном контексте;
- осознание детьми взаимовлияния и взаимообогащения культур в современном мире, развития интегративных процессов.

Экологическое образование и воспитание – это не просто формирование экологических знаний и умений учащихся, это средство передачи богатейшего нравственно-психологического наследия, которое приобщает ребенка к этнической культуре и помогает ему стать личностью [7].

Одной из важных составляющих формирования экологического сознания является отношение человека к окружающей его природе, желание и умение взаимодействовать с природными объектами, разумно использовать дары окружающего мира для построения и поддержания собственной жизни и быта. Таким образом, на примере взаимосвязи и взаимодействия своих предков с природными объектами можно познать, изучить роль природы в жизни человека.

Экокультурная идентичность является компонентом экологической культуры личности. Формирование экокультурной идентичности связано с реализацией поликультурного подхода в образовательной среде.

Под экокультурной идентичностью мы рассматриваем процесс и результат адаптации культурного содержания ценностно - смысловых установок личности в отношении её самоопределения в окружающем мире [2].

Каждый человек уникален, но он же представляет собой частичку своей культуры, традиций и исторического опыта народа, к которому принадлежит.

Идентичность – осознание индивидом или группой своей расовой, национальной, половой, этнической, интеллектуальной или гражданской принадлежности, переживание своей личности, готовность играть определенную роль, внутреннее самоощущение в определенном качестве. Идентичность не задана заранее, а постоянно формируется во взаимодействии с другими людьми и в ходе приобретения жизненного опыта [7].

Наиболее четко человек осознает свою экокультурную идентичность в поликультурной среде.

На основе поликультурного подхода были выделены структурные компоненты экокультурной идентичности личности обучающихся:

- ценностно-смысловой: отношение к окружающему миру, значение природы в жизни человека; отношение к народному фольклору, связанному с природой;

- когнитивный: знание об истории и традициях своего народа; знания о национальных сказках, мифах, легендах связанные с природой; об охране окружающей среды своего региона; знание обычаев и традиций народа своей национальности об охране природы;

- деятельностный: участие в мероприятиях по охране природы; формирование эколого-ориентированных умений; поддержание культурных традиций и обычаев своего народа.

В процессе обучения у школьников формируется ряд компетенций. Компетенция – это совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы.

Поликультурная компетенция – это качество индивида, которое включает систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Структурными компонентами поликультурной компетентности выступают: во-первых, когнитивный, во-вторых, мотивационно-ценностный, в-третьих, деятельностный. Когнитивный компонент предполагает сформированность системы поликультурных знаний, выступающих ориентировочной основой деятельности личности в поликультурном обществе. Мотивационно-ценностный компонент представляет собой сложившуюся систему мотивационно-ценностных образований: мотивов, ценностей, интересов, потребностей, поликультурных качеств, регулирующих повседневную жизнь и деятельность личности в поликультурном обществе. Деятельностный компонент обеспечивает сформированность поликультурных умений и навыков, соблюдение социальных норм и правил поведения в поликультурном обществе, опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур [5].

Экологическая компетенция – это системное интегративное качество индивидуальности, характеризующее способность решать разного уровня проблемы и задачи, возникающие в жизненных ситуациях и профессиональной деятельности, на основе сформированных ценностей и мотивов, знаний, учебного и жизненного опыта, индивидуальных особенностей, наклонностей, потребностей [1].

Экологическая компетенция состоит из умение включать опыт прошлых поколений в процесс использования природных условий и ресурсов, ценностное осмысление природы, бережное отношение к культурно-историческому и природному наследию народов мира.

Ценностно-смысловая компетенция определяется развитыми нравственными, эмоциональными, эстетическими установками и качествами, готовностью, способностью жить по традиционным нравственным законам.

Коммуникативная компетентность – это способность формировать сложные коммуникативные навыки и умения в межэтнических отношениях, знание культурных норм, обычаев, традиций, ориентация в коммуникативных средствах присущих национальному, сословному

менталитету данного общества.

### Список литературы

1. *Алексеев С.В., Гузеева Н.В., Симонова Н. В.* Экологическое образование в базовой школе: Методическое пособие. СПб.: Специальная литература, 1999.

2. *Гришаева Ю.М., Ткачева З.Н., Митрофанова Т.Л.* О проблеме экокультурной идентичности личности в цифровом образовании. Коллективная монография по материалам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции LXXII Герценовские чтения, посвященной 150-летию со дня рождения В.Л. Комарова, 135-летию со дня рождения П.В. Гуревича, 90 -летию со дня рождения В.С. Жекулина. Санкт-Петербург, 2019. С. 55-56.

3. *Кокаева И.Ю.* Современные подходы к формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни студентов в поликультурной образовательной среде: монография / И.Ю. Кокаева, И.Г. Агузарова; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016. – 187 с

4. *Кулагина Е.Г.* Этноэкологическая культура: от традиций к инновациям // Культура и цивилизация. 2016. № 2. С. 164-171.

5. *Новикова О.С.* Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире. [Электронный ресурс]: <https://www.bazaluk.com/conference/193/> (дата обращения 30.01.2020)

6. *Очилов Г.Д.* О-955 Этнопедагогика: учебно-методическое пособие. Улан- Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2016. –100 с.

7. *Фахрутдинова Г.Ж.* Поликультурные аспекты образования: учебное пособие. Казань: Отечество, 2017. – 172 с.

8. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования от «17» декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (Дата обращения 06.10.2019).

УДК 159.9

### ПРОЕКТ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

**Евстафьева И.С., Велитченко И.А., Чуба С.Ю., Бирюкова Г.С.**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 26», Мытищи, Россия

E-mail: school\_26@edu-mtytshi.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт формирования экологической культуры школьников через реализацию технологии проектной деятельности в образовательных учреждениях, на примере эколого-ориентированного проекта «Экологическая тропа «Друзья зимнего леса».

**Ключевые слова:** проектная деятельность, экологическая культура, экологическая тропа, умения.

### PROJECT «ECOLOGICAL PATH» PROJECT AS A MEANS OF FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN

**Evsstafyeva N.S., Velitchenko I.A., Chuba S.Yu., Biryukova G.S.**

Municipal budget educational institution Secondary school No. 26, Mytishchi, Russia

E-mail: school\_26@edu-mtytshi.ru

**Abstract.** The article deals with the experience of forming the ecological culture of schoolchildren through the implementation of the technology of project activities in educational institutions, on the example of the eco-oriented project "Ecological path" Friends of the winter forest».

**Keywords:** project activity, ecological culture, ecological path, skills.

В настоящее время одной из важных задач образования является формирование экологической культуры школьников.

Эколого – ориентированная проектная деятельность является одним из способов формирования экологического мировоззрения.

В условиях реализации ФГОС ООО эколого-ориентированная проектная деятельность возможна через внеурочную деятельность, которая формирует у обучающихся проектную компетенцию.

В современном образовании технология проектной деятельности является неотъемлемой частью учебного процесса. Он мотивирует обучающихся на развитие творческих способностей и на самостоятельную работу.

И.С.Сергеев классифицирует проекты по доминирующей деятельности:

- **практико-ориентированный проект** нацелен на социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика. Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства.

- **исследовательский проект** по структуре напоминает подлинно научное исследование. Он включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и другие.

- **информационный проект** направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Выходом такого проекта часто является публикация в СМИ, в т.ч. в Интернете. Результатом такого проекта может быть и создание информационной среды класса или школы.

- **творческий проект** предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т.п.

- **ролевой проект.** Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, проектанты берут на себя роли литературных или исторических персонажей, вымышленных героев и т.п. Результат проекта остается открытым до самого окончания [2].

Одна из моделей работы над проектом основывается на «технологии проектной деятельности», разработанной Е.С. Полат.

Рассмотрим этапы реализации проекта.

1. Установочное занятие: цели, задачи проектных работ, основной замысел, примерная тематика и формы продуктов будущих проектов.

2. Стендовая информация о проектной работе.

3. Выдача письменных рекомендаций будущим авторам (темы, требования, сроки, графики консультаций и прочее).

4. Консультации по выбору тематики учебных проектов, формулирование идей и замыслов. 5. Формирование проектных групп.

6. Групповое обсуждение идей будущих проектов, составление индивидуальных планов работы над проектами.

7. Утверждение тематики проектов и индивидуальных планов работы над ними.

8. Поисковый этап.

9. Промежуточные отчеты учащихся.

10. Индивидуальные и групповые консультации по содержанию и правилам оформления проектных работ.

11. Обобщающий этап: оформление результатов.

12. Презентация проектов.

13. Доработка проектов с учетом замечаний и предложений.

14. Формирование групп рецензентов, оппонентов и «внешних» экспертов.

15. Подготовка к публичной защите проектов.
16. Генеральная репетиция публичной защиты проектов.
17. Координационное совещание лиц, ответственных за мероприятие.
18. Заключительный этап: публичная защита проектов.
19. Подведение итогов, анализ выполненной работы.
20. Итоговый этап. Благодарности участникам, обобщение материалов, оформление отчетов о выполненной работе.

Практико-ориентированным проектом является разработка экологической тропы. Данный проект реализуется по описанной выше модели.

Экологическая тропа - это специально оборудованный маршрут на местности, проходящий через различные экосистемы и др. природные объекты, имеющие эстетическую, природоохранную и историческую ценность, на котором идущие (гуляющие, туристы и т.д.) получают устную (через радиоустановки на индивидуальные наушники, с помощью экскурсовода) или письменную (аншлаги, стенды и т.д.) информацию об этих объектах [1, с. 265].

Экологические тропы бывают линейными, полукольцевыми, кольцевыми и радиальными [2].

При создании экологической тропы необходимо учитывать следующие требования:

а) маршрут тропы должен соответствовать ее назначению, учитывать условия данной местности; б) тропа должна быть расположена в местности, доступной в транспортном отношении, хорошо посещаемой местным населением;

в) маршрут прокладывать по уже сложившейся дорожно-тропиночной сети;

г) тропа должна пролетать по красивой местности, удовлетворять эстетические и познавательные потребности;

д) тропа должна нести информацию: познавательную (натуральные объекты: виды растений и животных, формы рельефа, почвы, горные породы и другие элементы живой и неживой природы); просветительную (элементы антропогенного ландшафта) и предписывающую (лозунги, призывы, правила, указатели, помещенные на щитах и знаках);

е) маршрут не должен превышать 2–3 километров [4].

Объекты показа на экологической тропе могут быть естественными или искусственными. Естественные объекты - это виды растений, животных, формы рельефа, почвы и другие элементы живой и неживой природы. К естественным объектам показа относятся и элементы культурного ландшафта – строения, дороги, каналы, сады, поля, исторические памятники. К искусственным объектам относятся элементы оформления, которые были специально изготовлены для создания экологической тропы, - информационные щиты, указатели, площадки для отдыха, макеты, беседки, мостики, питомники редких и лекарственных растений, почвенные разрезы, искусственные кострища, гнездовья для птиц и т.п. Эти объекты должны органично вписываться в окружающий ландшафт [5].

Экологическая тропа, позволяет школьникам наглядно познакомиться с разнообразными процессами, происходящими в природе, изучить живые объекты в их естественном природном окружении, получить навыки простейших экологических исследований, определить на элементарном уровне местные экологические проблемы и по-своему решить их.

При работе над проектом «Экологическая тропа» у школьников формируются:

-экологическая культура, экологическое мышление,

- представления об особо охраняемых природных территориях России и своего региона,

- знания о взаимосвязи человека и окружающего мира,

- чувство личной ответственности за состояние окружающей среды.

Работа по созданию проекта экологической тропы является комплексной, и требует от обучающихся знаний из различных отраслей (экологических, информационных, дизайнерских) и эколого – ориентированных проектных умений.

Эколого- ориентированные проектные умения - это группа умений, которая выделяется по признаку отношения к экологической и проектной деятельности.

При разработке экологической тропы обучающимся необходимы следующие умения:  
- умения интегрировать знания из различных областей наук, так при работе над проектом, обучающимся необходимы знания из различных отраслей.

- умение разработать паспорт экологической тропы;
- умение составлять карту экологической тропы;
- умение разработать маршрут экологической тропы.

В ходе работы над проектом обучающиеся разрабатывают паспорт экологической тропы.

Паспорт экотропы составляется по следующей схеме:

1. Название экотропы.
2. Цели и задачи экотропы.
3. Местонахождение, расстояние от школы (колледжа).
4. Краткое описание маршрута, его протяженность, расстояние между точками, время прохождения маршрута (с учетом рассказа экскурсовода).
5. Режим использования (в течение всего года, в теплое время года, в бесснежный период)
6. Допустимая нагрузка на экотропу (максимальное количество посетителей в неделю).
7. Описание экскурсионных объектов.
8. Список оборудования экотропы.
9. Правила поведения посетителей, правила техники безопасности и противопожарные требования.
10. Необходимые мероприятия по уходу за экотропой.
11. Ответственное лицо.
12. Приложение. Карта-схема маршрута [4, стр. 8].

Карто-схема маршрута экотропы составляется самым простым из методов топографической съемки, который называется глазомерной съемкой маршрута. Этот метод часто применяется в туристских походах, реже – в научных экспедициях, дорожных изысканиях и военной разведке. При глазомерной съемке маршрута на картосхеме изображается лишь линия маршрута и его ближайшее окружение. Такой план не отличается большой точностью, но в данном случае она и не требуется. При маршрутной съемке необходимы компас, линейка, транспортёр, простой карандаш, резинка, бумага и планшет (прямоугольный кусок фанеры или плотного картона) [4, стр. 11].

Маршрут экологических троп прокладываются по национальным и природным паркам, в городских парках, на пришкольных участках.

Перед созданием маршрута экологической тропы на особо охраняемых природных территориях необходимо изучить природные объекты данной территории, характер существующего рекреационного использования (периоды наиболее активного посещения, виды деятельности отдыхающих и т.п.). От этого будет зависеть протяженность и назначение экотропы [4].

Затем следует составить предварительную схему сети троп с учетом основных критериев выбора маршрутов. Набор критериев и их ранжирование, то есть значение, которое придается каждому из них, меняются в зависимости от местных условий. Но в любых условиях остаются неизменно важными три главных критерия: привлекательность, доступность и информативность [3].

Важным моментом при разработке экотропы, является разработка правил поведения в природе – «экологический кодекс». От того, как сформулированы правила поведения, зависит, будут ли они выполняться. Разработка правил поведения – дело довольно сложное. Ведь нужно найти такие слова, которые должны дойти до сердца каждого и настроить посетителей экотропы на добрые чувства. Текст должен быть коротким, живым, выразительным, легким для чтения и запоминания. Отличный вариант, когда правила изложены в стихах (это могут быть строки известных поэтов или сочинения самих школьников).

Рассмотрим проект «Экологическая тропа «Друзья зимнего леса»» который был разработан и реализован обучающимися МБОУ СОШ № 26, г. о. Мытищи, Московской области.

**Цель работы:** разработать экологическую тропу в дендрарии национального парка «Лосиный остров», для формирования навыков бережного отношения к природе, развитию экологического мышления школьников.

Работа проводилась в феврале 2019 года в национальном парке «Лосиный остров». При разработке экологической тропы были посещены: дендрарий, детский экологический центр «Лосиногостров».

На территории дендрария представлены растения Дальнего Востока, Сибири, Восточной Европы и Северного Кавказа. В дендрарии установлены скульптуры лося, бобра, барсуков, создана имитация бобрового поселения и увеличенная модель барсучьей норы. Для тех, кто решит пройти по дендрарию без экскурсовода, установлены информационные стенды и указатели.

**Название экологической тропы:** «Друзья зимнего леса»

**Назначение экологической тропы:** Познакомить учеников начальных классов с животным и растительным миром национального парка «Лосиный остров», воспитать у школьников к бережному отношению к природе.

**Краткое описание маршрута**

**Протяженность:** 1,3 километра;

**Время прохождения с экскурсоводом:** 2 часа;

**Режим использования:** Тропа предназначена для детей младшего школьного возраста (1-4 класс), проводится в холодное время года, когда выпадает снег, чтобы рассмотреть следы животных. Тропа может использоваться на внеурочных занятиях по окружающему миру, ботанике и зоологии.

**Маршрут включает 7 станций-остановок:**

1.«Начало». Стартовая точка экскурсии.

2.«Лоси». Вводный рассказ о национальном парке и его главных обитателях – лосях.

3.«По следам». Детям предлагается игра, в которой нужно угадать какое животное оставило след, представленный на специальных карточках. Также на протяжении всей экскурсии можно будет наблюдать следы обитателей национального парка.

4.«В гостях у бобра». Статуя бобра в его натуральную величину и макет хатки, а также небольшое сообщение об этом виде.

5.«Башня друзей леса». Небольшой экологический музей «Помощь лесу» и обзорная площадка.

6.«Пещера барсуков». Увеличенная модель барсучьей норы, чтобы все, кто пожелает, смогли «зайти в гости» к барсукам. Детям предлагается самим рассказать то, что они знают о барсуках.

7. Игра «Мир под ногами». Игра «Мир под ногами»

Цель игры: познакомить детей с разнообразием беспозвоночных животных, развитие понимания единства природы, любовь ко всему живому, внимание и наблюдательность.

Возраст: 3-4 класс.

Оборудование: лупы.

Место проведения игры: на природе.

Ход игры: Учитель раздает детям лупы и выделяет для каждого «микро-тропинку» длиной около 10 м.

Каждый двигается вдоль своей тропинки, низко наклонившись и внимательно рассматривая ее через лупу (можно даже ползти на четвереньках). Нужно стараться разглядеть всех насекомых и других мелких животных, которые встречаются на пути. После того, как «микро-тропинки» пройдены, все садятся в круг и обсуждают результаты «путешествия». Пусть каждый расскажет, как он чувствовал себя, путешествуя по «микро-тропе». Смог ли он почувствовать себя на месте маленьких насекомых? Каких мелких животных встретилось больше, каких меньше? Сколько разных видов мелких животных (хотя бы примерно) встре-

тилось каждому на его маршруте? Изменилось ли у детей их мнение о насекомых, червях, пауках после путешествия в мир мелких животных?

8. Финишная точка тропы. Экскурсовод подведение итогов: «Мы заканчиваем нашу экскурсию по экологической тропе «Друзья зимнего леса». Сегодня мы познакомились с животными, которые обитают на территории «Лосиного острова». Ребята встают в круг, экскурсовод задает им вопросы о животных и о бережном отношении к природе.

В результате проведения экологической тропы была разработана детская игра, в которой нужно угадать какое животное оставило след, представленный на специальных карточках. На протяжении всей экскурсии школьники наблюдают следы обитателей национального парка.

Разработанный экомаршрут с заданиями и играми по экологической тропе будет использован в 2019-2020 учебном году на внеурочных занятиях по экологическому воспитанию школьников.

#### Список литературы

1. *Реймерс Н.Ф.* Охрана природы и окружающей среды: Слов. – справ./ Н.Ф. Реймерс. М.: Просвещение, 1992. – 320 с.

2. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. – 80 с.

3. Тропа в гармонии с природой. Сборник российского и зарубежного опыта по созданию экологических троп. М.: «Р.Валент», 2007. – 176 с.

4. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА. Методическое пособие для учителей. Т.: ННО «Экономика, квалификация и консультация», 2010 – 54 с.

5. Экологическая тропа – как одна из форм учебно-воспитательного процесса. – г. Бируч: МОУ ДОД СЮН, 2011. – 54 с.

УДК 1:374

#### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ЭТНОГРАФИЧЕСКОМ СТОЙБИЩЕ «ДОМ СЕВЕРНЫХ ЛЮДЕЙ»<sup>51</sup>

**Захарова О.В.**

ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия  
e-mail: olga.hazarova@mail.ru;

**Суворова Л.Г.**

ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия  
e-mail: l.g.suvorova@utmn.ru;

**Малых И.Ю.**

Фонд развития КМНС, Тюмень, Россия  
e-mail: kika57@mail.ru;

**Богданова М.В.**

ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия  
e-mail: m.v.bogdanova@utmn.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы и формы экологического образования. Авторы предполагают, что ответственное отношение к природе может строиться на знакомстве с культурой коренных малочисленных народов севера и строят модель образовательной туристической программы, реализуемой на открытом воздухе, включающей актив-

<sup>51</sup> Проект выполняется в рамках реализации гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 19-1-029355 по проекту «Образовательно-туристский проект «Увас Мир хот» (Дом Северных людей)», предоставленного НУО «Фонд развития коренных малочисленных народов Севера Сибири и Дальнего Востока».

ные формы образования (игры, квесты, театрализованные представления). Целью образовательной программы является формирование ответственного отношения к природе и социально-культурным объектам.

**Ключевые слова:** ответственное отношение к природе, экологическое сознание, экологическое образование.

## ENVIRONMENTAL EDUCATION ON THE TERRITORY OF THE ETHNIC CAMP «HOME NORTHERN PEOPLES»

**Zakharova O.V.**

University of Tyumen, Tyumen, Russia  
e-mail: olga.hazarova@mail.ru

**Suvorova L.G.**

University of Tyumen, Tyumen, Russia  
e-mail: l.g.suvorova@utmn.ru

**Malykh I.Y.**

Fund of the Development for Indigenous  
Minorities of the North.  
e-mail: kika57@mail.ru

**Bogdanova M.V.**

University of Tyumen, Tyumen, Russia  
e-mail: m.v.bogdanova@utmn.ru

**Abstract.** These theses consider the problems and forms of environmental education. Educational and tourist project ‘Увӕс Мир хот’ (Home Northern peoples) aims at fostering young peoples’ responsible and thrifty attitude to nature through familiarization with the ecological wisdom of indigenous peoples. The project involves organizing educational and tourist activities on the territory of the ethnic camp ‘Увӕс Мир хот’ such as workshops on crafts, art practice, storytelling, participation in national sports and games.

**Keywords:** peoples’ responsible attitude to nature, environmental awareness, environmental education.

Острота экологического кризиса и общественной реакции на него заставляет научное сообщество активно участвовать в обсуждении вариантов преодоления кризисной ситуации в отношениях общество-природа и разрабатывать способы ее преодоления. Как российские, так и зарубежные ученые давно пришли к выводу что экологическое образование играет важнейшую роль в формировании отказа от потребительского поведения, принятии дружественных по отношению к природе технологических и политических решений, осмыслении поведения человека по отношению к природе. Последнее означает: «Осознание и принятие человеком ответственности за развитие самого себя, планеты и природы в целом», в результате чего человек становится «экологическим субъектом» [4, с.7-8], т.е. осознано выстраивает свои отношения с окружающим, в том числе и природным, миром. При этом ставятся вопросы о формах экологического образования и измерении его эффективности.

Говоря о форме экологического образования В.И. Панов [4] отмечает, что требуется использование нетрадиционных, практико-ориентированных методов экологического образования, связанных с активным формированием экологического сознания. Это могут быть экологические игры, детские экологические движения и т.д., которые требуют активности детей, их вовлечения в процесс обучения. В этом случае сообщение школьникам «определенного набора экологических знаний» дополняется «эмоциональным воздействием природных объектов на ребенка, педагогической организацией практической деятельности с ними, стимуляцией экологической активности и т.д. [5, с.21]. Западные исследователи, отмечая синдром дефицита природы у детей (nature deficit disorder) [7], предлагают разрабатывать образовательные программы содержащие игры на открытом воздухе и беспрепятственное

взаимодействие с природой [8]. Они считают, что подобные мероприятия дают уникальный опыт знакомства с природой через погружения в нее, а за счет установления связи с природой формируется экологическая ответственность и биосферные ценности. Таким образом, среди исследователей все чаще звучит призыв об отказе от традиционных методов экологического образования и переходе на неформальное, активное, осуществляющееся на открытом воздухе образование.

Одной их сложнейших проблем, возникающих у тех, кто занимается экологическим образованием, является проблема измерения его эффективности, необходимая для понимания того, какой эффект имеют образовательные мероприятия. Социальная психология предлагает для этой цели анкетирование, опросы, интервью, анализ рисунков, в зависимости от возраста и решаемой задачи. В западной литературе используется методика, которая оценивает знания учащихся об основных концепциях, касающихся экологической, экономической и социальной устойчивости. Им предлагается оценить поведенческие ситуации, выделяя поведение, отношение и намерение. Это позволяет получить представление об изменении этих компонентов в контрольной группе [6]. Ограничение этой методики связано с тем, что она подходит лишь для старших школьников, проживающих в городских условиях, поскольку смоделированные ситуации неприменимы к условиям жизни в сельской местности или традиционному образу жизни коренных малочисленных народов. Более универсальными являются методики по изучению биосферных ценностей, которые показывают связь между чувством единства с природой и биосферными ценностными ориентациями, которые в свою очередь связаны с различными формами устойчивого поведения. Для младших школьников интересную методику предлагают М.О. Мдивани и другие [3], которая позволяет выяснить отношение детей к природе, аффективные компоненты экологического сознания и выявить возможные поведенческие компоненты для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Таким образом, предлагаемые методики позволяют диагностировать изменения в поведении, их отношении к окружающей природной среде, их экологические ценности и компоненты экологического сознания у детей разных возрастов.

Разделяя убеждение многих исследователей, которые связывают преодоление экологического кризиса с изменениями в сознании людей, мы разрабатываем образовательную программу экологического образования «Туристско-образовательный проект (образовательная программа) «Увас Мир Хот» (Дом Северных людей)<sup>52</sup>. При этом нами решаются вопросы, связанные как с формой экологического образования, так и с измерением его эффективности.

Концепция проекта предполагает, что экологические ценности коренных народов основаны на определенных критериях, имеющих решающее значение для процесса принятия решений и ограничения экономической деятельности. Эти критерии включают в себя обеспечение эффективных правил сохранения биоразнообразия, редких видов, охраняемых территорий, экологических процессов и устойчивого использования ресурсов в целом [1]. Более того, экологическую этику коренных малочисленных народов Западной Сибири, особенно лесотундровой и таежной зоны, исследователи считают наиболее развитой. Этим народам

---

<sup>52</sup> Образовательная программа разработана в рамках реализации гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 19-1-029355 по проекту «Образовательно-туристский проект «Увас Мир хот» (Дом Северных людей)», предоставленного НУО «Фонд развития коренных малочисленных народов Севера Сибири и Дальнего Востока» (далее – Грантополучатель) на основании Договора о предоставлении гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 19-1-029355, подписанного между Грантополучателем и Фондом-оператором президентских грантов по развитию гражданского общества на основании решения Координационного комитета по проведению конкурсов на предоставление грантов Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества о согласовании перечня некоммерческих неправительственных организаций – победителей конкурса на предоставление грантов Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, оформленного протоколом заседания Координационного комитета от 31 мая 2019 г. № 2.

присуще «охранительное и глубоко ритуализированное мировоззрение» [2], допускающее идею равновесия с используемыми ресурсами.

На основании этого, формирование ответственного отношения к природе и социально-культурным объектам современников может быть организовано путем знакомства с традиционным образом жизни и традиционным природопользованием коренных малочисленных народов севера. Это возможно в рамках туристской деятельности путем непосредственного соприкосновения посетителей с жизнью, культурой и бытом коренных малочисленных народов. Образовательный туристский проект, в рамках которого реализуется данная образовательная программа, направлен на воспитание ответственного и бережливого отношения к природе через приобщение к экологической мудрости коренных народов, которые на протяжении веков вырабатывали баланс в отношениях с природой и поддерживали его через фольклор, художественное творчество и хозяйственную деятельность.

Цель образовательной программы – формирование ответственного отношения к природе и социально-культурным объектам. Задачи программы:

- 1) Продемонстрировать значимости взаимосвязи «человек-природа» для северных народов;
- 2) Осветить роль животных, растений, ландшафта, климата, природных явлений в мировоззрении и хозяйственной жизни ханты, манси, ненцев;
- 3) Познакомить посетителей с природосообразными технологиями северных народов.
- 4) Продемонстрировать ответственное потребление, которое подразумевает заботу о будущих поколениях при удовлетворении потребностей нынешнего поколения;
- 5) Осветить роль социальных взаимодействий – семейных ценностей, взаимопомощи, сотрудничества, обмена, дара – в мировоззрении и хозяйственной жизни ханты, манси, ненцев.

Цель проекта достигается через участие посетителей в туристско-образовательных мероприятиях на территории «ЭтноСтойбища «Увас Мир Хот», расположенного в Тюменском муниципальном районе Тюменской области. Задачи проекта решаются через содержательное наполнение образовательной программы, которая рассчитана на полтора часа и предполагает, как интерактивное знакомство с образом жизни и экологической культурой коренных малочисленных народов, так и подвижные национальные игры, пребывание у костра в чуме, чаепитие с травами, приготовленными по традиционным рецептам. Возможно выпекание хлеба в печи на территории этностойбища и мастер-классы по традиционным промыслам и рукоделию.

Территория этнографического стойбища по своей планировке повторяет традиционное стойбище народов Севера, в нем представлены традиционные жилища: хантыйская изба и ненецкий чум (летний и зимний) с традиционным убранством; представлена хозяйственно-бытовая жизнь ненцев, ханты и манси. На территории стойбища воссоздано «святое место» с семью хранителями земли, во время национальных праздников на нем можно познакомиться с традиционными обрядами народов Севера. Охотничья тропа дает возможность познакомиться с промысловой деятельностью – это маршрут по лесной зоне с оборудованными на пути разного рода охотничьими самоловными орудиями. Особенность проекта в том, что устанавливают и оформляют этнотойбище жители Уватских стойбищ (ханты), а посетителей принимают экскурсоводы, представители коренных народов Севера (ненцы, манси, ханты) в традиционной одежде, они же и поддерживают порядок и осуществляют ремонт объектов.

Успешная реализация туристского образовательного проекта позволит создать образовательное пространство, способствующее формированию ответственного отношения к природе. Ожидается, что реализация проекта:

- будет способствовать изменению поведения современных людей;
- приведет к отказу от потребительских ценностей и недальновидных решений в пользу устойчивых ценностей и ответственных решений;

- на 40% повысится процент людей, у которых изменилось отношение к природе на экологически-ориентированное вследствие посещения туристско-образовательных мероприятий;

- позволит создать площадку для областных, общероссийских и международных мероприятий в Тюменской области и Уральском федеральном округе;

- создаст условия для комфортного знакомства с материальной и духовной культурой северных этносов жителей и гостей области;

- будет способствовать сохранению богатейшего историко-культурного наследия коренных малочисленных народов Тюменской области;

- позволит педагогам использовать образовательные технологии, реализованные в проекте в других социально значимых проектах.

Эффективность реализации образовательного проекта будет определяться наличием показателей, соответствующих следующим эффектам деятельности:

1) содержательно-деятельностному эффекту, выражающемуся в повышении уровня знаний о взаимоотношениях человека и окружающей среды. Знакомству с ценностями традиционной культуры коренных малочисленных народов;

2) организационно-управленческому эффекту, связанному с созданием необходимых условий для реализации проекта (туристской образовательной программы) на территории образовательного-туристического объекта «Этнографический центр коренных малочисленных народов Севера Тюменской области «ЭтноСтойбище «Увас Мир Хот» (Дом Северных людей)»;

3) образовательному эффекту, связанному с формированием ответственного отношения к природе и социально-культурным объектам;

4) социальному эффекту, проявляемому в формировании уважительного отношения к традиционной культуре коренных малочисленных народов Севера, их правам и законным интересам, формирование понимания необходимости соблюдения прав и законных интересов коренных малочисленных народов, проживающих на территории Российской Федерации.

На протяжении 2019 и 2020 годов на этностойбище реализуется образовательная программа и тестируются различные методики оценки ее эффективности, на основании которых будут сделаны выводы о подобном формате экологического образования. Перспективы нашего подхода связаны с тем, что на территории Российской Федерации проживают более 160 народов, каждый из которых обладает уникальными особенностями материальной и духовной культуры, в том числе и уникальным опытом взаимодействия с природной средой. Обращение к опыту предков позволяет избежать императивности, дидактизма в процессе экологического образования. А свободные рамки туристического маршрута позволяют использовать активные формы образования: игры, квесты, театрализованные представления, делающие такие уроки незабываемыми.

### Список литературы

1. Адаев В.Н. Традиционная экологическая культура хантов и нэнцев. Тюмень: «Вектор Бук», 2007. С. 200-201.

2. Крутик И.И. Арктическая этноэкология. М.: Наука, 1989. . С. 207-208.

3. Мдивани М.О., Кодесс П.Б., Лидская Э.В., Хисамбеев Ш.Р. Диагностика экологического сознания у детей / М.О. Мдивани, П.Б. Кодесс, Э.В. Лидская, Ш.Р. Хисамбеев // Социально-экологические технологии, 2012. С.51-65.

4. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – 184 с.

5. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. – 456 с.

6. Alexander John Heeren, Ajay S. Singh, Adam Zwickle, Tomas M. Koontz, Kristina M. Slagle, Anna C. McCreery, "Is sustainability knowledge half the battle?: An examination of sustainability knowledge, attitudes, norms, and efficacy to understand sustainable behaviours", Interna-

tional Journal of Sustainability in Higher Education, 2016, Vol. 17 Issue: 5, pp.613-632, <https://doi.org/10.1108/>;

7. *Chawla L.* Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, 2015, 30(4), 433–452. doi:10.1177/0885412215595441

8. *Lauren E. Mullenbach, Rob G. Andrejewski & Andrew J. Mowen:* Connecting children to nature through residential outdoor environmental education, *Environmental Education Research*, 2018, DOI: 10.1080/13504622.2018.1458215

УДК 574

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

**Кашева К.А., Похиленко А.Ю.**

ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», Омск, Россия

E-mail: [kasheva\\_kristina@mail.ru](mailto:kasheva_kristina@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрены аспекты экологической грамотности студентов двух технических ВУЗов, медицинских университета и колледжа, аграрного и педагогического университетов. По итогам региональной просветительской акции произведено ранжирование учебных заведений Омска в соответствии с уровнем экологической грамотности обучающихся. Психолого-педагогические аспекты изучались по вопросам обще экологических проблем, биоэкологии, экологии человека, геоэкологии, медицинской экологии, прикладной экологии, экологии России и Омской области. Были выявлены возможные причины получения данных результатов тестирования и предложены рекомендации, способствующие в последующем скорректировать и повысить уровень экологической грамотности и культуры в молодежной среде.

**Ключевые слова:** студенты учебных заведений Омска, экологическая грамотность студентов, экологическая культура, экологический диктант, сравнительный анализ, ранжирование.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ECOLOGICAL LITERACY AND A HEALTHY LIFESTYLE OF YOUTH

**Kasheva K.A., Pokhilenko A.Yu.**

Omsk State Medical University, Omsk, Russia

E-mail: [kasheva\\_kristina@mail.ru](mailto:kasheva_kristina@mail.ru)

**Abstract.** Research on the problem of literacy, culture and education in the field of ecology. The purpose of the article is to compare the level of environmental literacy of students of educational institutions of Omsk and to develop recommendations for its improvement. The research methods included a theoretical and methodological analysis of the relevant literature, testing, the questions of which are structured taking into account environmental problems, natural-geographical and technogenic features of the Omsk region, methods of mathematical statistics in processing final data. Results consist in the ranking of the studied groups in accordance with environmental literacy. The study is conducted on the basis of six Omsk educational institutions and on the reserve site - the central library of the city. The number of participants in the action - 661. The best results were shown by students studying at pedagogical, technical and medical universities. The worst result is in the college of medical university. High level of knowledge among students of the medical university in matters of medical ecology, students of the pedagogical university in general environmental issues, and students of the technical university in issues of applied ecology. Low level of knowledge on the issues of geo-ecology and bio-ecologists among students of all studied educational institutions. Students of the automotive-road university have information on general issues of ecology and applied ecology at the middle level, the other sections of the environment at a low level. Based on the results of testing, recommendations for improving environmental literacy were proposed.

**Keywords:** students of educational institutions of Omsk, environmental literacy of students, environmental dictation, comparative analysis.

Омск - город-миллионник, в настоящее время утратил своё прошлое наименование «город-сад», а по «Национальному экологическому рейтингу регионов РФ» за лето 2019 года Омский регион потерял 10 строчек, и на данный момент занимает 77 место [1]. Весомую долю среди причин тревожной экологической ситуации занимает низкий уровень экологической культуры молодежи, а также малая заинтересованность вопросами охраны природы и утилизации мусора. В настоящее время в образовательных программах отсутствуют часы, отведенные на экологическое воспитание и формирование у обучающихся экологического мышления. Актуально и необходимо широкое распространение дисциплин, включающих разделы по экологической безопасности, безопасности жизнедеятельности, психологии, источникам и уровням загрязнений биосферы, основам мониторинга, математическим моделям в экологии, а также экологическому менеджменту и экологическому праву [5].

По данным службы государственной статистики по Омской области за последние 5 лет в структуре заболеваемости населения нашего региона существенную роль играют болезни органов дыхания, связанные с вредными привычками населения и неблагоприятной экологической обстановкой [4, 6]. Одними из немаловажных причин экологического неблагополучия и его пагубного влияния на здоровье населения нашего города являются недостаточные уровни грамотности, культуры и воспитания в сфере экологии [2, 3]. Именно поэтому в Омске была организована просветительская акция «Экологический диктант». Актуальность проведения акции и анализа ее результатов заключается в наличии взаимосвязи состояния окружающей среды, уровня грамотности и культуры с уровнем здоровья, самочувствием, качеством жизни и профессиональной деятельности [8, 7].

Цель исследования: сравнение уровня экологической грамотности студентов учебных заведений Омска и разработка рекомендаций по её повышению.  
Задачи:

1. проанализировать учебно-методическую литературу по проблеме формирования экологической грамотности;
2. исследовать уровень биолого-экологической грамотности студентов омских учебных заведений;
3. осуществить сравнительный анализ экологической грамотности студентов учебных заведений;
4. сформулировать рекомендации по повышению экологической грамотности и культуры в молодежной среде.

**Методы и материалы.** Экологический диктант проводился в виде тестирования и состоял из 50 вопросов, составленных с учетом экологических проблем, природно-географических и техногенных особенностей Омского региона, был направлен на изучение психолого-педагогических аспектов экологического образования в регионе, а также экологической культуры в молодежной среде. Отведенное время для выполнения заданий - 65 минут. Максимальная оценка, которую можно было набрать, - 100 баллов.

Тестирование проводилось на площадках омских учебных заведений: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), Омский государственный технический университет (ОмГТУ), Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ), Омский государственный медицинский университет (ОмГМУ), колледж ОмГМУ, Омский государственный аграрный университет (ОмГАУ). В качестве резервной площадки для всех желающих была центральная библиотека им. А.С. Пушкина.

Свои знания в области экологии проверили 661 человек, 57 человек занимались организаторской и волонтерской деятельностью в рамках осуществления просветительской акции.

На базе ОмГМУ прошли тестирование 166 человек, в колледже ОмГМУ – 100, в ОмГПУ – 168, в ОмГТУ – 56, в ОмГАУ – 58, в СибАДИ – 94, в библиотеке им. А.С.Пушкина – 19.

Для исследования экологической грамотности студентов из генеральной совокупности была сделана выборка 30 работ (по 15 лучших и 15 худших) от каждого учебного заведения Омска. Библиотека им. А.С. Пушкина исключена из сравнительного исследования, поскольку являлась резервной площадкой для взрослых, желающих поверить свои знания в области биологии и экологии.

Методы исследования включали теоретико-методологический анализ соответствующей литературы, тестирование, методы математической статистики в обработке итоговых данных.

Оценка валидности тестовых заданий была проведена членами Омского отделения Международной академии наук экологии, безопасности человека и природы. Математическая обработка проведена с помощью программ MS Excel 2010 и специализированного программного продукта SPSS 10.0.5 для статистического анализа полученных данных.

Была разработана авторская методика ранжирования учебных заведений Омска в соответствии с экологической грамотностью: высокий уровень – 85% и более правильно решенных тестовых заданий, средний уровень – 50-85%, низкий уровень – менее 50%.

**Результаты.** Оценки большинства участников экологического диктанта варьируются в диапазоне 45–65 баллов. Максимальное количество баллов (100 баллов) набрали три студента ОмГПУ. Двое обучающихся колледжа ОмГМУ набрали по 88 баллов, по 83 балла у двух студентов из ОмГТУ и колледжа ОмГМУ, по 81 баллу у двух студентов ОмГМУ.

Стопроцентное решение тестовых заданий обучающимися ОмГПУ объясняется профилем студентов, их ответственным подходом к обучению, специализированными программами и качественной подготовкой студентов к будущей преподавательской деятельности в области биологии и экологии, выполнением образовательных компетенций согласно ФГОС.

Минимальные баллы по итогам тестирования были отмечены у студентов колледжа ОмГМУ. На наш взгляд, это связано с психологическими и возрастными (15-16 лет) особенностями, а также реализацией образовательной программы. У студентов первых курсов колледжа экология не является ведущим направлением. Придя в колледж после 9 класса, обучающиеся только с 3 курса изучают общие вопросы экологии и медицинскую экологию. Этим можно объяснить недостаточную информированность в вопросах биологии, экологии и отсутствие специализированных знаний.

Проведенный тест включал вопросы, которые можно разделить на семь блоков: общие вопросы экологии, биоэкология, экология человека, геоэкология, медицинская экология, прикладная экология, экология России и Омской области.

По итогам тестирования у студентов омских учебных заведений средний уровень владения вопросами прикладной экологии и экологии человека, знания по остальным разделам экологии на низком уровне. Биоэкология и геоэкология у студентов всех исследуемых учебных заведений на низком уровне. Информированность в вопросах ведения здорового образа жизни ниже среднего уровня.

Студенты омских ВУЗов на низком уровне осведомлены в вопросах экологии России и Омской области, колледжа ОмГМУ - на среднем уровне. Знания прикладной экологии среди студентов всех учебных заведений на среднем уровне, у обучающихся ОмГТУ – на высоком. На наш взгляд, в политехническом университете это связано с реализацией образовательной программы, касающейся нефтегазового дела, природопользования, химической технологии, эксплуатации технологических комплексов.

Медицинской экологией на высоком уровне владеют студенты ОмГМУ, на среднем уровне – студенты ОмГПУ, обучающиеся остальных учебных заведений – на низком уровне. Общие вопросы экологии у студентов учебных заведений на среднем уровне, кроме обучающихся ОмГПУ, где высокий уровень знаний данного блока.

Среднее количество набранных баллов в СибАДИ  $41,98 \pm 12,75$ , в ОмГМУ -  $45, 6 \pm 23,24$ , в ОмГАУ-  $46,5 \pm 10,38$ , в ОмГПУ –  $58,4 \pm 22,43$ , в ОмГТУ –  $51,4 \pm 15,81$ , в колледже ОмГМУ -  $50,63 \pm 20,91$ . Педагогический университет показал лучшие как абсолютные (100 баллов), так и средние значения.

Предполагалось, большинство (а именно около 68 %) набранных баллов должно находиться в пределе одного среднеквадратического отклонения от среднего, однако по визуальной оценке оценки гистограммы можно сделать вывод о том, что распределение среди всех вариант неправильное. Следовательно, критерий Стьюдента не может быть использован.

В этом случае мы использовали непараметрический анализ данных, сравнивая экологическую грамотность в учебных заведениях попарно (медицинский колледж с университетом, технические ВУЗы между собой, аграрный университет с педагогическим). Такое деление связано с наличием схожих программ и направлений в исследуемых университетах. В ходе анализа в SPSS 10.0.5 и оценки критериев Колмагорова-Сморнова, Уалда-Вольфовица, Манна-Уитни были выявлены достоверные различия результатов во всех группах.

Таким образом, предполагаемая нами гипотеза о том, что парные выборки схожи между собой по сравниваемым показателям, не подтверждена. Напротив, выявлено, что несмотря на схожесть и направленность образовательных программ в исследуемых учебных заведениях, итоги тестирования имеют достоверные статистические различия.

**Выводы.** По результатам проведенного нами исследования оценки большинства участников варьируются в диапазоне 45–65 баллов. Худший результат в Омске – 13 баллов (колледж ОмГМУ). Лучшие результаты показали студенты, обучающиеся в ОмГПУ, ОмГТУ, ОмГМУ.

Результаты оценки сформированности экологической культуры и бережливого отношения к здоровью среди молодежи свидетельствуют об имеющейся проблеме низкой экологической грамотности и культуры, которые требуют дальнейшего совершенствования. Необходимо формировать стремление к ведению здорового образа жизни и к активному участию в природоохранной деятельности.

Для этого предлагаем следующие рекомендации:

1. Выявить причины низкой экологической грамотности студентов, провести их анализ и ликвидировать наиболее значимые «пробелы» в знаниях по вопросам экологии.

2. Способствовать повышению мотивации к изучению биологии и экологии, уделяя должное внимание вопросам гео- и биоэкологии.

3. Внедрить методики диагностики уровней сформированности экологической грамотности (тесты, психолого-педагогические и медико-биологические методы исследования).

4. Информировать население через СМИ об актуальных вопросах, касающихся региона, способах охраны окружающей среды; об эндемических заболеваниях, очагах, причинах, источниках, способах заражения этими заболеваниями.

5. Осуществлять пропаганду бережного отношения к родному краю, вовлекать молодежь в озеленение территории.

6. В ВУЗах и ССУЗах проводить коррекционные мероприятия для абитуриентов, например, обучающие занятия «Введение в специальность», где будут обсуждаться взаимосвязь качества работоспособности и состояние экологии окружающей среды.

7. Организовывать региональные научно-практические конференции для студентов и школьников по экологии, привлекая внимание и развивая интерес к вопросам экологической безопасности и изучению способов охраны окружающей среды; создавать форумы, направленные на обсуждение актуальных вопросов и на повышение экологической грамотности населения.

8. Содействовать организации волонтерской деятельности студентов в направлении охраны окружающей среды и просвещения по проблемам экологии и связи экологических знаний со здоровьем, образом жизни, профессиональной деятельностью и работоспособностью человека.

Всё это будет способствовать улучшению экологии окружающей среды, качества жизни и профессиональной деятельности человека.

### Список литературы

1. «Национальный экологический рейтинг регионов Российской Федерации» по итогам лета 2019 г. URL: <https://greenpatrol.ru/ru/novosti/ekologicheskii-reyting-letu-2019> (дата обращения: 15.01.2019).
2. Интернет-портал Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Омской области. URL: <http://omsk.gks.ru>.
3. *Кутузова М.В.* Оценка влияния состояния окружающей среды на уровень жизни населения региона (на материалах Омской области) // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 10-3. – С. 636-640. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32334> (дата обращения: 25. 01.2019).
4. Омская область в цифрах. Краткий статистический сборник (официальное издание), Омск, 2017. URL: <http://omsk.gks.ru>.
5. *Сатыева Л.Л.* Роль и значение экологического образования в формировании экологической культуры общества // *Педагогика высшей школы*. 2016. №2. URL <https://moluch.ru/th/3/archive/32/1160/> (дата обращения: 25.10.2019).
6. Статистические показатели здравоохранения Омской области, здоровья населения, деятельности отрасли и служб в 2013 г. Часть 1, Омск, 2014. URL: [http://www.miac-omsk.ru/analit/Стат\\_сборник\\_1\\_часть2013.pdf](http://www.miac-omsk.ru/analit/Стат_сборник_1_часть2013.pdf) (дата обращения: 25. 01.2019).
7. *Стукаленко Н.М.* Развитие экологической культуры как фактор общественного прогресса в целях устойчивого развития // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 12-5. С. 929-931; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8058> (дата обращения: 25. 01.2019).
8. *Флегенко А.В.* Экологическая грамотность: современное состояние и проблемы// *Фундаментальные исследования*. 2013. № 6-4. С. 930-934. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31665> (дата обращения: 25. 01.2019)

УДК 378.016

## СУБЪЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

**Кашлев С.С.**

МГООУ, Москва, Россия  
[skashlev@yandex.ru](mailto:skashlev@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье дается понятие, выделяются атрибутивные характеристики, признаки, критерии и показатели проявления субъектности педагога в эколого-педагогической деятельности. Субъектность в эколого-педагогической деятельности обосновывается как конституирующая характеристика, интегративное свойство личности педагога.

**Ключевые слова:** субъектность, эколого-педагогическая деятельность, субъектность педагога в эколого-педагогической деятельности, атрибутивные характеристики субъектности педагога в эколого-педагогической деятельности, критерии и показатели субъектности педагога в эколого-педагогической деятельности.

## SUBJECTIVITY OF A TEACHER IN ECOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON

**Kashlev S.S.**

Moscow state University, Moscow, Russia  
[skashlev@yandex.ru](mailto:skashlev@yandex.ru)

**Abstract.** The article gives the concept, identifies attribute characteristics, signs, criteria and indicators of the teacher's subjectivity in environmental and pedagogical activities. Subjectivity in ecological and pedagogical activity is justified as a constitutive characteristic, an integrative property of the teacher's personality.

**Keywords:** subjectivity, ecological-pedagogical activity, subjectivity of the teacher in ecological-pedagogical activity, attribute characteristics of subjectivity of the teacher in ecological-pedagogical activity, criteria and indicators of subjectivity of the teacher in ecological-pedagogical activity.

Человек объективно выступает в системе бесконечно многообразных противоречивых качеств. Важнейшие из них – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути, инициировать и осуществлять разнообразные виды и формы материальной и духовной деятельности. Гуманистическая трактовка человека как субъекта своей жизнедеятельности противопоставляет пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия лишь системой реакций, являющегося винтиком государственно-производственной машины, элементом производительных сил, продуктом (т.е. только объектом) развития общества. Реализует этот социальный заказ – развитие человека как субъекта собственной стратегии жизни – прежде всего, общеобразовательная школа, система образования. Изменяющаяся социокультурная ситуация детерминирует смену парадигмы школы. Очевидный кризис традиционной «школы учебы» обуславливает необходимость построения такой системы школьного образования, стратегической целью которой является не усвоение и ретрансляция знаний, умений и навыков, выполнение обязательной учебной программы, а создание педагогических условий саморазвития, культурного самоопределения личности обучающегося, превращение его в субъект собственной жизнедеятельности. В такой ситуации до сих пор доминирующая субъект-объектная система взаимодействия педагога и учащегося приобретает черты паритетных субъект-субъектных отношений, а знания, умения и навыки – лишь то содержание, по поводу которого выстраивается взаимодействие, ориентированное на развитие обучающихся. На смену личностно отчужденного обучения, как ведущего признака традиционной системы образования, приходит личностно-ориентированное. Организация такого обучения является индивидуальным для каждого обучающегося и развивается в педагогическом процессе в логике развития природных потенций и потребностей индивида. Это требует от педагога готовности к постоянному труднопрогнозируемому процессу моделирования педагогической деятельности, целенаправленной рефлексии педагогического взаимодействия, развития личностных способов педагогической самореализации, т.е. проявления им субъектности в профессиональной деятельности. Субъектность педагога является сегодня: условием и средством его собственного развития; основополагающим условием проявления, развития субъектности обучающихся; целью педагогического образования; важнейшим ориентиром и условием совершенствования общеобразовательной школы и вуза; фактором оптимизации образования, в частности экологического образования.

Многие исследователи понимают «субъектность» как атрибут (характеристику) «субъекта» или как эквивалент этого понятия. «Субъект» же рассматривается как синоним «личности». А в этой связи, понятие «субъектности» тождественно понятию «личности». В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [1] отмечают, что по своей семантике «субъектность» является двусложным словом, слагаемыми которого являются «суб» и «ектность». Вторая часть слова –«ектность» означает «активность, действие». «Суб» означает –то, что лежит «под» или «перед», или «до». Таким образом, «субъектность» можно трактовать как некоторый источник, первопричину активности. «Субъект» рассматривается психологами как носитель активности. Субъект –это тот, кто способен вступить в особые отношения с самим собой, обратиться к самому себе. Субъект –это человек рефлексирующий. Довольно часто понятие «субъект» употребляется исследователями в сочетании с понятием «деятельность» – «субъект деятельности» –как ведущая характеристика «личности». Стать субъектом определенной деятельности значит: освоить эту деятельность; быть способным к осуществлению

этой деятельности; ее творческому преобразованию. Субъектность – качественное состояние субъекта, личности, выражающееся в высокой степени активности. Это подлинная «самость» человека, характеристиками которого являются: самосознание; самостоятельность; самодеятельность; открытость к самосовершенствованию; саморазвитие; саморегуляция; самоидентификация; самовоспитание; самообразование; и т.д. По своей главной сути природа человеческой субъектности находит свое выражение в способности к рефлексии. Субъектность человека – это его постоянная потребность и готовность в рефлексии своей жизнедеятельности.

Категорию «субъектности педагога» рассматривают в своих работах психологи Е.Н. Волкова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др. Так, А.К. Маркова [2] определяет субъектность как «профессиональную компетентность педагога». Как «систему педагогических способностей» интерпретирует субъектность педагога Л.М. Митина [3]. И.А. Зимняя [4] трактует субъектность как интегративное свойство личности педагога, складывающееся из его психофизиологических свойств (задатков), его способностей, направленности и других личностных свойств и профессиональной компетентности (профессионально-педагогические и предметные знания и умения). Целенаправленно изучает проблему субъектности педагога, анализируя ее содержание и структуру, в своих исследованиях Е.Н. Волкова [5]. Она определяет субъектность педагога как личностное образование, интегрирующее в себе все свойства и качества педагога, обуславливающие успешность педагогической деятельности. По мнению Е.Н. Волковой, основу субъектности составляют особенности самосознания и коммуникативные характеристики педагога. Самосознание педагога-субъекта связано с отношением педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности, отличается гибкостью «Я–концепции», характеризующей личность как открытую систему, т.е. способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой. Выполнение профессиональной деятельности приобретает для педагога, относящегося к себе как субъекту этой деятельности, характер решения задачи на личностный смысл. Педагог как субъект деятельности характеризуется особым ценностным отношением к обучающимся, которое выражается в его мотивационно-смысловых установках, связанных с восприятием обучающегося как уникальной внутренне детерминированной, самоценной личности, равноправного партнера педагогического взаимодействия. Субъектность педагога представляет собой определенную педагогическую позицию, сущность которой состоит в диалогическом общении с обучающимися, в актуализации субъектного начала в обучающихся. Содержание субъектности находит свое отражение в особенностях взаимодействия педагога и обучающихся: в установках на партнера и в особенностях речевого поведения. Субъектность педагога является предпосылкой и ведущим атрибутом организации личностно ориентированного педагогического процесса.

Обобщение приведенных точек зрения исследователей, убеждает в том, что субъектность педагога является конституирующей характеристикой, интегративным свойством его личности. Субъектность представляет собой качественное состояние личности педагога, констатируя высший уровень профессионального развития личности педагога, в том числе и в эколого-педагогической деятельности. Субъектность как качественное состояние педагога заключается в его способности отличить себя как деятеля от процесса и результатов педагогической деятельности, в способности возвыситься над ними субъективно, сделать свою собственную жизнедеятельность предметом своей педагогической, эколого-педагогической деятельности. Следовательно, субъектность предполагает дистанцирование носителя педагогической, эколого-педагогической деятельности от процесса этой деятельности, педагогического процесса. Это способность педагога осознать себя организатором педагогического процесса, осознать назначение педагогического процесса как создания условий развития, саморазвития человека. Субъектность – качество статуса педагога в системе общественных отношений, выражающееся в диалектическом единстве объективных возможностей и субъективных способностей творчески реализовывать личностно значимые и социально обусловленные потребности, интересы, педагогические цели и задачи. Под объективными возможностями имеются в виду, в частности, степень актуальности педагогических, эколого-

педагогических проблем, разработанность содержания, технологии педагогического процесса, процесса формирования экологической культуры личности и др. Под субъективными способностями – степень осознания педагогом сущности профессиональной педагогической деятельности, эколого-педагогической деятельности, педагогических условий развития человека, педагогических условий развития экологической культуры обучающихся, владение содержанием, технологиями педагогического процесса, процесса экологического образования и др.

Субъектность педагога в эколого-педагогической деятельности обусловлена, в первую очередь, способностью педагога автономно создавать комплекс оптимальных внешних (собственно педагогических) условий развития экологической культуры обучающихся. Анализ существующей практики эколого-педагогической деятельности позволяет выделить среди этих условий следующие: целеполагание в процессе развития экологической культуры обучающихся; педагогическая диагностика уровня развития экологической культуры обучающихся; целенаправленное общение обучающихся с природой; организация разнообразной экологической деятельности обучающихся; экологически ориентированное содержание педагогического процесса; межпредметные связи в процессе развития экологической культуры обучающихся; систематичность и непрерывность процесса развития экологической культуры; сочетание глобального, национального и локального (краеведческого) подходов в рассмотрении экологических проблем; единство интеллектуального и эмоционального восприятия природы и практической деятельности по ее улучшению; единство процессов природопользования и природовосстановления во взаимодействии человека и природы; использование искусства в процессе развития экологической культуры; организация мыслительности обучающихся в процессе экологического образования; организация смысловорчества обучающихся в процессе экологического образования; создание ситуации успеха обучающихся в экологической деятельности; диалогичность общения участников процесса развития экологической культуры; организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования; взаимодействие педагогов и родителей в процессе развития экологической культуры обучающихся; диагностика эколого-педагогической компетентности педагога; и др. Названные условия оптимального развития экологической культуры обучающихся, а также объект, предмет и цель эколого-педагогической деятельности определяют ее содержание – важнейший аспект сущности эколого-педагогической деятельности.

Субъектность педагога в эколого-педагогической деятельности связана также с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, педагогическую деятельность, в частности, эколого-педагогическую деятельность, в предмет практического преобразования, совершенствования. Сущностными свойствами этого процесса являются: способность педагога управлять своими действиями; практически преобразовывать действительность, в частности, эколого-педагогическую действительность, самого себя, обучающихся, условия развития, в частности, условия развития экологической культуры, участников педагогического процесса; моделировать, планировать способы действий самого себя и обучающихся, способы взаимодействий в рамках эколого-педагогической деятельности; реализовывать намеченные программы эколого-педагогической деятельности; контролировать ход и оценивать результаты своих действий; рефлексировать свою эколого-педагогическую деятельность и деятельность обучающихся, педагогическое взаимодействие. Субъектность педагога – это комплекс внутренних условий его личностного и профессионального развития, саморазвития. Т.е., педагог обладает ярко выраженной положительной мотивацией на постоянное профессиональное и личностное развитие и постоянно заботится о своем личностном росте, о повышении уровня своей эколого-педагогической компетентности. К внутренним условиям личностного и профессионального развития педагога можно отнести: направленность личности; ее интересы и потребности; познавательные интересы; мотивы деятельности, поведения; ценностные ориентации; уровень развития; уровень образования; уровень воспитания; уровень культуры; и др. Внутренние условия во многом обусловлены внешними, в

частности, педагогическими, условиями. Субъектность проявляется в творческом характере деятельности (в частности эколого-педагогической) педагога. Различные типы и уровни проявления субъектности педагога фиксируются через качественные критерии – атрибутивные характеристики его субъектности:

способность и готовность успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся эколого-педагогической, социокультурной ситуации и активно ее преобразовывать;

потребность в проявлении активности, самостоятельности в эколого-педагогической деятельности;

степень осознания ответственности за создание условий формирования экологической культуры обучающихся;

способность превращать собственную эколого-педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования;

стремление к созданию индивидуального смысла о явлениях, ситуациях эколого-педагогической деятельности;

соотношение исполнительской и организаторской роли в эколого-педагогической деятельности;

односторонность или универсальность включения педагога в эту деятельность;

репродуктивный или творческий характер эколого-педагогической деятельности;

направленность эколого-педагогической деятельности на личностное и общественное развитие;

потребность в рефлексии своей эколого-педагогической деятельности; стремление к личностной и профессиональной самореализации в эколого-педагогической деятельности; отношение к себе как к субъекту собственной эколого-педагогической деятельности, жизнедеятельности;

умение самостоятельно ставить цели, планировать собственную эколого-педагогическую деятельность;

умение осуществлять коррекцию собственной эколого-педагогической деятельности;

наличие выраженного стремления к эколого-педагогическому самообразованию и др.

### Список литературы

1. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Издательство ПСТГУ, 2014. – 360с.
2. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1994. – 192с.
3. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. – 320 с.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. – 448 с.
5. *Волкова Е.Н.* Субъектность педагога: теория и практика. Н.Новгород: НГЦ, 1998., – 228 с.

УДК 24.07

## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕОЛОГИИ И КУЛЬТУРЫ

Лепская Н.Д.

Белорусский государственный университет,  
Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова,  
Минск, Республика Беларусь  
E-mail: lepskaya14@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние экологической психологии и экологической идеологии на формирование экогуманизма, понимания природы как высшей общечеловеческой ценности. Формирование представлений об устойчивом развитии, поддержании гомеостаза среды, ценности ресурсов предусматривает прежде всего овладение базовыми знаниями, а также понимание процессов, происходящих в природе.

**Ключевые слова:** экологическая психология, экологическая идеология, экологическая культура, ноосфера, индустриально-техническая цивилизация, глобальные проблемы, экологический кризис, информационное общество.

## ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY – THE BASIS FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL IDEOLOGY AND CULTURE

Lepskaya N.D.

Belarusian State University,  
International Sakharov Environmental Institute,  
Minsk, Belarus  
E-mail: lepskaya14@gmail.com

**Abstract.** The article examines the influence of environmental psychology and environmental ideology on the formation of ecogumanism, understanding of nature as the highest universal value. The formation of ideas about sustainable development, maintaining the homeostasis of the environment, and the value of resources involves first of all mastering basic knowledge, as well as understanding the processes occurring in nature.

**Keywords:** environmental psychology, environmental ideology, environmental culture, noosphere, industrial and technical civilization, global problems, environmental crisis, information society.

В настоящее время особую актуальность приобрела экологическая информация, расширяющая, синтезирующая знание о взаимодействии природы и общества на всех уровнях от личного до глобального. Экологическая информация, выполняя координирующую роль, способствует формированию научного мировоззрения, общего миропонимания, выработке и принятию коллективных решений, направленных на преодоление экологического кризиса. Современные технологии придают экологической информации планетарный характер.

В борьбе за обеспечение своей жизни и развертывание ее возможностей люди забыли о сохранении тех естественных циклов, которые определяют их выживание. Поэтому для своего выживания человечество нуждается в формировании принципиально новой идеологии, основывающейся на принципах экологической психологии и экологической культуры.

В настоящее время в условиях формирования единого культурного пространства набирает темпы процесс универсализации ценностей. В основе этого процесса должно лежать осознание значимости экологической психологии, экологической идеологии и культуры, основывающейся на экологическом образовании в глобальном масштабе. Этот процесс обусловлен следующими факторами:

- онтологическим – специфическим способом бытия в соответствии с принципом коэволюции;
- гносеологическим – совокупности экологической информации, экологического метаобразования;
- аксиологическим – основой которого выступает экологическая идеология;
- праксеологическим – деятельность в экологической сфере глобализирующегося общества.

Особо значимыми факторами являются гносеологический и аксеологический.

Природные (экологические) ценности определяют суть национальных экологических интересов, являются первоосновой существования и нормальной жизнедеятельности человека, условием удовлетворения его потребностей в воде, воздухе, пище, одежде, жилище, продолжении рода, в восприятии красоты и гармонии природы.

Национальные экологические интересы и ценности уникальны для каждой страны, отличаются любую нацию, воспитывают чувство патриотизма и национальной гордости, определяют жизнеспособность и самодостаточность страны, а также обогащают социальную сферу духовно-эстетической силой природы, формируют традиции, уклад жизни, мировоззрение. Они являются основой формирования системы национальных интересов в целом и подлежат защите от угроз.

Экологическая психология и экологическая идеология целенаправленно влияет на формирование принципов экогуманизма, понимания природы как высшей общечеловеческой ценности. Формирование представлений об устойчивом развитии, поддержании гомеостаза среды, ценности ресурсов предусматривает прежде всего овладение базовыми знаниями, а также понимание процессов, происходящих в природе. Наиболее значимым является выработка действий с точки зрения экологической целесообразности.

Экологическое образование позволяет сделать осознанный выбор способа бытия в соответствии с принципами гомеостаза и коэволюции. На его основе: а) формируется понимание человеком своей подлинной роли в мире, в котором он живет (включая самого себя); б) изменяются мотивы поведения человека на базе экспертного экологического знания и профессиональной компетенции; в) на основе моделирования в образах виртуальной реальности выявляются реальные последствия деятельности в конкретной ситуации.

Экологическая идеология тесно связана с процессом экологизации культуры, более того, он во многом детерминирован уровнем нравственной культуры. Известные мыслители Н. Бердяев, А. Тойнби, А. Швейцер, Й. Хейзинга связывали надежды на выживание человечества именно с нравственной культурой, формирующей этическое мировоззрение. Этическое мировоззрение не позволяет человеку пассивно созерцать, как разрушается природная среда (да и культурная тоже), а стимулирует к действию. Нравственная и экологическая культура сближаются.

В основе экопсихологии лежит идея: здоровье человека не может пониматься в узком контексте только внутренних психических феноменов или социальных отношений. Сюда должны включаться отношения людей с другими видами живых существ и экосистемами. Эти отношения имеют эволюционную историю, определяющую их природную близость и имеют огромное значение в настоящее время. Люди зависят от здоровой, экологически чистой природы, не только по части физического существования, но и ментального здоровья.

Исследования в области экологической психологии выдвигают проблемы:

- формирования экологического сознания: особенностей восприятия человеком окружающей его среды, выявления факторов ее неблагоприятного развития, значимых для субъекта;
- анализ мотивации экологического поведения;
- анализ закономерностей психологических последствий экологических проблем (нарушения психического здоровья, рост преступности, демографические сдвиги и др.);
- выработка психологических средств пропаганды, ориентированной на формирование экоэтических принципов.

Таким образом, экопсихология открывает способы создания связей с окружающей средой, природой.

Экологическая проблематика демонстрирует уровень самосознания современного человека и общества. Экологические проблемы являются не результатом отдельных ошибок и просчетов кого-либо, а коренятся в самом способе бытия человека постиндустриального общества; однако некоторые исследователи рассматривают многие экологические и другие глобальные проблемы как чисто технологические или экономические, справиться с которыми можно с помощью достижений науки или посредством экономических мер [1].

Ресурсоёмкость стиля жизни «общества потребления: предлагаемого за образец всему человечеству постиндустриальным обществом, превышает естественные ограничения нашей среды обитания. Вести этот стиль жизни можно лишь за счет других живущих на планете людей. Этот стиль «общества потребления» практикует в настоящее время около 13 процентов населения Земли. Они поглощают около 70 процентов невозобновляемых ресурсов и выбрасывают примерно такую же долю загрязняющих веществ. Можно в качестве критических ресурсов выделить минеральное топливо и атмосферный кислород. Их совместное использование «первым миром» уже сейчас вызвало качественные изменения в климате («парниковый эффект»).

Экологический кризис обусловлен особенностями развития человечества, направляющими движение нашей технократической цивилизации к конкретным ценностям и категориям, без преобразования которых нельзя приступить к коренным изменениям. Важно понять и принять новые ценностные ориентиры, моральные установки, создать новый образ человека с экологическим сознанием: в противовес человеку-потребителю – человека гуманного и по-настоящему разумного как к самому себе, так и к природе. Без этой глобальной философской перестройки отношений в системе человек-природа-общество все меры экономического, экологического, научно-технического характера будут иметь лишь частное значение и не смогут стать сколько-нибудь серьезным препятствием на пути надвигающейся экологической катастрофы.

Основное требование, вытекающее из этой установки, формулируется как подчинение всех действий человека задаче сохранения окружающей среды для себя и будущих поколений. Для этого необходимо более централизованно решать проблемы экологии, рассматривая планету как целостную систему. А это неизбежно придет в противоречие с западными ценностными установками и с их опорой на индивидуальность и свободу личности. Экологическая ситуация заставляет по-новому ставить вопрос о свободе и демократии, о единстве человечества. Человеческие ценности меняются в процессе преобразования природной среды. Но сама ситуация изменяется в том случае, если новые ценности становятся достоянием широких масс, т.е. если появляются соответствующая идеология и культура.

В XXI веке мир вступил в эру построения информационного общества, для которого характерно создание единого глобального мирового информационного пространства. В рамках этого явления вырисовывается огромная проблема управления сознанием массы простых обывателей в пользу достижения своих интересов властных и финансовых кругов. СМИ создают, обрабатывают, оперируют и полностью контролируют распространение информации, которая определяет наши представления, установки, в конечном счете, и наше поведение. Огромные массы людей являются лишь средством удовлетворения потребностей других и ничем более. В реалиях такой ситуации не может идти никакой речи о массовом самосознании и взаимной ответственности, которая исходила бы от самих людей. Подобие такой ответственности существует лишь в отдельных частях мирового сообщества (так называемых странах 1-го мира) и поддерживается благодаря хитроумным, выработанным на протяжении поколений законам, сила которых – в выборе правильной точки опоры на человеческие слабости. Общества же, основанного на саморегуляции посредством естественной восприимчивости происходящего в окружающем мире, общества людей, поступающих во благо массам и одновременно в соответствии с личными потребностями, человеческая история не знает.

Индивидуалистическая традиция постепенно свела духовность человека к рационально-прагматическому управлению обществом. Она не смогла противопоставить действующим общественным, финансовым, политическим институтам этический заслон. Материальное потребление стало единственной целью бытия человека, а так называемая «духовная жизнь» – способом развлечения, отвлечения масс от глубокого духовного поиска, способом удовлетворения психически-инстинктивных потребностей.

С целью создания системы эффективного формирования экологического сознания, экологической культуры требуется решение следующих задач:

- формирование у населения системы представлений о ценности природных ресурсов;
- информирование об основных положениях стратегии устойчивого развития, о проблемах поддержания здоровья среды;
- формирование гуманного отношения к природе, обеспечивающего психологическое включение животных и растений в сферу действия этических норм;
- освоение населением экологически безопасных способов природопользования;
- обучение людей осознанно использовать уникальный потенциал, который заключен в духовном общении с миром природы, для собственного личностного развития;
- формирование у людей потребности в активной личной поддержке идей устойчивого развития и поддержания здоровья среды [2].

Ликвидация опасности глобального экологического кризиса – неотъемлемое условие позитивного преобразования ноосферы. Этому будут способствовать принципы экологической идеологии:

1. принцип деятельности - учет во всех сферах человеческой деятельности реакции природной среды на вносимые в нее изменения;
2. нравственный принцип - деятельность вместе с природой, учитывающая ее возможности и законы функционирования (а не деятельность, ломающая кругообороты веществ в природе, трофические уровни и уничтожающая ее составные части);
3. юридический равноправия.

Принцип деятельности получает свое юридическое продолжение в концепции прав природы, которая интенсивно обсуждается в настоящее время. В основе ее лежит представление о равноценности всех форм жизни, невзирая на очевидные различия в сложности строения и уровнях организации. Человек из «венца природы», которым он почитался с эпохи Возрождения, превращается в один из видов, не имеющих ценностных преимуществ перед другими: на смену антропоцентризму идет эксцентризм.

Юридический принцип равноправия находит нравственное обоснование и завершение в экологической этике, позволяющей сформулировать то, что можно назвать «золотым правилом» экологии.

Три принципа – практический, юридический и нравственный, не исчерпывая существование экологической идеологии, дают о ней ясное представление.

Экологическая идеология не замыкается в рамках взаимодействия человека с природной средой, а вбирает в себя все основные проблемы человеческого существования. Не может быть мира и согласия в душе без того, чтобы экологические отношения не стали человеческими в высшем смысле слова, как не может быть мира и согласия человека с природой без согласия в обществе [3].

Экологическая ситуация заставляет по-новому ставить вопрос о свободе и демократии, о единстве человечества. Основное требование – подчинение всех действий человека задаче сохранения окружающей среды для себя и будущих поколений. Для этого необходимо рассматривать планету как целостную живую систему. А это неизбежно придет в противоречие с западными ценностными установками с их опорой на индивидуальность и свободу личности.

Таким образом, новизна и специфика экологической идеологии в том, что она преодолевает не только классовые, национальные и религиозные разногласия, но и свойственный всем существующим идеологиям антропоцентризм, ориентируясь не только на общечелове-

ческие, но и, так сказать, общежизненные ценности, единые для человека и природы. Экологическая идеология – это идеология жизни, солидарности человека и природы. Она ближе к нравственной, чем потребительской разновидности, поскольку солидаризировавшемуся с природой человеку приходится отказаться от доминанты частных потребностей.

### Список литературы

1. *Гнатюк В.С.* Экологическое общество как один из путей достижения социокультурной устойчивости / В.С. Гнатюк // Вестник МГТУ. Т 13. 2010. №2. С.416-424.
2. *Лепская Н.Д., Ивлев В.Ю.* Формирование новой цивилизационной парадигмы в условиях развития информационного общества / Н.Д. Лепская, В.Ю. Ивлев // Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4-5 декабря 2017, Москва) / Сост.: М.О. Мдивани, В.И. Панов, Ю.Г. Панюкова. – М.: Издательство «Перо», 2017. – 541с. 4 Мбайт. [Электронное издание]. ISBN 978-5-907016-85-9. <http://www.pirao.ru/science/publications/>, <http://ecopsylab.ru/>.
3. *Lepskaya N., Inozemtsev V.* Problems of technogenic society in the process of noospheric transformation / Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Paris, Amsterdam, Hong Kong: Atlantis Press, 2019. Volume 329. P. 1851-1856.
4. *Хелд Д.и др.* Глобальные трансформации: политика, экономика, культура /Д.Хелд. – М., 2004.

УДК 159.9

## УСВОЕНИЕ ЦЕННОСТИ ПРИРОДЫ ДЕТЬМИ ДО 10-12 ЛЕТ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Потапова Т.В.**

Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова

e-mail: [potapova@genebee.msu.ru](mailto:potapova@genebee.msu.ru)

**Петрова Ю.В.**

Москва, ГБОУ «Школа №37»

e-mail: [37@edu.mos.ru](mailto:37@edu.mos.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается важное значение раннего приобщения детей к законам мира природы путем исследования природных объектов и явлений вместе с любящими наставниками.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, природа, исследование, образование дошкольников в области окружающей среды, наставники, детские сады.

## THE ASSIMILATION OF VALUES OF NATURE BY 10-12 YEARS OLD CHILDREN IN THE XXI CENTURY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

**Potapova T.V.**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

e-mail: [potapova@genebee.msu.ru](mailto:potapova@genebee.msu.ru)

**Petrova Ju.V.**

State educational institution of «School №37», Moscow, Russia

e-mail: [37@edu.mos.ru](mailto:37@edu.mos.ru)

**Abstract.** The paper considers the importance of early introduction of children into the secrets of the natural world through the investigation of natural objects and phenomena together with loving tutors.

**Keywords:** sustainable development, nature, investigation, environmental pre-school education, tutors, kindergarten.

Ученые и педагоги во всем мире обеспокоены утратой в XXI в. личностных мотиваций духовного единства с природой. В нашей национальной культуре эти мотивации заложены

жены очень глубоко. В середине XIX века К.Д. Ушинский, изучив педагогические системы Швейцарии, Германии, Франции, Англии, США, пришел к выводу о необходимости опоры начального воспитания на *родной язык и родную природу* при условии *наглядности обучения* и обязательном усвоении *трудовых навыков* [8]. Представления Ушинского вошли в каждый российский дом и закрепились, как в сознании миллионов наших сограждан, так и в педагогической практике детских садов и школ. На эту основу можно свободно привить самые сложные современные требования, объединяемые мировым сообществом под общим названием «Образование для устойчивого развития».

М.И. Лисина полагала, что уже в дошкольном детстве могут быть заложены основы научного мировоззрения: «... *при рождении у ребенка мировоззрение отсутствует, и он усваивает или, точнее говоря, вырабатывает его постепенно, в ходе своей жизни. Решающее значение имеют при этом два момента – собственная активность, деятельность ребенка, принимающего участие в культурном процессе, и транслируемое ему из окружающей среды в ходе сообщения с людьми мировоззрение, выработанное в обществе. В наиболее благоприятном случае ребенок усваивает научное мировоззрение, соответствующее общественно-историческим возможностям эпохи, в которую живет, одновременно обогащая его собственным вкладом*» [3, с.306].

В конце прошлого века отечественными учеными по заданию Минприроды РФ был разработан большой пакет научно-практических рекомендаций по внедрению требований Юнеско-ЮНЕП к образованию в области окружающей среды [5] и в частности разработана новая Концепция экологического воспитания дошкольников, ключевым моментом которой была идея развития биосферного мышления детей [1]. В начале XXI в. эта идея стала основой специальной образовательной программы «Человек и Природа. Первые шаги», реализуемой совместными усилиями ученых и студентов МГУ имени М.В. Ломоносова и педагогов соседних с МГУ школ микрорайона Раменки г. Москвы [6].

В настоящее время накоплен успешный опыт развития научных мотиваций у детей до 10-12 лет путем организации прямого общения детей с учеными на Фестивалях науки, обучающих семейных праздниках и на научно-практических конференциях по итогам исследований природы, проведенных с участием дошкольников и младших школьников. Интересную педагогическую инновацию представляет использование научно-исследовательского института как обучающей среды. НИИ ФХБ имени А.Н. Белозерского расположен в отдельном здании школьного типа на прекрасно озелененной территории МГУ. Природный интерес детей к живым объектам положен в основу организации и проведения обучающих семейных праздников «Деревья рядом с нами», «День эколога», «День леса» и «День Земли». Обучающей средой для этих мероприятий служат многочисленные деревья и кустарники парка МГУ а также 60 видов домашних растений в светлых солнечных холлах нашего здания. Безусловно детям интересно знакомство с лабораториями, в которых трудятся ученые. У нас не так много помещений, которые можно посещать детям по санитарно-гигиеническим нормам: это оптический кабинет и комнаты с современными микроскопами. Важно, что на таких экскурсиях дети чувствуют себя желанными гостями настоящих ученых. После таких экскурсий дети охотно рассказывают о своей работе над проектами, материалы которых затолливо размещают родители и педагоги на стендовых стойках в холлах института. В прямом речевом общении с сотрудниками НИИ ФХБ, а также аспирантами и студентами родственного нашему институту факультета биоинженерии и биоинформатики дети находят живой отклик своим исследовательским мотивациям, что безусловно обогащает их внутренний мир и является бесценным стимулом к дальнейшему развитию. В организации конференций с участием детей мы вносим такие необходимые атрибуты настоящих конференций, как регистрация с получением именных бэджей и раздаточных материалов, а также чаепитие («кофе-брейк») и культурную программу (в виде выступлений самих детей). Конечно, наши мероприятия не могут носить массового характера, тем более, что мы внимательно следим, чтобы не обойти вниманием ни одного участника. Но для самих сотрудников института организация и прове-

дение таких мероприятий носят характер «team building», позволяя с удовольствием неформально пообщаться друг с другом и приобщить детей к атмосфере научного творчества.

Весной 2019 г. были заключены договора о сотрудничестве между МГУ имени М.В. Ломоносова и несколькими школами с целью внедрения успешного опыта МГУ в практику работы современных общеобразовательных учреждений. Дети до 10-12 лет развиваются, подражая поведению авторитетных старших и осозная эти образцы поведения благодаря речевому общению с наставниками. Структурная реформа образования объединила школы и детские сады, что, казалось, бы создало базу для использования природного потенциала разновозрастного воспитания с опорой на народные традиции и недавние разработки отечественных ученых.

Во все времена у всех народов лучшими наставниками для малышей были старшие дети. Эту закономерность мы успешно использовали в конце прошлого и начале нынешнего века в серии проектов «Мальши и няньки» [5 - 7]. В 90-х г.г. прошлого века в Академгородке Пушкино-на-Оке в роли наставников для малышей успешно выступали школьники. Тогда о результатах работы написали в журнале Юнеско «Connect» и она заинтересовала педагогов самых разных стран: Японии, Индии, Швейцарии, Греции, Бельгии. В начале этого века эстафету пушкинских школьников приняла московская молодежь. Группа студентов и школьников оказывала благотворительную помощь двум детским садам по проектам «Мальши и няньки – 2005; 2006; 2007» при грантовой поддержке Международной программе «Make a connection» [[www.makeaconnection.ru](http://www.makeaconnection.ru)]. Участники проектов помогли воспитателям разобраться, какое богатство для занятий с детьми – деревья, которые растут на участке детского сада. Определили названия всех деревьев (заодно и сами их узнали!). Составили карты-схемы расположения деревьев, чтобы прокладывать маршруты экологических прогулок. Смастерили и развесили на некоторых деревьях домики для птиц. Посадили новые виды деревьев, чтобы увеличить видовое разнообразие. А главное - молодые люди общались с малышами, которых интересовало все: как называется дерево, как изготовить из листьев гербарий, как в пластмассовой чашке Петри выложить на цветном пластилине узор из семян и ягод, как смастерить правильно птичий домик. Дети радовались общению со страшными братьями и сестрами.

Участники проектов «Мальши и няньки» выступали в прессе и на конференциях с обращениями к сверстникам обратить внимание на близлежащие детские сады и помочь организовать на их участках интересные занятия с детьми.

Однако, в 2018 г. предварительное обсуждение учеными и педагогами перспектив реализации конкретных шагов в этом направлении обнаружило ряд проблем.

Здесь и сейчас даже в семьях дети растут, не общаясь друг с другом, привязанные к узко адаптированным именно к их возрасту электронным гаджетам. Разновозрастное общение возможно организовать только в рамках внеурочной деятельности, которая в школах, на сегодняшний день, четко регламентирована. Большая загруженность педагогов, как в школах, так и в дошкольных отделениях, не позволяет системно заниматься организацией разновозрастного взаимодействия, а представляет собой разовые акции, больше похожие на анимационные программы или квесты. Многие из детей не обладают навыками взаимодействия друг с другом, сторонятся сверстников, избегают коллективных видов деятельности.

Традиционно детские сады имели хорошо озелененные территории, что способствовало не только ознакомлению детей с природой, но и укреплению их здоровья. Сейчас наблюдается другая тенденция. Участки многих образовательных учреждений представляют собой площадки с синтетическим покрытием, пластиковым оборудованием и единичными растениями. В погоне за экономией финансов в штатах образовательных учреждений ликвидированы специалисты по озеленению территорий и помещений и уходу за растениями. Попытки организовать разновозрастное общения в процессе совместного труда по усовершенствованию участка школы или детского сада могут быть серьезно блокированы протестами родителей по поводу «использования труда детей». Определенные затруднения связаны и с

новыми санитарными правилами и нормами, которые ограничивают возможности контактов детей с живой природой.

Подрастающее поколение должно вступать в жизнь с четкими представлениями о том, что мир природы и мир человека как природного существа характеризуются устойчивостью и способностью самостоятельно поддерживать свою целостность, но в то же время человек зависит от Земли и ее ресурсов, которые не бесконечны, и нарушая устойчивость биосферы, человек подвергает опасности сам факт существования жизни на Земле. Современные специалисты с тревогой отмечают замедление речевого развития и игровой активности ролевого характера у дошкольников. Порождать эти проблемы может слишком раннее погружение малышей в мир адаптированных к их возрасту искусственных вещей, где они растут и развиваются сами по себе без общения с взрослыми, а главное – не взаимодействуют с миром природных объектов и явлений.

Взрослые, не утратившие любознательности и стремления к истине, вполне могут поддержать развитие у младших детей исследовательских мотиваций по отношению к природе. Дома, на прогулке, на летнем отдыхе и даже в рамках научной конференции можно, приложив некоторое усилие, привлечь внимание детей к тому, что жизнь мира природы подчиняется своим законам, которые можно понять, если правильно наблюдать за тем, что происходит вокруг. Еще интереснее, самому вызвать определенные изменения в природном явлении (конечно, не разрушительное для него!), предсказать, что должно получиться, и проверить, так ли это на самом деле.

Важно по ходу исследования ненавязчиво и в доступной форме сообщать детям, что:

1. Все живые существа (в том числе и люди), чтобы быть живыми и здоровыми, должны использовать по законам природы природные ресурсы.
2. В дикой природе отходы жизнедеятельности одних организмов перерабатываются другими организмами до состояния природных ресурсов.
3. Живая природа существует как единое целое и включает в себя великое множество разнообразных видов живых существ, среди которых нет плохих и хороших, правильных и неправильных.
4. Человек – особенный вид живых существ, который, поддерживая свою жизнь по законам природы, использует природные ресурсы, чтобы создавать искусственную материальную среду: личные вещи и предметы быта, орудия труда, дома, дороги, разнообразные машины и механизмы.
5. Помимо искусственной материальной среды человек создает среду информационную, передавая другим людям свои знания и представления с помощью речи, рисунков, жестов, музыки и т. д.
6. Законы природы не подвластны воле человека и не поддаются на уговоры и приказания.

Необходимости адекватного речевого общения при обучении малышей придавал большое значение Л.С. Выготский, утверждавший, что поведение ребенка в среде требует от него понимания мысли других, ответа на эту мысль, сообщения собственной мысли [2]. Известный этолог Нобелевский лауреат К. Лоренц, анализируя естественно - природные корни познавательной способности человека, подметил важную закономерность: *«Во-первых, человек испытывает в определенной фазе своего детства непреодолимо сильное стремление находить для вещей и действий имена и ощущает сильное специфическое удовлетворение, когда ему это удается. Во-вторых, вопреки силе этого стремления, он не пытается самостоятельно изобретать словесные символы, как это якобы сделал Адам, согласно известной легенде, а врожденным образом «знает», что он должен научиться им у кого-то, кто передает традиции. Таким образом, обучение языку основано на филогенетически сложившейся программе, по которой у каждого ребенка заново осуществляется интеграция врожденного понятийного мышления и переданного культурной традицией словаря»* [4, с.447].

К сожалению, реалии нашей жизни таковы, что не понятно, как найти здесь и сейчас любящих просвещенных наставников для наших малышей, способных демонстрировать им личностные мотивации духовного единства с природой, удовлетворяя при этом природные исследовательские наклонности детей в режиме заинтересованного речевого общения. По крайней мере это оказалось далеко не просто в наши дни в таком мегаполисе как Москва.

Наша ближайшая конкретная задача – найти формы и методы, которые позволили бы реализовать идею наставничества в общении детей разного возрастного несмотря на перечисленные выше трудности. Шестиклассники «Школы №37» задумали привлечь дошколят к исследованию природы через игру: «А почему бы не вспомнить про старые, добрые настольные игры?» Ведь в нынешнем многоцветном изобилии развивающих пособий, конструкторов, компьютерных игр они как-то затерялись, отошли в тень, остались в стороне от торной дороги современных тенденций раннего развития. А зря! Настольные игры- «ходилки» заслуживают самого почтительного отношения, потому что развивают и социальные навыки, и мелкую моторику, и координацию движений, и концентрацию внимания, помогают освоить навыки порядкового и количественного счета, активизируют читательский интерес, в результате чего малыш из пассивного потребителя информации превращается в ее активного пользователя. Во многих настольных играх требуется не просто пройти заданный маршрут, но и воссоздать сказку, придумать свой вариант развития событий. Все это будит детскую фантазию, способствует интенсивному развитию речи, является двигателем познания и исследования. Шестиклассники вдохновились идеей смастерить самим настольные игры - «бродилки» экологической тематики. В ход пошли картон, краски, карандаши, и скоро будут готовы настольные игры «Витаминь», «Вода», «Город». Вот с ними и пойдут шестиклассники к младшим друзьям в детский сад.

Посмотрим, что из этого выйдет!

#### Список литературы

1. *Аслаиди К.Б., Потапова Т.В.* Концепция экологического воспитания дошкольников. // Мир психологии. 1997. №1. С. 75-84.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
3. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. Москва-Воронеж, 1997.
4. *Лоренц К.* Обратная сторона зеркала. М.: Республика, 1998.
5. *Потапова Т.В.* (составитель). Вместе со всей планетой: научно-практические рекомендации по эколого-образовательной работе с детьми за рамками стандартных учебных программ. Пушино: ОНТИ НЦБИ, 1995.
6. *Потапова Т.В.* Человек и Природа. Первые шаги. М. Изд-во МГУ, 2020.
7. *Потапова Т.В.* Юный наставник // Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции (Москва, 3-5 декабря 1996 г.). М.: Психологический институт РАО, 1996. С.134-135.
8. *Ушинский К.Д.* Родное Слово: Книга для детей и родителей. Новосибирск: Дет. лит, 1994.

**УРОВНИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ  
ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ**

**Селезнева О.В., Мамаева Н.А.**

Военная академия материально-технического обеспечения  
им. генерала армии А.В. Хрулева, Омский автобронетанковый инженерный институт,  
Омск, Россия  
e-mail: [olsel55@ya.ru](mailto:olsel55@ya.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждается вопрос культуры профессионального мышления военнослужащих в контексте осознанного соблюдения мер экологической безопасности. Обсуждаются результаты исследования уровня развития эколого-ориентированного профессионального мышления (ЭОПМ) курсантов на этапе «до изучения экологии» и «после специальным образом организованной экологизации образовательного процесса». Приведен авторский подход к типологии уровней сформированности ЭОПМ военнослужащих.

**Ключевые слова:** профессиональное мышление, экологизация образования, военная экология.

**CULTURAL PROGRESS OF ENVIRONMENTALLY ORIENTED PROFESSIONAL  
THINKING OF CADETS**

**Selezneva O.V., Mamaeva N.A.**

Khrulev Military Academy of Logistics, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute,  
e-mail: [olsel55@ya.ru](mailto:olsel55@ya.ru)

**Abstract.** The article discusses the culture of professional thinking of military men in the context of conscious compliance with environmental safety measures. The author considers the study results of the development level of environmentally oriented professional thinking of cadets at the stage "before studying ecology" and after specially organized ecologization of the educational process. The author's approach to the typology of the formation levels of environmentally oriented professional thinking of military men is given.

**Keywords:** professional thinking, ecologization of education, military ecology.

Современные стандарты оценки качества деятельности специалистов всех уровней и профессий требуют принятия грамотных и обоснованных с точки зрения экологической целесообразности решений и ответственного отношения к окружающей среде [1,2]. Военные специалисты не исключение, их профессиональное мышление должно быть эколого-ориентированным, а способность осуществлять мероприятия по обеспечению экологической безопасности стать одним из критериев при общей оценке эффективности военно-профессиональной деятельности.

К примеру, исходя из определения понятия «профессиональное мышление» [3], полагаем, что эколого-ориентированное профессиональное мышление (ЭОПМ) военных специалистов по танкотехническому обслуживанию войск должно выражаться в устойчивом намерении:

– сознательно выполнять экологические требования при решении задач по обеспечению боевой и мобилизационной готовности, эффективном применении подразделений технического обеспечения, их всестороннем обеспечении, эксплуатации и ремонте бронетанкового вооружения и техники (БТВТ);

– обучать личный состав выполнению экологических норм, прививать им экономические, юридические, нравственные, эстетические взгляды на природу и место в ней человека в целях охраны и безопасности окружающей среды.

Опираясь на критерии и показатели уровней развития культуры профессионального мышления [4], считаем, что основные показатели оценки сформированности ЭОПМ, которые могут быть измерены у обучающихся военных вузов (курсантов) следующие:

– способность обучающихся к решению нестандартных ситуационных задач, выполнение которых требует всестороннего анализа условий выполнения военной деятельности, преобразования типичного подхода к его выполнению с точки зрения поиска экологически целесообразного варианта в рамках дисциплины «Экология» [1,5];

– степень интеграции экологических и военно-профессиональных знаний и умений.

Общий нигилистический настрой относительно значимости экологического образования для военнослужащих не раз обсуждался в научных статьях [1,6]. Однако данные нашего исследования позволяют утверждать, что специальным образом организованная работа с курсантами, основанная на сопряженном формировании когнитивного и аффективного компонентов экологического сознания, привитии навыков соблюдения требований по обеспечению экологической безопасности [6] приводит к формированию устойчивых экологических намерений выполнять эти мероприятия в своей военно-профессиональной деятельности и, как следствие, повышению уровня культуры ЭОПМ.

Исследование проводилось на протяжении 2015-2019 годов в Омском автобронетанковом инженерном институте (ОАБИИ), в общей сложности в нем приняли участие более 500 курсантов. Первый этап включал опрос курсантов по окончании 7 семестра обучения, поскольку дисциплина «Экология» изучается в 8 семестре, а навыки военно-профессиональной деятельности к этому моменту сформированы уже в достаточной мере. Второй этап – по окончании изучения дисциплины «Экология», которое выстроено на основе реализации междисциплинарного и практико-ориентированного подхода к обучению, а также внесения экологической составляющей в систему военно-патриотического воспитания курсантов.

Результаты комплексного педагогического эксперимента получены методами: анкетирования; опроса по методикам Ш. Шварца и М. Рокича, количественной оценки результатов обучения на основе выявленных критериев сформированности ЭОПМ:

– *когнитивный компонент*: полнота сформированности умения планировать и осуществлять мероприятия обеспечения экологической безопасности при выполнении разных видов военной деятельности; способность выполнять экологические мероприятия без опоры на алгоритм, а также в ситуациях, не прописанных в основном перечне требований и инструкций; результативность решения экологических задач, сформулированных в общем виде;

– *аффективный компонент*: обеспокоенность экологическими проблемами; доминирующие ценности на уровне нормативных идеалов;

– *конативный компонент*: корреляция между экологическими знаниями и умениями и намерениями их применять при выполнении разных видов военной деятельности.

Исследование включало определение следующих ключевых позиций курсантов:

1) степени значимости законов общей экологии для выстраивания в целом жизненной (и в частности, профессиональной) стратегии;

2) перечня волнующих экологических проблем, знание причин их возникновения, последствий и путей предотвращения;

3) глубины понимания ответственности и знание обязанностей людей в целом (и военнослужащих разных категорий, в частности) по сохранению экологического благополучия и предотвращению экологических правонарушений;

4) осведомленности о специальных мероприятиях по обеспечению экологической безопасности и готовности участвовать в них.

Для удобства интерпретации результатов опроса выделили 4 уровня сформированности ЭОПМ и присвоили им символические названия по аналогии с тестом Эрика Пигани (Eric Pigani) «На сколько вы экологичны?»:

– *1 уровень, «неэколог»*. Курсантов совершенно не интересует экология. Экологические сведения носят разрозненный характер. Экологические знания и умения сформированы слабо. Нет понимания того, каким образом экологические поступки в повседневной жизни мо-

гут улучшить хоть что-нибудь на этой планете. Убеждены, что решать глобальные проблемы жизни на Земле должны не отдельные люди, а наука и власть. Полностью отрицают возможности совмещения в военно-профессиональной деятельности, как в мирное, так и в военное время выполнение задач по ремонту и эксплуатации техники и экологических требований к этим видам деятельности. Тип отношения к природе «субъект-объектный», доминируют эстетические и потребительские мотивы.

– 2 уровень, «эколог в теории». Курсанты следят за экологическим движением и время от времени задумываются над тем, действительно ли необходимы военным специалистам знания по экологии или это просто часть, так называемых «лозунгов современности». Они осознают, что экологические проблемы актуальны, злободневны, волнуют некоторых людей (экологов, в первую очередь). Такие курсанты прилежно выполняют требования преподавателя по дисциплине «Экология», обладают необходимой системой знаний и владеют некоторыми способами решения несложных задач. Тип отношения к природе «субъект-объектный», доминируют потребительские мотивы. Поддерживают принцип приоритета сохранения жизни и здоровья личного состава, гражданского населения и персонала при повседневной деятельности войск и полностью отрицают возможность экологического поведения со стороны военных при мобилизационном развертывании войск и во время боевых действий.

– 3 уровень, «эколог на практике». Курсанты четко осознают, что проблемы охраны окружающей среды касаются напрямую каждого военнослужащего, а не только командира воинской части или должностных лиц экологической службы. «Экологическое» поведение в повседневном быту становится их образом жизни, и они готовы к пересмотру своих потребительских привычек. Они уже начали усваивать принципы более бережного обращения с природой в разных областях жизни и готовы лично участвовать в экологических мероприятиях под руководством командиров. Такие курсанты осознанно владеют учебным материалом, способны решать сложные учебные задачи, требующие преобразования и условий, и известного способа деятельности. Склонны анализировать экологическую ситуацию с точки зрения выбора оптимального решения. Осознают приоритет сохранения жизни и здоровья личного состава, гражданского населения и персонала при повседневной деятельности войск и мобилизационном развертывании, необходимость соблюдения международных правовых актов по экологии во время военных действий. Однако, скорее, исходят из прагматических соображений получения хорошей оценки, одобрения, похвалы, «автомата» на зачете, нежели желая совершенствовать эти умения при выполнении должностных функциональных обязанностей при прохождении службы. Таким курсантам важен опыт командира, традиции реализации экологических требований в военном социуме. Тип отношения к природе «субъект-объектный» с позиции военнослужащего, но при ответах на вопросы с общечеловеческой позиции – «субъект-субъектный», доминируют эстетические и потребительские мотивы, при высокой значимости мероприятий по охране окружающей среды.

– 4 уровень, «эколог в душе». Курсанты, у которых забота об окружающей среде давно вошла в привычку. Они усвоили принципы здорового образа жизни и привыкли ежедневно совершать ряд «экологически правильных действий». У них развита физическая и духовная потребность в общении с природой. Достигнутый уровень знаний и умений по дисциплине «Экология» является базой для совершенствования их общекультурных и профессиональных компетенций. Курсанты готовы не просто к выполнению экологически обоснованных действий в своей военно-профессиональной деятельности, но и к участию в воспитании и привитии экологических навыков у подчиненного личного состава. Тип отношения к природе «субъект-субъектный», доминируют исследовательские и познавательные мотивы.

Многолетний опыт сбора материалов по теме исследования позволяет утверждать, что две трети курсантов 4 курса (7 семестр обучения) характеризуется первым уровнем развития ЭОПМ – «неэколог» (65% из общего числа опрошенных); одна треть – вторым уровнем «эколог в теории» – 33%; и только 2% демонстрируют в ответах высокую степень экологичности и соответствуют показателям уровня «эколог в душе». Детализация ответов на первого этапа показывает, что убеждения несовместимости экологических действий в военно-

профессиональной сфере зарождаются самим военным социумом (например, несоблюдением экологических требований при оборудовании парков воинских частей и т.д.). При этом встречаются комментарии, в которых курсанты рассказывают, что при обучении в общеобразовательной школе и/или профессиональном колледже участвовали в экологическом движении или выполняли научно-исследовательские работы по изучению экологии родного края и готовы поддержать экологические инициативы, исходящие от преподавателя экологии в вузе. Ряд курсантов (из числа проходивших до обучения в вузе военную службу по призыву) указывает, что соприкасались с деятельностью инспекторов региональных экологических служб, но целенаправленного обучения по соблюдению требований обеспечения экологической безопасности в воинских частях не осуществлялось. Интересно отметить, что курсанты, чьи ответы и комментарии позволили отнести их группе с высоким уровнем ЭОПМ, оказались из числа, так называемой, категории «верующих военнотружущих».

Сравнительный анализ двух средних генеральных совокупностей больших независимых выборок (1 и 2 этапов исследования), выявил значимые различия в распределении курсантов по уровням сформированности у них ЭОПМ. Примечательно, что изменения произошли в сторону уменьшения числа курсантов с первым уровнем ЭОПМ, при этом появились курсанты, чей уровень ЭОПМ может быть отнесен к третьему типу – «эколог на практике». Наряду с этим, число курсантов, соответствующих показателям уровня «эколог в душе», статистически значимо не изменилось.

Несмотря на то, что после специально проведенной психолого-педагогической работы, число курсантов, обладающих 2 и 3 уровнем ЭОПМ увеличилось, комментарии к ответам свидетельствуют, что различия в «гражданских» и «военных» убеждениях и ценностях существуют.

Наряду с этим, курсанты проявляют ярко выраженную эмоциональную готовность продолжать саморазвитие и самообразование в области экологии, в частности по вопросам снижения экологических рисков повседневной деятельности, профилактике экологических правонарушений в воинских частях, связанных с уплатой штрафов, дисциплинарными взысканиями и т.п., тогда как специалисты военных кафедр не всегда готовы поддерживать призывы к экологизации своих дисциплин и реализации принципа преемственности междисциплинарных связей.

Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о том, что повышение уровня ЭОПМ возможно случае, когда экологическое образование курсантов: 1) построено, исходя из удовлетворения актуальных потребностей и мотивов обучающихся; 2) носит системный характер с ярко выраженной практической ориентацией; 3) осуществляется как в образовательном процессе на дисциплинах всех кафедр, так и при освоении навыков военной службы.

### Список литературы

1. *Селезнева О.В.* Экологическая компетентность в модели выпускника военного вуза // Мир образования – образование в мире. 2018. № 1(69). С. 81-89.
2. *Алексеев С.Д., Гагарин А.В.* Подготовка специалиста к эффективному решению профессионально-экологических задач (психолого-акмеологическое содержание) // Акмеология. 2014. №3(51). С. 32-37.
3. *Полякова О.О.* Формирование профессионального мышления: проблема универсальной теоретической модели // Интеграция образования. 2003. №2. С. 141-145.
4. *Матвеева О.С.* Критерии и показатели уровней развития культуры профессионального мышления студентов // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-urovney-razvitiya-kultury-professionalnogo-myshleniya-studentov/viewer> (дата обращения 28.01.2020).
5. *Габдрахманова К.Ф.* Методика разработки диагностических средств оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов технического вуза // Фундаментальные исследования. 2005. №2. С. 3361-3364.

6. Селезнева О.В., Мамаева Н.А., Аль-Ханини С.М. Результаты изучения обеспокоенности экологическими проблемами российских и иностранных военнослужащих // Мир науки, культуры, образования. 2016. №4 (59). С. 39–42.

УДК 1.159.9.316.6; 57.27.88.574

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Стерлигова Е.А.

ФГБОУВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,  
Пермь, Россия

E-mail sterl@psu.ru

Ильинская З.В.

МАОУ СОШ № 132 г. Перми с углубленным изучением предметов естественно-  
экологического профиля, Пермь, Россия

**Аннотация.** В статье обсуждаются итоги использования проектной деятельности как способа обеспечения формирования экологической культуры и экологического сознания детей – сирот. Рассматриваются возможности и ограничения проектного метода в экологическом воспитании.

**Ключевые слова:** дети-сироты, экологическая культура, экологическое воспитание, формирование экологического сознания.

## PROJECT ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WAY OF ENSURING THE FORMATION OF AN ECOLOGICAL CULTURE AND ECOLOGICAL AWARENESS OF ORPHANS

Sterligova E.A.

FSBEI «Perm State National Research University», Perm, Russia

Ilyinskaya Z.V.

MAOU secondary school No. 132 of Perm with in-depth study of subjects of a natural ecological profile, Perm, Russia

**Abstract.** The article discusses the results of using project activities as a way to ensure the formation of environmental culture and environmental awareness of orphans. The possibilities and limitations of the project method in environmental education are considered.

**Keywords:** orphans, ecological culture, ecological education, formation of ecological consciousness.

Проект «Познай природу и стань ей помощником» Пермского городского отделения Всероссийского общества охраны природы, реализован на средства гранта Фонда «Вклад в будущее» Сбербанка РФ в 2019 году. Основной партнер проекта - ФГБОУВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет».

Проект направлен на профессиональную ориентацию учащихся школ-интернатов из числа детей-сирот с последующей подготовкой к получению образования по профессиям, связанным с экологией, в частности «Эколог». При этом уделяется внимание развитию социальных компетенций, навыков принятия решений, осознанности поступков; оказывается помощь в достижении социальной и экономической самостоятельности, развитии личной эффективности и значимости через применение психологических методик и тренингов.

Цель проекта – формирование экологической культуры и компетенций в образовательной деятельности и профориентации детей, оставшихся без попечения родителей, с использованием психолого-социальных и педагогических приёмов работы с целевой группой. Целевая

группа – 30 воспитанников из числа сирот и опекаемых Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа-интернат Пермского края».

Было проведено 48 мероприятий с участием 28 волонтеров. Занятия и мероприятия проводились учеными, преподавателями, специалистами, привлекались волонтеры и добровольцы, партнеры и помощники. Все мероприятия были связаны одной темой – экологической, но использовались различные формы проведения: беседы, занятия в лабораториях и учебных аудиториях, в собственных учебных заведениях, экскурсии на территории с изучением природных объектов, включая городские реки. Психологические тренинги были направлены на развитие личности и социализацию в обществе, рефлексии и обсуждения участия в проекте.

Проведено тестирование воспитанников с помощью вербальной ассоциативной методики «ЭЗОП» авторы В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо (1989), которая предназначена для исследования типа доминирующей установки учащихся в отношении природы. Результаты входного (март) и итогового (декабрь) тестирования позволили выявить изменения в типах установок личности воспитанников, которые воспринимают природу:

как *объект красоты* (эстетическая установка) с 30% снижение до 10%;

как *объект пользы* (прагматическая) с 23,3% снижение до 3,3%;

как *объект изучения*, знаний (когнитивная) с 10% увеличение до 13,3%;

как *объект охраны* (этическая) с 16,6% увеличение до 40%;

равнозначное отношение ко всем аспектам природы с 20% увеличение до 33,3%.

Проект предусматривает использование прогрессивных тенденций расширения рамок экологического воспитания подрастающего поколения. Экологическое просвещение и воспитание – это формирование гармоничного единства сознания и поведения человека с природой. Достигается оно как правило на уроках экологического профиля, когда ученики в ограниченных условиях класса, стараются внимательно слушать учителя, который рассказывает при помощи различных информационных методов о единстве всего живого на планете и об ответственности человека, как венца природы, за её сохранение. Не редким исключением является продолжение урока в условиях парка или пригорода, т.е. на лоне «живой» природы.

В настоящее время существуют разработанные методики по экологическому воспитанию и просвещению в таких учреждениях, как парки с экологическими тропами, заповедники и национальные парки. Преподаватели ВУЗов помогают учителям проводить различные занятия и практикумы, в ходе которых экологически продвинутые ученики в условиях заповедной природы пополняют свой багаж знаний и становятся географами, зоологами, ботаниками и другими нужными специалистами в сфере изучения и сохранения природного разнообразия.

Однако за бортом подобного экологического воспитательного процесса остаётся большая часть подрастающего поколения. К ним часто относятся и воспитанники социальных приютов и детских домов, трудные подростки, дети-инвалиды, не имеющие возможности по различным причинам попасть в естественную природную среду. А ведь именно в их случае плодотворное влияние естественных природных ландшафтов и звуков, общение с деревьями и животными, изучение природных процессов и познание самого себя через преодоление трудностей жизни играет познавательную и оздоровительную роль, становится мощным воспитательным фактором, определяющим всю их дальнейшую жизнь.

Выделяют две группы детей: соответствующие (гармоничное развитие личности) и не соответствующие (негармоничное) заданным параметрам в природе, в социуме, в своём организме. Если гармония нарушается, то ребёнок утрачивает связи с окружающей природой, социальной средой и самим собой. Именно с такими проблемами сталкиваются педагоги в детских домах и интернатах, где большинство детей пережили психические травмы и стрессы, многие из них имеют хронические заболевания и прошлый негативный социальный опыт. Что и обусловило необходимость воспитания экологической культуры, включая гуманистический аспект, в основе которого лежат экология души и экология личности, и привития навыков экологичного поведения.

Участие воспитанников интерната в реализации проекта позволяет формировать экологические аспекты развивающейся личности: не только заставлять ребёнка любить природу, но и стимулировать желание беречь и охранять её. Тем более, что проект является для образовательного учреждения большим подспорьем, как в образовательном, так и воспитательном процессах для формирования модели выпускника.

Экологическое воспитание эффективно лишь тогда, когда оно стимулирует внутреннюю активность личности в работе над собой, побуждает ее к собственному развитию и совершенствованию. Поэтому экологическое воспитание должно быть не только внешним воздействием, но и внутренним посылом. Ведь многое зависит от самой личности - ее нравственных установок в достижении гармонии с окружающим миром, ее готовности к моральному выбору, сознательному самоограничению своих потребностей, к ответственности за свои поступки, стремления к добротворчеству и созиданию, то есть весьма важны самовоспитание и потребности личности в самосовершенствовании. Экологическое воспитание стимулирует развитие эмоционально-чувственной сферы у детей, их нравственных качеств, обучает школьников способам самопознания и технологиям самовоспитания, поддерживает творческую инициативу детей в эколого-созидательной деятельности.

Воздействие экологического просвещения и воспитания на личность проявляется как в педагогическом ракурсе, так и в социальном. В процессе экологического воспитания происходит социализация школьника. Он включается в социальные отношения через взаимодействие с окружающей средой, через отношения к социальному окружению, обществу, педагогам, воспитателям, сверстникам, через общественные и научные организации и т. д. Социализация - процесс усвоения личностью образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, характерных для культурных традиций места проживания. А также знаний, навыков, позволяющих ей успешно функционировать в обществе и существенно изменяет характер его социально-психологических связей и отношений с внешней средой, включая и природную. Результатом социализации является персональная включенность обучающихся в реальную социокультурную практику.

Как и любое другое направление воспитания экологическое рассматривается как сложный, многоаспектный, длительный процесс приобщения к культуре взаимодействия с природной и социальной средой, формирования экологического сознания и ценностного отношения к миру, личной ответственности перед обществом за сохранение благоприятной окружающей среды, осознанного выполнения экологических норм и правил. В процессе экологического воспитания потребительское отношение к природе уступает место готовности защищать и оберегать её.

Формирование экологической культуры взаимосвязано с развитием интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферами. Основным принципом, регулирующим формирование экологической культуры в процессе экологического воспитания, является понимание единства природы, культуры и человека. Можно рассматривать процесс экологического воспитания как превращение ценностей экологической культуры в личностные ценности.

Поскольку, реализация проекта завершена, то можно смело говорить о кардинальном изменении ситуации как самой целевой группы, так и всех, кто был вовлечён в сферу деятельности по проекту. Есть несомненные достижения: ребята более охотно идут на контакт, откликаются на наши предложения участвовать в том или ином мероприятии, более открыты и активны на занятиях. Их мышление и поведение стали более позитивны и предсказуемы, они уже не проявляют настороженности и опаски. Часть воспитанников определились с будущей профессией. Есть 4 человека, которые ориентированы на экологические профессии: биолога, географа, зоолога.

Воспитанники получили огромное удовольствие и радость, например, от экскурсий по экспозициям Ботанического сада ПГНИУ в разные времена года, получили много исторической и научной информации от экскурсоводов. Смогли не только визуально, но и, что очень важно, тактильно пообщаться с богатейшей коллекцией насаждений, цветов, кустарников и трав. Значительно пополнили не только свои когнитивные потребности, но и эмоциональ-

ные, так как многообразие ярких, запоминающихся цветов, запахов и ощущений не оставили ни одного ребёнка равнодушным.

На выездных мероприятиях они проявили большую организованность и дисциплинированность, чем в образовательном процессе. Воспитанники стали больше говорить, выражать своё мнение, задавать вопросы – чего не было в начале проекта. Воспитатели и педагоги, а также и руководство учреждения, весьма благодарны команде проекта. Со стороны педагогического коллектива также замечены перемены – педагоги стали более активно сотрудничать с командой проекта и проявлять инициативу.

Незапланированный эффект проекта заключается в том, что он вызывает повышенный интерес и множество вопросов у сторонних контактных лиц при проведении совместных мероприятий, а также в том, что учащиеся других школ, которые участвовали в мероприятиях проекта, тоже испытали позитивные и качественные изменения – стали более толерантными, внимательными, заботливыми и отзывчивыми. Произошло взаимное эмоциональное обогащение участников проекта.

Выводы. Благодаря проекту жизнь целевой группы изменилась в лучшую сторону, так как у воспитанников появилась возможность бывать на разнообразных мероприятиях и в различных местах, в которых в обычное время они не имеют возможности бывать. Проектная деятельность явилась катализатором улучшения жизни не только конкретной группы детей интерната, но и в целом всего коллектива, как детского, так и взрослого. Она качественно изменилась, стала более интересной, насыщенной и разнообразной. Повысился интеллектуальный уровень участников, значительно расширился кругозор, углубились знания о природе и окружающем мире. Более ярко окрасился эмоциональный фон учреждения.

У ребят значительно увеличилось информационное поле и круг общения, как с высокопрофессиональной средой, так и со сверстниками из других учебных заведений и социальных групп. За счёт предоставления дополнительных знаний и информации по профессиональной ориентации значительно расширился их кругозор, приобретение новых навыков способствовало большей социализации воспитанников в окружающей среде. Новыми знаниями для целевой группы стали: представления о профессиях из сферы «Экология», методы и способы саморазвития личности, дополнительная информация на историческую, культурную, познавательную, историческую, природоохранную и краеведческую темы.

Укрепились психоэмоциональная и волевая сферы жизни целевой группы. Участники проекта приобрели навыки в использовании психологических техник самопомощи в релаксации, в повышении работоспособности и выносливости, в выстраивании коммуникаций в окружающем социуме. Психологические тренинги позволили в отдельных случаях снизить уровень тревожности, в отдельных случаях поднять самооценку и моральное состояние учащихся.

Культурный уровень также повысился за счёт знакомства с новыми литературными произведениями о природе, исторических событиях, взаимоотношениях между людьми, своём мироощущении. Нельзя отрицать благотворного влияния природы на эмоционально-волевую сферу ребят – благодаря проекту у них появилась возможность чаще бывать в естественных природных условиях.

Изменения в поведении воспитанников произошло не только в положительную, но и качественно новую сторону: мальчик – аутист стал проявлять большую смелость в общении и даже выступать с речью на мероприятиях. Многие стали более открыто и с большей доверчивостью относиться к своим сверстникам из других учебных заведений. Зародились настоящие дружеские связи между ними – ребята созваниваются и добавляются в друзья в соцсетях. Позитивный характер данных взаимоотношений радует преподавателей всех образовательных организаций. Бесспорно, реализация проекта является большим благом для целевой группы.

Трудности возникали только из-за того, что было сложно вписывать наши мероприятия в учебный плановый процесс. Но после осознания директором интерната важности дан-

ного проекта для повышения уровня информированности учащихся о выборе профессий, стало легче находить поддержку со стороны педагогов.

Для реализации проекта не всегда было достаточно запланированных ресурсов: времени, материалов, денежных средств, поэтому привлекали дополнительные возможности как собственные, так и спонсоров. Например, использовались ресурсы проекта «Природу чувствую, люблю и берегу», реализованному на средства Президента Российской Федерации в 2019 году тем же Пермским городским отделением общества охраны природы. Большое количество запланированных мероприятий сложно проводить в определённое время, так как очень часто происходили накладки на плановые дела учреждения или непредвиденные обстоятельства. Происходили неожиданные срывы или переносы мероприятий из-за болезни детей или их отсутствия по семейным обстоятельствам (опекаемые учащиеся). Со стороны команды проекта особых трудностей не наблюдалось из-за взаимозаменяемости и высокого профессионализма специалистов.

Успешная реализация этих двух проектов показала, что участие внешних контактов во внутренней воспитательный процесс закрытых детских учебных заведений является весьма продуктивным и результативным. Высокий профессионализм, «незашоренность» взгляда, инновационный подход и оригинальность методологии позволили педагогическому коллективу школы-интерната облегчить задачу не только экологического просвещения и воспитания, но и задачу психологической адаптации ребят в окружающем мире. Высокую оценку проектам высказало руководство учебного заведения, а также многочисленные искренние благодарности самих благополучателей – воспитанников интерната.

#### Список литературы

1. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. – 464 с.
2. *Дерябо С.Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М., 1999. – 310 с.
3. *Явеш В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2002. – 365 с.
4. *Стерлигова Е.А.* Экологическая психология: учеб. пособие. Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т. 2012. – 212 с.
5. *Николаева Л.А.* Экологическая психология: учеб. пособие. Ярославль, ЯрГУ. – 2013. – 120 с.

УДК 159.922.2

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Суркова О.Е.

МБДОУ детский сад №16, Пятигорск, Россия

E-mail: olga1333@rambler.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования личностного отношения к природе в дошкольной организации. Описывается опыт реализации психолого-педагогической программы, основанной на становлении природного объекта «значимым другим» для ребенка.

**Ключевые слова:** личностное отношение к природе, «значимый другой», эмпатия, субъективизация.

DEVELOPMENT OF OLDER  
PRE-SCHOOL CHILDREN'S PERSONAL RELATION TO NATURE AS ONE OF THE  
CHALLENGES FOR PSYCHOLOGICAL SERVICE IN PRE-SCHOOL INSTITUTION  
Surkova O.E.

**Abstract.** The article focuses on the problem of development of personal relation to nature in pre-school institute. It describes experience of implemented pedagogical-psychological programme, that is based on natural object as a «relevant person» for child.

**Keywords:** personal relation to nature, «relevant person», empathy, subjectification.

Экологическое образование дошкольников уже давно и прочно вошло в систему работы педагогов детских учреждений как неотъемлемая часть образовательного процесса, и как приоритетное звено непрерывной системы экологического образования населения. Однако, осуществление экологического образования в виде формальной передачи экологических знаний способствует формированию у детей антропоцентрического типа сознания. В таком случае для мышления ребенка становится характерно наличие представлений о человеке как о самоценности, а о природе – как о собственности человека; прагматический характер взаимодействия человека с природой; распространенность этических норм и принципов только на мир людей, вседозволенность при взаимодействии с миром природы. Для формирования же гармоничного взаимодействия с природой, понимания ее ценности и выстраивания в соответствии с этим экологически сообразного поведения, необходимо опираться на систему ценностей, в которой человек – неотъемлемая часть природы, то есть формировать эоцентрический тип экологического сознания [5, 8]. Важно не научить ребенка пользоваться благами природы, а воспитать любовь к ней, способность видеть ее красоту, ощущать себя частью природы, что в дальнейшем и сформирует бережное отношение к ней. Таким образом, необходимо формирование экологического сознания в единстве всех его компонентов, выделенных С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным: представлений о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе, личностного отношения человека к миру природы, соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы, жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость экологически-ориентированных ценностей [1, 8]. Анализ состояния проблемы перестройки экологического образования в соответствии с описанными выше концепциями позволяет выделить определенное противоречие: востребованность и актуальность экологического образования не вызывает сомнения у исследователей, однако к настоящему времени недостаточно разработаны конкретные практические технологии, которые обеспечивали бы эффективность такой работы, требующей комплексного рассмотрения экологического сознания в единстве всех его компонентов.

Согласно нашему предположению, эффективность таких технологий может быть обеспечена в результате внедрения в систему экологического образования психолого-педагогической поддержки формирования экологического сознания ребенка, включающей практическую реализацию определенных психолого-педагогических технологий. Такие психолого-педагогические технологии должны основываться на ведущей деятельности в дошкольном возрасте – игровой, и содержательно воздействовать не только на познавательную, но также и на эмоциональную сферу ребенка, обеспечивая его эмоциональную вовлеченность в процесс. Данное предположение основано на возрастных особенностях эмоциональной сферы дошкольников: тесной взаимосвязи эмоций со всеми видами деятельности, обусловленности многих актов поведения именно эмоциональными состояниями и отношениями на фоне еще неразвитой произвольной саморегуляции, в тоже время возникновении эмоциональной коррекции поведения на основе эмоционального предвосхищения, эмпатийных переживаний [2]. Вместе с тем, анализируя возрастные особенности отношения, В.А. Ясвин приходит к выводу о высоком уровне эмоциональности этого отношения у детей дошкольного возраста [8]. Таким образом, роль эмоций в жизни ребенка-дошкольника очень велика, и опора на них может, согласно нашему предположению, служить ресурсом для развития других сфер личности, в том числе сознания.

Кроме того, описанные выше психолого-педагогические технологии должны обеспечивать ребенку не только пассивную роль слушателя, воспринимающего информацию, но и активную роль деятеля, который совершает те или иные поступки в определенном образом смоделированных ситуациях, что позволяет ребенку проявить на практике свои теоретические знания и сформированные установки. Такая организация процесса обучения основана на деятельностном подходе, в соответствии с которым те или иные знания и способы действия начинают выступать для человека мотивами поведения только при обретении ими личностного смысла как субъективно воспринимаемой значимости, встраивании их в структуру деятельности человека.

Теоретический анализ подходов к вопросу формирования компонентов экологического сознания, разрабатываемых в современной отечественной экопсихологии, позволил нам операционализировать понятие «личностное отношение к природе» применительно к дошкольному возрасту. Личностное отношение к миру природы у дошкольников проявляется, главным образом, именно в познавательной сфере, однако характеризуется высоким уровнем эмоциональности. Практический и поступочный компоненты отношения к природе в дошкольном возрасте развиты пока мало: отсутствуют соответствующие умения и навыки взаимодействия с природой, наблюдаются противоречия между декларируемым и реальным поведением детей в природе. Для перцептивно-аффективного компонента отношения к природе необходим определенный уровень развития познавательной и аффективной сфер личности, который достигается в значительно более позднем возрасте [8].

В результате теоретического анализа были также определены методологические основания соответствующей развивающей работы, которая может быть реализована специалистами психологической службы дошкольной образовательной организации. Исходя из исследований таких авторов, как С.Н. Николаева, В.И. Панов, Л.П. Печко, В.А. Ясвин и др., нами был сформулирован ряд положений, являющихся основой для построения психолого-педагогической работы по формированию личностного отношения к природе у старших дошкольников:

1. Формирование личностного отношения к природе происходит в процессе опосредованного общением освоения ребенком ценности мира природы.
2. Данный процесс должен включать развитие представлений ребенка о природе, основанных на эмоционально-значимых образах природных объектов.
3. Основой формирования у дошкольников личностного отношения к природе является развитие эмоциональной отзывчивости, предполагающей способность ребенка испытывать эмпатические чувства по отношению к природным объектам, а также развитие экологической рефлексии ребенком своего взаимодействия с природой.
4. В основе личностного отношения ребенка к природе должен лежать принцип партнерского отношения к объектам природы, что предполагает отнесение ребенком данного объекта к сфере равного ему в своей самоценности, а также возможность природного объекта выступить в качестве «значимого другого» для ребенка.
5. Выбор методов развития личностного отношения к природе должен опираться на такие возрастные особенности старшего дошкольного возраста, как «магичность» мышления, склонность к ритуализации деятельности, антропоморфизму в восприятии природных объектов.
6. С целью формирования эмоционально-положительного отношения детей к природе в развивающую работу должны быть включены методы, активизирующие детское творчество, эстетическое восприятие природы [3, 4, 5, 6, 8].

Исходя из данных положений, нами был разработан соответствующий механизм формирования личностного отношения к природе, предполагающий постепенное становление природного объекта «значимым другим» для ребенка [1]. На первом этапе предполагается развитие когнитивного компонента отношения детей к природе, при этом акцент ставится на преодоление детского эгоцентризма в восприятии природного объекта, а также установление параллелей между жизнью природных объектов и человека на основе полученных знаний. С

помощью соответствующих техник педагог помогает ребенку пережить идентификацию с природным объектом, сочувствие и сопереживание по отношению к нему, что, в свою очередь, постепенно приводит к восприятию ребенком данного объекта в качестве субъекта, потенциально равноправного ему, способного к эмоциональным переживаниям, общению и совместной с ребенком деятельности.

Описанный механизм реализован в авторской программе развивающей работы «Мы с тобой одной крови – ты и я». Цель программы: развитие у детей личностного отношения к природе. Предполагается изменение содержательных характеристик данного отношения, конкретизированных в задачах программы:

- расширение представлений ребенка о мире природы и месте в нем человека;
- формирование у ребенка прагматической установки по отношению к природным объектам;
- создание условий для проявления ребенком механизма антропоморфизации в отношении природных объектов;
- развитие способности ребенка к проявлению эмпатии и идентификации в отношении объектов природы;
- развитие у ребенка способности к субъективации природных объектов;
- развитие способности к рефлексии, в том числе экологических последствий собственных поступков в отношении природных объектов;
- создание условий для переживания ребенком позитивных эмоциональных состояний во взаимодействии с миром природы;
- создание условий для эстетического освоения ребенком природных объектов;
- создание условий для включения ребенком этических норм во взаимодействие с миром природы.

Теоретическими основаниями данной программы являются:

- концепция личностного отношения к природе В.А. Ясвина;
- концепция эстетической выразительности природы Л.П. Печко, конкретизировавшей специфику взаимосвязи эстетической ценности природы и личностного отношения к ней;
- исследование субъективации как процесса приписывания природному объекту атрибутов субъектности, проведенное С.Д. Дерябо [1, 6, 8].

Программа рассчитана на 17 занятий и разделена на 3 блока. Блок 1 «Человек и природа» включает 4 занятия, являющиеся подготовительными перед освоением детьми основного содержания программы, представленного в блоках 2 и 3. Занятия блока 1 направлены на активизацию у детей имеющихся представлений о чувствах и эмоциях человека, о нравственной категории доброты, а также на первичное осознание ребенком сходства человека и природных объектов. Блок 2 «Познакомимся с природой поближе» включает 8 занятий, каждое из которых посвящено определенному природному объекту из следующих категорий – домашние животные, дикие животные, насекомые, растения, элементы ландшафта. Занятия данного блока не только расширяют когнитивные представления детей о тех или иных объектах природы, но создают условия для идентификации ребенка с природным объектом, возникновение сочувствия и сопереживания по отношению к нему, а также формирования у ребенка субъектного восприятия природного объекта. Блок 3 «Друзья Природы» включает 5 занятий, направленных на закрепление понимания детьми экологической, эстетической и этической ценности различных природных объектов, последствий разнообразных форм взаимодействия человека с природными объектами, понимания единства человека и природных объектов как части единой системы природного сообщества [7].

Решение задач программы обеспечивается применением адекватных возрастным особенностям и содержанию занятий методик и технологий:

- беседа по картинкам;
- составление рассказа;
- психогимнастические этюды;
- разыгрывание сценок;

– рисование по заданной проблемной ситуации с индивидуальным выбором сюжета.  
Планируемые результаты освоения программы (целевые ориентиры при проведении занятий):

1. Когнитивный аспект личностного отношения к природе:

– дети имеют достаточно широкие представления о различных категориях природных объектов;

– дети имеют представление о различных формах взаимодействия человека с объектами природы и последствиях данного взаимодействия.

2. Перцептивно-аффективный компонент личностного отношения к природе:

– у детей доминирует этическая или эстетическая установка в отношении природных объектов;

– дети способны к проявлению механизмов идентификации с природным объектом и эмпатии по отношению к нему;

– дети воспринимают природный объект в качестве равноправного субъекта взаимодействия и общения;

– дети способны к эстетическому восприятию природы.

3. Поведенческий компонент личностного отношения к природе:

– дети ориентируются на этические и нравственные нормы во взаимодействии с природными объектами;

– дети имеют эгоцентрированную направленность во взаимодействии с объектами природы.

Программа была реализована в группах детей 5-6 и 6-7 лет. Для оценки ее эффективности применялись следующие методики: «ЭЗОП» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо), «Экологический светофор» (И.В. Цветкова), «Мировосприятие дошкольников» (Л.М. Макарова), «СПО» (авторская модификация методики С.Д. Дерябо). Обработка результатов в экспериментальной и контрольной группах с применением статистических критериев Т-Вилкоксона и t-Стьюдента позволила выявить значимые сдвиги у детей, участвовавших в развивающей работе, по следующим показателям:

– представления о допустимых действиях в отношении природы в обеих возрастных группах ( $Z=-2,209$  у детей 5 лет;  $Z=-2,144$  у детей 6 лет);

- направленность во взаимодействии с природными объектами в обеих возрастных группах ( $p=0,038$  и  $Z=-1,961$  соответственно);

- проявление эмпатии в группе 6 лет ( $Z=-2,333$ ) [7].

Таким образом, в группе детей 5 лет изменения произошли, прежде всего, в когнитивном и поведенческом компонентах отношения к природе. Среди 6-леток наблюдаются значимые изменения в проявлении эмпатических чувств, в отличие от группы 5 лет. Можно сделать вывод о том, что дети 6 лет являются более восприимчивыми к развитию перцептивно-аффективного компонента личностного отношения к миру природы. Дети 5 лет, ввиду возрастных особенностей развития мышления и эмоциональной сферы, гораздо реже проявляют эмпатию и идентификацию по отношению к объектам природы, несмотря на проведение соответствующей развивающей работы. Однако, проведенное исследование доказало возможность формирования личностного отношения к природным объектам в рамках дошкольной организации с опорой на средства психолого-педагогической поддержки.

### Список литературы

1. *Дерябо С.Д.* Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1993.

2. *Изотова Е.И., Никуфорова Е.В.* Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

3. *Корганова И.В.* Воспитание субъектно-этического отношения к природе у детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2002.

4. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников. М.: Мозаика-синтез, 2011.
5. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
6. Печко Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности. Ульяновск: УлГТУ, 2008.
7. Суркова О.Е. Формирование личностного отношения к природе в структуре психологического здоровья дошкольников // Защита детства: проблемы, поиски, решения: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России / Под ред. Смагиной М.В. Ставрополь: Логос, 2019. С. 474-478.
8. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.

УДК 373.2.016: 574

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ РЕБЕНКА- ДОШКОЛЬНИКА

Черезова Л.Б.

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,

Волгоград, Россия

e-mail: allokom2011@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования основ экологического сознания ребенка-дошкольника в процессе экологического образования, определена специфика экологического образования для устойчивого развития в отличие от традиционного ознакомления с природой.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, экологическое образование для устойчивого развития.

## ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS A BASIS FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF A PRESCHOOL CHILD

Cherezova L.B.

Volgograd state social and pedagogical University, Volgograd, Russia

e-mail: allokom2011@mail.ru

**Abstract.** The article examines the peculiarities of forming the foundations of the ecological consciousness of a preschooler in the process of environmental education, defines the specifics of environmental education for sustainable development as opposed to traditional familiarity with nature.

**Keywords:** environmental consciousness, environmental education for sustainable development.

Значимость образования для устойчивого развития в настоящее время не вызывает сомнений. В 2015 г. на сессии Генеральной Ассамблеи ООН в Нью-Йорке в Резолюции «Преображение нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» предложены 17 целей устойчивого развития [6].

Если рассматривать понятие «устойчивое развитие» в самом кратком его варианте, то под устойчивым развитием можно понимать устойчивый экономический рост без деградации окружающей среды. В конечном счете, предполагается, что развитие цивилизации должно быть таким, чтобы на Земле ее «богатств», то есть ресурсов, хватило бы последующим поколениям.

Конечно, понятие «устойчивое развитие» появилось гораздо раньше, еще в 1972 году и подробно анализируется во многих исследованиях, в том числе и в связи с экологической психологией [1, 4]. В данной работе мы коснемся только одного аспекта – каким образом и возможно ли включить идеи устойчивого развития в работу педагогов по формированию экологического сознания ребенка-дошкольника.

Несмотря на то, что цели глобальные и затрагивают, кроме экологических, экономические и социальные аспекты, несколько тем касаются непосредственно экологического образования, в том числе дошкольного. По мнению Н.А. Рыжовой [3, 7], это Цель 4 – Обеспечение всеохватного справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех; Цель 14 – Сохранение и рациональное использование океанов, морей и морских ресурсов в интересах устойчивого развития; Цель 15 – Защита и восстановление экосистем суши и содействие их рациональному использованию, рациональное лесопользование, борьба с опустыниванием, прекращение и обращение вспять процесса деградации земель и прекращение процесса утраты биоразнообразия [6, с. 17-44]. По нашему мнению, непосредственно экологического образования касаются следующие цели (текст в сокращении): «Здоровый образ жизни», «Качественное образование для всех», «Чистая вода», «Доступная чистая энергия», «Рациональное потребление и производство», «Сохранение и рациональное использование морских экосистем», «Сохранение экосистем суши, биоразнообразия». Вообще до сих пор само понятие «устойчивое развитие» с трудом проникает в программы для детских садов; в настоящий момент только две программы (парциальная «Наш дом – природа» Н.А. Рыжовой [7] и комплексная «Мир открытий» [2]) содержат материал, касающийся документа 2015 года. Это связано с тем, что даже в профессиональной среде педагогов, как показал наш опрос, мало кто слышал про 17 целей устойчивого развития, да и сам термин «устойчивое развитие» рассматривается вне его контекста как развития цивилизации (например, «устойчивое развитие образования», «устойчивое развитие промышленности» и т.д.).

Экологическое образование, в том числе дошкольников, в настоящее время переживает непростые времена. Несмотря на то, что международное педагогическое сообщество считает образование для устойчивого развития приоритетным направлением [3, 7], существенных сдвигов в сознании людей в России не происходит. Все меньше внимания уделяется биологии и экологии в средней и начальной школе, исчез краеведческий аспект в преподавании биологии и географии, а в федеральных государственных стандартах дошкольного образования отсутствует даже сам термин «Экологическое образование», что сильно затрудняет работу педагогов в этом направлении [3].

В то же время необходимость экологического образования дошкольников, как и других обучающихся, обозначена в Законе РФ об охране окружающей среды [8], и цель этого образования – формирование экологической культуры и, в конечном счете, формирование основ экологического сознания эгоцентрического типа. И здесь, как отмечают Д.С. Ермаков [1] и В.И. Панов [4], кроется противоречие – 17 целей устойчивого развития носят в целом антропоцентрический характер. Таким образом, для формирования экологического сознания дошкольников, в идеале, необходимо, чтобы воспитывающие детей взрослые сами бы обладали эгоцентрическим типом экологического сознания, знали бы содержание, методы, инновационные технологии формирования экологического сознания дошкольников. Рассмотрим, входит ли что-либо из данного перечисления в профессиональный стандарт педагога дошкольного образования [5], и увидим, что в стандарте отсутствует какое-либо упоминание о необходимости формирования экологического сознания ребенка, о действиях, знаниях и умениях, приводящих к сформированности экологического сознания эгоцентрического типа. Таким образом, мы видим противоречие, которое не решается в рамках требований, с одной стороны, международных документов, федерального Закона «Об охране окружающей среды», с другой стороны, отсутствием квалификационных требований в профессиональном стандарте педагога дошкольного образования к деятельности, направленной на формирование экологического сознания ребенка.

В рамках деятельности региональной инновационной площадки по теме «Педагогическая поддержка становления экологического сознания у дошкольников в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов» (г. Волгоград, МОУ детский сад № 376, старший воспитатель Е.В. Шатская, магистр педагогики) была разработана и проведена диагностика готовности педагогов к работе по экологическому образованию. Результаты показали следующее.

Из общего количества опрошенных педагогов (20 человек) 55% дали неправильное определение понятию «экология», воспринимая экологию как науку о взаимосвязях живых организмов с окружающей средой, однако исключая их взаимодействие друг с другом либо воспринимая только живые организмы как окружающую среду (таких педагогов оказалось – 20%). Оставшиеся 35 % воспринимают экологию как науку о взаимоотношениях только человека и окружающей среды. Таким образом, можно предположить, что большинство педагогов, из-за неграмотного понимания понятия «экология» занимаются формированием антропоцентрической установки у детей дошкольного возраста.

Из общего количества опрошенных педагогов понятиями «биосфера, экосистема, окружающая среда, местообитание, экологическая ниша» владеют 59% респондентов. Однако, рассматривая показатели каждого участника диагностики видно, что только 25% сотрудников не путают данные понятия, т.е. понимают содержание каждого конкретного понятия, 45% путают термины и их определения. Таким образом, можно предположить, что данные сотрудники не могут формировать у детей целостную научную картину мира.

Из 20 педагогов, принявших участие в диагностике, только 4 (20%) педагога знают, что тропический лес, аквариум, биосфера, таежный лес и луг являются экосистемами, так как экосистема – это устойчивое сообщество живых организмов и его среда обитания, которые тесно связаны между собой, другие педагоги ответили либо частично правильно, либо затруднились с ответом.

При определении понятия «компоненты устойчивого развития» 45% респондентов из предложенных правильных 4 вариантов выбрали только один, еще 45% выбрали два. Изменение антропоцентрической установки на эгоцентрическую педагоги практически не связывают с изменением собственного поведения, тем более такой же процент педагогов (15%) в понятие «устойчивое развитие» включают и потребительское отношение к природе, то есть сохранение природы рассматривают как ее использование в будущем, а так же изменение поведения человека, предположительно, без необходимости природоохранной деятельности.

При определении понимания целей и задач экологического образования дошкольников оказалось, что 45% педагогов уделяют большое внимание экологическому образованию детей дошкольного возраста. У 55% педагогов отсутствует представление о целостной системе экологической работы, направленной на формирование основ экологического сознания детей. Вся проводимая работа носит характер отдельных мероприятий и проводится не в системе, а по мере необходимости.

При ответе на вопрос о принципах экологического образования дошкольников из общего количества опрошенных педагогов принципами, свойственными экологическому образованию, владеют в среднем (46%). Наибольшие трудности у сотрудников возникли при определении принципа гуманистичности, только 25% респондентов правильно определили содержание данного принципа. Наиболее точно был назван принцип научности, его назвали большинство сотрудников - 60%. Однако, несмотря на знание принципа научности, предыдущие ответы на вопросы показывают на нарушения педагогами формирования научной картины мира у воспитанников. Можно констатировать, что прежде чем работать с детьми, старшему воспитателю необходимо провести углубленную работу с педагогами.

Мы проверили педагогов уже на знание элементарных основ содержания ознакомления дошкольников с природой. 60% опрошенных респондентов знают половину из тех ошибочных выражений, которые были обозначены в тесте, они отметили эти выражения как ошибочные. Наиболее знакомыми для них являются: «изучаем животных, птиц, насекомых, зверей, рептилий» (80%) и «насекомые – это жуки, стрекозы, пауки, бабочки» (60%). Однако,

не смотря на общую грамотность в определении данных выражений, очень часто в речи педагогов слышатся словосочетания «животных и птиц», «из жизни насекомых: бабочек, пауков и так далее». Предположительно, педагоги, грамотно понимая ошибочность данных выражений, продолжают автоматически их повторять, тем самым закрепляя их в речи и в умах воспитанников.

Наименьший процент педагогов знаком с такими ошибочными выражениями как «среди арктических льдов можно встретить белых медведей, тюленей, пингвинов, моржей» (30%) и «основная пища крота – корневища, клубни растений» (20%). 45% считают, что накопление жира кротом не связано с его жизнью под землей, что тоже является ошибкой. Предположительно, это происходит потому, что времени на ознакомление детей с Арктикой и жизнью почвенных обитателей (кротов) отводится меньше, чем на ознакомление с миром насекомых, птиц и других животных. Однако 40% респондентов обозначили выражение «изучаем животных: птиц, насекомых, зверей, рептилий» как ошибочное, что может свидетельствовать о продолжении практики неграмотного обучения детей, направленного на ознакомление с живыми объектами мира природы. 25% показали самые низкие результаты по определению ошибочных выражений, что свидетельствует о низком уровне экологической грамотности данных сотрудников.

Далее мы попросили педагогов определить различия между экоцентрическим и антропоцентрическим типами взаимоотношения человека и природы, предложив им тесты на соответствие выражений, характеризующих тот или иной тип. Мы выяснили, что у 75% сотрудников явно прослеживается путаница в понимании традиционного и экоцентрического типов.

В тесте, который связан непосредственно с методикой экологического образования дошкольников, из общего числа опрошенных педагогов только один сотрудник правильно распределил все варианты примеров из методической литературы (5%). У оставшихся 95% наблюдается смешивание понятий, характеризующих традиционную парадигму и новую (биоцентрическую).

Таким образом, видно, что большинство педагогов, опираясь на традиционную парадигму, пытаются формировать у воспитанников основы экологического сознания, но не имеют при этом четкого понимания вопроса. Если учесть и то, что образование для устойчивого развития, как было указано ранее, прежде всего обращено к человеку и имеет антропоцентрический характер, то, скорее всего, попытки сформировать у детей экоцентрический тип экологического сознания пока обречены на неудачу.

### Список литературы

1. *Ермаков Д.С.* Экологическая психология в контексте устойчивого развития / Экопсихологические исследования- 2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. М.: УРАО «Психологический институт»; СПб: Нестор-История, 2011. С. 26-36.
2. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» / науч. Рук. Л.Г. Петерсон. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 352 с.
3. *Николаева С.Н., Рыжова Н.А.* Экологическое образование для устойчивого развития. Анализ основополагающих документов // Дошкольное воспитание. 2018. № 1. С. 4-12.
4. *Панов В.И.* Психологический взгляд на образование в интересах устойчивого развития // VI Всероссийская конференция по экологическому образованию. Москва, 30.10.-1.11.2019 г. Доклады Секции № 1. - <http://new.xn--b1aqm3d.xn--plai/2019/10/28/obedinenie-usilij-po-poisku-innovaczionnyh-form-i-soderzhaniya-ekologicheskoy-raboty-v-sisteme-obshhego-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-2/> (дата обращения 29.01.2020)
5. Профстандарт педагога. <https://rusjurist.ru/blanks/profstandart-pedagoga/> (дата обращения 29.01.2020)

6. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 года. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. [https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1\\_ru.pdf](https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf) (дата обращения 29.01.2020)

7. Рыжова Н.А. Наш дом – природа. Программа по экологическому образованию дошкольников. М.: Линка-Пресс, 2017. – 224 с.

8. Федеральный закон от 10.01.2002.№ 7-ФЗ (ред. от 12.03.2014) «Об охране окружающей среды - [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34823/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/) (дата обращения 29.01.2020)

УДК 159.95

## ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КРУЖКАХ

Шляпникова И.А., Перевозчикова О.Ю.

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», Челябинск, Россия

E-mail: ishlyapa@gmail.com

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты исследования различий в уровне развития когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов экологического сознания в группах подростков, занимающихся и не занимающихся в экологических кружках.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, подростки, занятия в экологических кружках.

## TEENAGERS' ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS – DOES ECOLOGICAL CLASSES MATTER?

Shlyapnikova I.A., Perevozchikova O.Y.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «South Ural University (national research university)», Chelyabinsk, Russia

E-mail: ishlyapa@gmail.com

**Abstract.** The present research investigated differences in cognitive, affective and behavioral components of ecological consciousness in teenagers' groups engaged and not engaged in ecological classes.

**Keywords:** ecological consciousness, teenagers, ecological classes.

К началу XXI века для мирового сообщества стала очевидной перспектива наступления глобального экологического кризиса. Поэтому экологическая проблематика все чаще становится предметом публичного дискурса и научных исследований. Внимание общества привлекают вопросы формирования экологической культуры, экологического сознания и про-экологического поведения на разных этапах развития человека.

В отечественной экологической психологии в качестве центрального понятия и предмета анализа чаще всего выступает «экологическое сознание» – сложный, целостный, многомерный феномен, в котором представлены разнообразные взаимоотношения человека с окружающей природой, опосредующие его деятельностную активность по отношению к миру природы и выражающие аксиологическую позицию субъекта сознания по отношению к миру природы [6].

Часто экологическое сознание наряду с экологическим поведением рассматриваются как компоненты экологической культуры человека и общества. При этом экологическая культура понимается как способность человека пользоваться имеющимися экологическими знаниями, умениями и навыками в конкретной практической деятельности, а экологическое поведение включает в себя совокупность конкретных действий и поступков человека, так

или иначе связанных с воздействием человека на окружающую среду и использованием ее ресурсов.

В наиболее разработанном виде проблема экологического сознания в отечественной психологии представлена в работах С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, В.И. Панова [3, 4, 7].

По мнению С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [3, 7], феномен экологического сознания отражает совокупность экологических представлений, существующего в сознании отношения к природе и соответствующих стратегий и методов взаимодействия с ней. Таким образом, в структуру экологического сознания входят представления о взаимосвязях в системе «человек–природа» и в самой природе; субъективное (личностное) отношение человека к миру природы; стратегии и технологии взаимодействия человека с миром природы; жизненные ценности этического плана, диктующие необходимость экологически ориентированных ценностей.

Разные типы субъективного отношения человека к природе послужили основанием для выделения разных типов экологического сознания. Антропоцентрический тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которой характерны противопоставленность человека и природы, объектное восприятие природы, прагматический характер взаимодействия с ней. Альтернативой антропоцентрическому типу сознания выступает эгоцентрический тип экологического сознания – система представлений о мире, для которой характерна ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, субъектное восприятие природы, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с ней.

Диагностика типа экологического сознания осуществляется по параметрам субъективного отношения человека к природным объектам в таких сферах как:

- эмоции (эмпатия, симпатия, антипатия);
- познание (природа как объект познания);
- поведение;
- практика (природа как объект и субъект действия);
- поступок (отношение к природе выступает в качестве средства нравственного самоопределения и самоутверждения) [6].

В.И. Панов в понимании и определении экологического сознания исходит из онтологической парадигмы. Фундаментальная – онтологическая – особенность экологического сознания заключается в том, что формирование экологического сознания происходит как такое изменение психики индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния переживания единства с природными объектами, а психические состояния превращаются в структурные компоненты сознания. Отличительной особенностью этих структур является то, что они определяют восприятие природных объектов, отношение к ним и, соответственно, взаимодействие с ними [6].

Согласно онтологическому подходу к экологическому сознанию, человек должен не столько антропоцентрически изменять природу вокруг себя, сколько изменять самого себя посредством развития собственной природы в соответствии с универсальными принципами развития Природы вообще. Таким образом, В.И. Панов в дополнение к антропоцентрическому и эгоцентрическому типам экологического сознания вводит понятие природоцентрического типа экологического сознания, «психологической основой которого является непосредственное переживание единства с миром природы» [4, с.262]. Человек с природоцентрическим типом экологического сознания ощущает и ведет себя как экологический субъект развития своей природы и окружающей среды.

Структура экологического сознания в данном случае включает в себя следующие компоненты, представляющие собой основные подсистемы психики человека:

- телесная (психосоматическая);
- эмоциональная (аффективная), выражающая эмоциональное отношение к природной среде, ее объектам, к другим людям и самому себе как природным формам бытия;

- интеллектуальная (познавательная), выражающая знания и представления о природе, природных объектах, о других людях и самом себе как природных явлениях;
- личностная, то есть Я-концепция как система личностных отношений к окружающему миру (природе), к другим людям и самому себе;
- духовно-нравственная (этическая), представляющая систему этических ценностей, которые имеют общеприродный характер.

Таким образом, экологическое сознание с онтологической точки зрения – это системное качество психики (процессов, состояний и структур сознания), которое порождается и развивается во взаимодействии человека с окружающей средой (социальной и природной) и которое позволяет человеку непосредственно ощутить и пережить единство с природой окружающего мира и своей собственной природой [4].

По мере решения задач концептуализации понятия «экологическое сознание» и многостороннего исследования экологического сознания как психологического явления становятся актуальными прикладные вопросы диагностики, формирования и развития экологического сознания.

Онтогенез экологического сознания происходит в русле общего развития психики ребенка, определяется возрастными возможностями психики и социальной ситуацией развития.

В дошкольном возрасте развитие экологического сознания проходит в рамках семьи и детского сада. Экологическое воспитание в семейной системе зависит от авторитета родителей и отношений внутри семьи, а также от того, как вся семья и каждый из родителей относятся к проблеме сохранения природы. Семейные правила и мифы образуют зачатки детского отношения к окружающей среде и человеку, способствуют накоплению знаний и представлений о среде и способах поведения в ней. Как показывают результаты исследования, проведенного Чердымовой Е.И., в экологическом воспитании дошкольников наибольшее значение имеет сила подражания и авторитет родителей и воспитателей [5].

Начальное общее образование, формируя экологическую культуру младшего школьника, способствует формированию целостного и социально-ориентированного, экоцентрического взгляда на окружающий мир, овладению начальными навыками адаптации в развивающемся мире; формированию направленности школьника на ведение здорового образа жизни, бережное отношение к материальным и духовным ценностям [1]. Формирование и развитие экологической культуры младшего школьника, как правило, реализуется через урочную и внеурочную деятельность. Внеурочная деятельность осуществляется посредством просветительской деятельности в виде различных экскурсий, секций и кружков, конференций, олимпиад и общественно полезных практик [2].

Одним из наиболее чувствительных периодов для формирования экологического сознания является подростковый возраст. В процессе формирования абстрактно-логического мышления в подростковом возрасте создаются условия для развития осознанного взаимодействия с окружающей средой: у подростков появляется значительно больше возможностей для усвоения информации о природе и обществе, для понимания значимости экологических проблем и рефлексии своего опыта взаимодействия со средой. В подростковом возрасте возникает непосредственное и опосредованное восприятие красоты природы, происходит понимание хрупкости объектов окружающего мира и возникают связанные с этим гуманистические и эстетические переживания. В подростковом возрасте активно формируются черты личности, ценности, привычки, стиль и образ жизни. Важной частью личностного развития подростка может стать присвоение экологических ценностей и привычек, формирование образа жизни, направленного на сохранение природы. Кроме того, в подростковом возрасте ребенок уже сам способен на экологически созидательную деятельность и готов к ней.

Таким образом, логика психического и личностного развития в подростковом возрасте позволяет прогнозировать эффективность психолого-педагогических воздействий,

направленных на формирование экологической культуры и экологического сознания подростков.

Для проверки этой гипотезы нами было проведено исследование экологического сознания младших подростков. Одной из ключевых переменных являлось участие подростков во внеурочной эконоправленной активности. Мы исходили из предположения, что на формирование экологического сознания влияют не столько теоретические знания о природе и экологии, сколько реальная включенность в деятельность, связанную с природной средой.

В исследовании приняли участие учащиеся 5 и 6 классов двух школ г. Челябинска. Общий объем выборки 130 человек, из них 66 девочек и 64 мальчика. 51 учащийся дополнительно занимались в школьных экологических кружках, 69 учащихся получали знания о природе и окружающем мире только в рамках школьной программы.

Цель исследования заключалась в обнаружении различий в особенностях экологического сознания подростков, занимающихся и не занимающихся в экологических кружках.

Занятия в экологических кружках проходили 2 раза в неделю. Во время занятий осуществлялась подготовка детей к различным конкурсам экологической направленности («Тропинка», «Удивительное рядом», «Человек на Земле», «Наследие»), разрабатывались научно-исследовательские проекты по биологии и экологии, которые затем защищались в рамках программ «Шаг в будущее», «Интеллектуалы XXI века». В процессе занятий в экологических кружках использовались следующие организационные формы: исследовательская и проектная деятельность учащихся, решение ситуационных экологических задач, экскурсии на природу и виртуальные экскурсии, эколого-психологический тренинг, выставки, экологические акции, флешмоб.

Для диагностики экологического сознания использовался «Опросник экологического сознания» (авторы: В.И. Панов и др. сотрудники лаборатории экпсихологии развития Психологического института РАО) [6], адаптированный для подросткового возраста. «Опросник экологического сознания» позволяет выявить особенности когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов экологического сознания. Для обнаружения межгрупповых статистически значимых различий использовался U-критерий Манна-Уитни.

Как показали результаты исследования, между группами подростков, занимающихся и не занимающихся в экологических кружках, обнаружены статистически значимые различия по всем компонентам экологического сознания: поведенческому, когнитивному и аффективному.

В группе подростков, занимающихся в экологических кружках, отмечается большая склонность к осуществлению природоохранной деятельности и выбору природной среды в ситуации конфликта сред ( $p \leq 0,01$ ). И, наоборот, ранговые суммы по показателю поведенческого компонента «выбор ситуации «против природы»» в группе подростков, занимающихся в экологических кружках, статистически значимо меньше, чем в группе респондентов, не занимающихся в экологических кружках ( $p \leq 0,01$ ). Подростки, не включенные в эконоправленную деятельность, проявляют меньшую склонность к осуществлению природоохранной деятельности и большую склонность к выбору социальной или техногенной среды в ситуации конфликта сред.

По шкале, диагностирующей когнитивный компонент экологического сознания, в группе подростков, занимающихся в экологических кружках, статистически значимо выше значения, отражающие оценку силы воздействия таких явлений как «Лесной пожар» ( $p \leq 0,01$ ), «Наводнение» ( $p \leq 0,05$ ), «Пение птиц» ( $p \leq 0,05$ ), «Прогулки в лесу» ( $p \leq 0,05$ ), «Очистение воздуха деревьями» ( $p \leq 0,01$ ), «Солнечный свет» ( $p \leq 0,01$ ), «Промышленное загрязнение воздуха» ( $p \leq 0,01$ ) и «Отказ от мехов» ( $p \leq 0,05$ ), а также частоты воздействия человека на природу по показателям «Мусорные свалки» ( $p \leq 0,05$ ), «Промышленное загрязнение воздуха» ( $p \leq 0,05$ ), «Охота на животных» ( $p \leq 0,05$ ), «Загрязнение рек заводами» ( $p \leq 0,01$ ), «Посадка лесов» ( $p \leq 0,05$ ) и «Помощь бездомным животным» ( $p \leq 0,01$ ). То есть в группе подростков, за-

нимающихся в экологических кружках, отмечается более высокая оценка как позитивного, так и негативного воздействия человека на природу и природы на человека.

По аффективной шкале «Единение с природой» ранговые суммы по показателям «Велосипед» ( $p \leq 0,01$ ), «Лыжи» ( $p \leq 0,05$ ), «Костер» ( $p \leq 0,01$ ), «Море» ( $p \leq 0,01$ ), «Озеро» ( $p \leq 0,01$ ) и «Парк» ( $p \leq 0,01$ ) статистически значимо выше в группе подростков, занимающихся в экологических кружках. То есть учащиеся, вовлеченные во внеучебную экологическую активность, в большей степени склонны ощущать себя частью природы и испытывать положительные эмоционально-чувственные переживания при контакте с природной средой.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствует о том, что у подростков, занимающихся в экологических кружках, уровень развития всех компонентов экологического сознания выше, чем у подростков, не включенных во внеучебную экологическую деятельность. Такие подростки при конфликте различных сред чаще выбирают природную среду, в большей степени ощущают себя частью окружающей среды, выше оценивают как положительное, так и отрицательное влияние человеческой деятельности на природу и природных явлений на человека. То есть для них характерны признаки более сложного и дифференцированного экологического сознания.

### Список литературы

1. Гун Г.Е. Разработка программ по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни: методическое пособие. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 128 с.
2. Дармодехина С.И. Воспитательная работа в школе. М.: Владос, 2000. – 130 с.
3. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
4. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304с.
5. Чердымова Е.И. Теоретическое и эмпирическое исследование экологического сознания дошкольников / Российский научный журнал. 2010. № 17. С. 191-196.
6. Панов В.И., Мдивани М.О., Кодесс П.Б., Лидская Э.В., Хисамбеев Ш.Р. Экологическое сознание: теория, методология, диагностика/ Психологическая диагностика: научно-методический и практический журнал. 2012. № 1. С. 3–126.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. – 456 с.

## РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

УДК 159.955.1.

### ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О БУДУЩЕМ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Алферова Н.И.\*, Бехтер А.А.\*\*,

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск, Россия  
e-mail: behter2004@mail.ru\*, nata.alfrova.95@inbox.ru\*\*

**Аннотация.** В данной статье обсуждается проблема отношения к будущему у детей младшего школьного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования отношения к будущему, которое было исследовано с помощью рисунка «Мое будущее», беседы и наблюдения. Анализ результатов показал, что младшие школьники обладают разным отношением к будущему, которое зависит от их социально-материального положения, семейных традиций и установок, включенности в виртуальную среду.

**Ключевые слова:** младший школьник, отношение к будущему, виртуальная реальность, прогнозирование

### PRESENTATION OF THE FUTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN UNDER IN MODERN CONDITIONS

Alferova N.I., Bekhetr A.A.

Pacific National University, Khabarovsk, Russian  
e-mail: behter2004@mail.ru\*, nata.alfrova.95@inbox.ru\*\*

**Abstract.** This article discusses the problem of attitudes towards the future in primary school children. The results of an empirical study of attitude towards the future, which was investigated using the drawing «My Future», conversations and observations, are presented. An analysis of the results showed that younger schoolchildren have a different attitude towards the future, which depends on their socio-material situation, family traditions and attitudes, inclusion in the virtual environment.

**Keywords:** younger schoolchildren, attitude to the future, virtual reality, prognostication

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающим количеством детей младшего школьного возраста, которых называют общим словом «немотивированные дети» или «дети, которые ничего не хотят». Часто среди жалоб родителей и учителей мы встречаем следующие: не хотят продолжать обучение в школе, проводят много времени в телефоне (в социальных сетях), играют в компьютерные игры, бесцельно слоняются по улице, никакими видами деятельности не увлекаются, не знают, кем они будут в будущем. Рассматривая эту проблему не с клинической точки зрения (как нарушение мотивационного компонента деятельности ребенка), а с точки зрения экологического подхода, модели «психического», модели психологического времени, личностного подходов мы можем гораздо глубже понять причины изменения мотивации детей, которые, скорее всего, связаны с недавней проблемой окружающей действительности – постоянное включение в информационно-виртуальную среду.

Наше исследование основано на теоретико-методологическом анализе следующих подходов: личностно-субъектный подход, в котором личность ребенка является центральным понятием, обсуждаются вопросы роли личностных особенностей в становлении самодетерминации ребенка, его субъектности как индикатора личностного развития и поведения (Б.Г. Ананьев, Абульхано-Славская.), экологический подход (В.И. Панов, А.В. Гагарин, С.О. Новиков и др.), где мы рассматриваем ребенка во взаимосвязи с окружающей средой, понимая механизмы слияния природного и социального в поведении ребенка; концепция времени и временной перспективы (И.Е. Головаха, А.А. Кроник, О.Е. Байтингер и др.), идеи возрастной

психологии о развитии ребенка и его представлений о будущем как о «жизненном плане» (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже), концепции антиципации и прогнозирования, где обсуждаются вопросы становления антиципаторно-превентивных свойств психики (Б.Ф. Ломов, Сурков, Л.И. Регуш, и др.), теория К. Левина.

«Будущее - это своеобразное психологическое образование, результат внутренней работы личности, направленной на создание непрерывности личной истории, целостности «Я», перспективы жизненного пути [1]. В младшем школьном возрасте мы наблюдаем становление субъективных свойств ребенка – первые попытки автономно размышлять и принимать свободное решение, планировать свое будущее, соотносить будущее и свои возможности. «То, что ребенок или взрослый ожидает, во многом определяет то, что он думает или делает» [1, с.32]. Для анализа собственно феномена представления о будущем в младшем школьном возрасте, мы рассмотрели несколько фундаментальных понятий, которые проясняют механизм образования категории «будущего» как еще несуществующего конструкта в реальности, но живущего во внутреннем плане ребенка. Такими понятиями являются: «будущее», временная перспектива, свойство времени для человека (дискретность и напряженность).

Категория «будущего», прошлого и «настоящего». Объективное физическое время необратимо, непрерывно и асимметрично направлено от прошлого через настоящее в будущее. Постепенно происходит «расщепление» времени на «физическое-биологическое» и «индивидуальное» (автономное) переживаемое [5, с. 100]. У человека эта автономность проявляется в осознании им таких категорий как прошлое, настоящее и будущее. Для человека время течет в двух различных направлениях: онтогенез совершается в соответствии с течением объективного времени от прошлого к будущему, индивидуальное же время идет в противоположном направлении - от будущего через настоящее к прошлому [4]. Первое переживание времени в раннем возрасте становится ситуативным, оно относится к конкретной ситуации. Ж. Пиаже сравнивая у детей оценки времени в младшем школьном возрасте отметил, что понимание отрезков времени формируется через сопоставление скорости их движения за данное время [5]. Лишь постепенно в сознании ребенка формируется абстрактное представление о длительности безотносительно к пространственному измерению [5]. До тех пор, пока ребенок не сможет оценивать свое время как прожитое событие, он будет во власти ситуативного времени. Обычно у детей раннего возраста, особенно в младенческом возрасте понятия времени не существует. Такие категории как «завтра» или «вчера» могут быть смутно представлены с какой-то конкретной ситуацией («вчера был праздник» или «завтра идти в садик»). В раннем детстве, благодаря социальному опыту происходит дифференциация психологического прошлого и будущего, но в большинстве случаев ребенок не может отделить реальное от ирреального из-за фантазирования. Таким образом, время представляет собой для ребенка больше биологическое понятие, связанное со сном, приемом пищи, с ростом и изменением себя.

Образование индивидуального или автономного ощущения времени связано с переходом ребенка к автономии в реальности и частичным отрывом от родителя, когда возникают ситуации выбора (например, когда ребенок идет в школу). Развитие личности ребенка и его субъектности в благоприятных условиях создают почву для образования не только автономного времени, но и социального – переживания социального опыта [7]. Так как возраст – конвергенция биологического, исторического и социального времени [1], то именно переживание в этих трех диспозициях соответствует человеку как субъекту. Переживание исторического времени связывают с ощущениями значимости происходящих событий, встроенных в общую цепь событий семьи или страны [3;5]. В тех семьях, где в воспитании придают значение историческому масштабу времени (например, династия врачей или военных, заветы прадедов и т.п.), личная временная перспектива ребенка вплетена в общую хронологию семьи по выполнению этих задач. Иногда, это может обернуться отсутствием субъектного выбора профессии – ребенок говорит о том, что у него нет выбора, он должен быть военным.

Временная перспектива представляет собой интеграцию психологического прошлого-будущего на реальном и на различных ирреальных уровнях, Фресс называет ее «временной

кругозор» [5]. Временная перспектива - это способность личности действовать в настоящем свете предвидения сравнительного отделенных будущих событий [2]. У детей этот феномен тесно связан с общим интеллектом, способностью к прогнозированию (J.L.A. Ругш) и эмоциональным состоянием (в частности, тревожностью или страхом неопределенности). Мы не можем рассматривать временную перспективу будущего как фактор регуляции жизнедеятельности ребенка в полной мере, потому как для этого нам необходимо, чтобы ребенок не только анализировал события, но и понимал причинно-следственные связи между этими событиями в хронологическом порядке [5-7]. Для планирования действий нужно представлять хронологию будущего (скоро, не очень скоро, очень нескоро). Степень реализованности событий влияет на представление о прошлом, потенциальности – о будущем. Факторы, которые указывает И.Е. Головаха в качестве психологического времени это дискретность (непрерывность), напряженность (степень загруженности событиями) и эмоциональное отношение к диапозону времени [5]. Характерный признак младшего школьного возраста – это оценивать реальность вне временных промежутков. Для детей время течет по своим законам, часто скачкообразно, от одного события другому (например, от праздника к празднику из-за подарков, от конкретной даты – бонусов в игре). Напряженность времени младший школьник, особенно успешный, ощущает через потерю свободного времени – континуального (плавного). Обилие домашних заданий, проектов и дополнительных занятий не оставляют времени для расслабления и отдыха. При усталости единственный способ отключения от дел - это виртуальная сеть, где можно отвлечься.

Наше исследование проводилось в одной из школ Хабаровского края, мы собрали 70 рисунков младших школьников в возрасте 10-11 лет на тему «Мое будущее», в анализ также были включены содержание беседы с каждым школьником и его комментарии к рисунку. Анализ рисунка проводился по следующей схеме: что я думаю о будущем, что я чувствую по отношению к будущему, что я буду делать в будущем. Все комментарии детей были записаны, проанализированы, сопоставлены с данными наблюдения.

Темы рисунков распределились следующим образом: будущую профессию или работу (70%), себя в будущем (10%), будущую семью (10 %) материальные вещи, которые хотелось бы иметь (ноутбук или новый телефон) (5%), пустые листы с надписью «Будущего нет» (2%), специфические представления о будущем (тематика кладбища и смерти) (3%). Среди популярных профессий или трудовой занятости можно отметить: учитель, менеджер или продавец, военный или полицейский, повар, суперзвезда как О. Бузова, блоггер, врач, ветеринар, частный предприниматель.

Рассматривая рисунки детей и анализируя их комментарии к ним, мы заметили некоторые особенности: а) некоторые потенциальные события мыслятся как потенциально-ирреальные (например, стать суперзвездой 2032 года, быть О. Бузовой); б) некоторые события на рисунках отражают реальные события по общему причинно-целевому социальному принципу (на тех рисунках, где дети рисуют будущую работу и семью с детьми), то есть в обычной логике построения будущего знакомство-брак - рождение детей; в) часть рисунков отражает специфические представления о будущем, которые являются частью нерешенной проблемы настоящего (смерть отца экстраполируется в будущее).

Так как ощущение времени тесно связано с наполненностью конкретного отрезка времени ощущениями, время не ощущается и проходит очень быстро, когда человек включен в интересную деятельность. Виртуальная среда и доступ к социальным сетям позволяет получать ощущения непрерывно в любой точке пространства. С этим связано то, что дети не замечают, сколько времени они проводят в интернете, происходит потеря временного ощущения. Более того, это время в виртуальной среде приносит удовлетворение. В нашем проведенном исследовании мы дополнительно попросили детей указать, каким образом они расслабляются или отвлекаются. В качестве стратегии отвлечения гаджет указывается как один из основных, конкурируя только с рисованием и общением по видео-связи с подругами (у девочек) и футболом и компьютерными играми (у мальчиков).-Таким образом, виртуальная реальность становится частью жизни, превращаясь в своеобразный копинг преодоления на-

пряжения. Возможно именно с этим связаны попытки овладеть временем ребенка через съемку или запечатление событий, которые называются сейчас «сторис» (от англ. story - история, сюжет). Андроид (в виде телефона, ноутбука или планшета) организует пространство, начиная с будильника, общения, видео связи, непрерывного фото, «сторис», как попытка удержать в памяти моменты и выстроить свое время.

Человек живет не только в пространстве и времени, но и в личном индивидуальном пространстве. Сегодня социальное время ребенка (то есть связанное с социальными событиями) превращается в социально-виртуальное, замещает настоящую реальность и становится определенным суррогатом в сознании ребенка или в его модели психического. Ребенок непрерывно становится наблюдателем и участником событий, транслируемых в интернете, узнает новости, познает что-то новое. В соревновании реальности и виртуального пространства, первое начинает проигрывать. Ребенок теряет интерес к реальным событиям, потому что в них нет такой насыщенности и яркости. В этом смысле, от виртуальной реальности он становится зависимым, если в реальной жизни нет событий, которые его обогащают.

В нашей выборке большинство младших школьников с трудом могут анализировать прошлые и будущие события в связке причина-цель-средство, поскольку они не обладают достаточным рефлексивным анализом и собственное настоящее не рассматривают как потенциал к развитию будущего. Исключение составляют дети, которые нарисовали будущую работу (школу) и указали, что их хорошая учеба может помочь поступить в институт. Детские представления о будущем так или иначе связаны с текущим моментом жизни, который экстраполируется в будущее: это кумиры (певица Бузова), это вид занятия (блоггерство), это тяжелая семейная ситуация (смерть отца). Таким образом, у многих детей дефицитарно звено причинно-целевой связи, его парциальность связана с несовершенством детской рефлексии и реальной оценки происходящего.

Наше небольшое исследование позволило сформулировать ряд выводов:

1. Современная информационная система в виде виртуальной сети включена в сознание ребенка как прочный и устойчивый элемент, способный менять сознание ребенка и обуславливать его мотивацию, создавать паттерны поведения.

2. Содержание отношения к будущему тесно связано с прошлым и настоящим ребенка, его способностью к рефлексированию событий в связке «прошлое-настоящее – будущее». Чаще сегодня прогнозирование своего будущего дети в большей степени осуществляют на основе ценностей, транслируемых в интернет-пространстве (кем быть, где учиться, чем заниматься в свободное время и т.д.). Психическая реальность ребенка значительно искажается под воздействием гаджетов, снижая потребность в реальном общении, в деятельности; виртуальная реальность замещает многие виды деятельности из-за быстрого получения удовольствия и ощущения успешности.

3. Упрощение реальности становится частью сознания ребенка, потому как доля реального опыта составляет немного по сравнению с виртуальной. Отсюда все реакции по типу избегания, проигрывание взрослой жизни в играх (работа, вступление во взаимоотношения – виртуальные браки, рождение детей и т.д.).

«Человек не рождается с чувством времени, его временные и пространственные понятия всегда определены то культурой, к которой принадлежит» [2, С.45]. Виртуальная реальность становится не только частью жизни ребенка, обуславливая его помыслы о будущем, но и входит в часть его сознания как конструкт, обладающей признаками реальности и осуществляющий ее функции.

### Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 330 с.
2. *Байтшигер О.Е.* Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол наук : 19.00.13. М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)

3. *Логинова Н.А.* Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 156-172.
4. *Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 280 с.
5. *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. К.: Наукова Думка, 1984. – 208с.
6. *Регуш Л.А.* Развитие способностей прогнозирования в познавательной деятельности. Л., 1983. – 83 с.
7. *Панов В.И.* Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. – 197с.

УДК 159.9

### РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

**Батенова Ю.В.**

Южно-Уральский государственный гуманитарный педагогический университет,  
Челябинск, Россия

E-mail: batenovauv@cspu.ru

**Герасимова А.Ю.**

Южно-Уральский государственный гуманитарный педагогический университет,  
Челябинск, Россия

E-mail: agera4gera@mail.ru

**Аннотация.** В статье акцентируется внимание на происходящих в обществе процессах цифровизации, которые влекут за собой кардинальные изменения и новообразования. Раскрывается их влияние на развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** цифровизация, эмоциональный интеллект, цифровые технологии, дошкольный возраст.

### DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF INFORMATION MEDIA

**Batenova Ju. V.**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

E-mail: batenovauv@cspu.ru

**Gerasimova A. Y.**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

E-mail: agera4gera@mail.ru

**Abstract.** The article focuses on the processes of digitalization taking place in society, which entail cardinal changes and neoplasms. It reveals their influence, from the point of view of psychology, on the development of emotional intelligence in preschool age.

**Keywords:** digitalization, emotional intelligence, digital technology, preschool age.

Каждую сферу жизнедеятельности социума охватывают всепоглощающие и быстроизменяющиеся процессы «цифровой трансформации». Смена культурных парадигм происходит прямо на наших глазах. Термин «информатизация», который появился только в начале XXI века, сейчас становится все менее актуальным, а поколение, родившееся и подрастающее, уже живет и развивается в условиях «цифровизации». Жизнь современного ребенка невозможно представить без различных гаджетов, виртуальной реальности и интерактивных технологий. Данная ситуация вызывает множество проблем, связанных со здоровьем и поведением детей, и зачастую негативно влияет на их эмоциональную сферу. Как часто указывают исследователи, проблема детей информационного общества – это частичная утрата умений общаться как со взрослыми, так и со своими сверстниками [5]. Они

менее отзывчивы к чувствам и эмоциям других людей, а без эмоций и чувств невозможно полноценно воспринимать окружающий мир. Без эмоционального осознания невозможно целостно понять себя и свои мотивы, а также выстраивать отношения с социумом.

Цифровизация как социальное явление получила распространение в 60-е -70-е годы XX века. Под цифровизацией понимают цифровой способ связи, записи, передачи данных с помощью цифровых устройств. Ряд исследователей (Е.Л. Варганова, М.И. Максеев, С.С. Смирнов) уточняют содержание этого понятия – это не только перевод информации в цифровую форму, а комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера. Цифровизация, с одной стороны, выступает объединяющим и интегрирующим началом, с другой – вызывает еще большие проблемы как у отдельной личности, так и общества в целом. В 2017 году процессы цифровизации перешли на решающий этап, интернет стал использовать каждый второй житель Земли. По оценке Глобального института, McKinsey, уже в ближайшие 20 лет более половину рабочих действий и задач по всему миру будут автоматизированы. Россия сегодня живёт в цифровой эре: по количеству пользователей интернета она занимает первое место в Европе и шестое – в мире. За последние три года количество обладателей смартфонов увеличилось и достигло 60%. Это больше, чем в Бразилии, Индии и странах Восточной Европы. В докладе ЮНИСЕФ «Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире» сообщается, что молодежь в возрасте 15-24 года является возрастной группой с наибольшим количеством выходов в сеть. Во всем мире Интернетом пользуется 71% молодежи в сравнении с 48% всего населения. Дети и подростки в возрасте до 18 лет составляют примерно треть пользователей Интернета во всем мире. Возраст начала приобщения к Интернету продолжает снижаться: по странам ОЭСР на 2015 г. 18% школьников начали пользоваться им в возрасте до 6 лет; все больше 3–5-летних детей в странах Европы уже начинают использовать Интернет. Исходя из данных указанных выше, видно, что главными пользователями гаджетов являются дети, включая как дошкольников, так и подростков. На данный момент процент интернет-увлеченности российских детей составляет 56%. Так, почти постоянно в Сети находятся более половины всех опрошенных. Показатели по США и Европе ниже – 51% и 40% соответственно [1, 2].

О значимости среднего фактора говорят многие исследователи, начиная с Л.С. Выготского. Информационная среда, как открытая и постоянно изменяющаяся система нуждается в реструктуризации с учетом наблюдаемых тенденций, социокультурных изменений. Если оценивать влияние цифровизации на все сферы жизни, то создаются новые условия развития промышленности и образования, развития конкуренции, изменяются форматы производства и потребления, порождающее новые требования к базовым компетенциям специалистов на рынке труда. В общественной жизни эти изменения ведут к трансформации культуры поведения и коммуникаций, преобразуют мировоззрение, в целом, меняют способы восприятия и типы мышления, в частности. Происходит тотальное экранирование мира, экраны начинают заменять тексты; наблюдается изменение видения и мироздания; конструирование единичных миров; появились новые формы виртуальной и реальной совместности: совмещение виртуальных объектов с материальными, дополненная реальность и многое другое. Как следствие, меняются требования к образовательным технологиям [1, 6].

Данные изменения влекут за собой новые требования к развитию личностных качеств, изменяя когнитивные функции и формируя новые запросы на развитие эмоционального интеллекта. Парадокс заключается в том, что от взрослого человека требуют высокого уровня проявления эмоционального интеллекта, в то время как цифровизация зачастую негативно влияет на формирование этой личностной характеристики у детей. Впервые термин «эмоциональный интеллект» (далее EI) был употреблен Дж. Мейером и П. Саловеем в 1990 году. Ученые под EI понимали способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимать эмоций других людей; а также способность управлять эмоциями и чувствами, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности. EI измеряется аспектами самосознания, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных на-

выков. Изучение ЕІ ведется относительно недавно, но на данный момент этому виду интеллекта уделяется пристальное внимание, как на Западе, так и в России.

Наибольшую актуальность развитие ЕІ приобретает в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку именно в эти периоды происходит активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и децентрации. Дети стали серьезным предметом многочисленных междисциплинарных исследований, а также основным объектом образования. Еще Л. С. Выготский, говорил, что эмоциональное развитие дошкольников является одной из важнейших целей профессиональной деятельности педагога. Эмоции – это основное звено психической жизни человека, и прежде всего, в жизни ребенка. В связи с этим, одним из требований российского дошкольного образования, которое отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является развитие эмоциональной сферы ребенка. Большое внимание уделяется как эмоциональному интеллекту, так и социальному интеллекту. Именно в дошкольный период закладывается понимание важности этой особой сферы – сферы эмоционального отношения к окружающим людям. Важно отметить, что у детей дошкольного возраста уже развиты основные виды эмоций, такие как гнев, радость, страх, удивление, стыд и др. В этот благоприятный период для развития ЕІ, важно формировать «полезные эмоциональные привычки» – навыки, связанные с получением и проявлением эмоциональных состояний. Как известно, данные навыки возможно освоить только в ходе межличностного общения. Дошкольное детство – это тот временной промежуток, когда ребенок овладевает навыками человеческих взаимоотношений через общение с близкими людьми, через игровое взаимодействие со своими сверстниками. Такое общение особо значимо в процессе становления ЕІ. Именно приобретенные в этот период навыки оказывают решающее воздействие на всю дальнейшую жизнедеятельность человека.

Процессы цифровизации, которые предоставляют детям виртуальный мир развлечений, общения, дают возможность проявлять эмоции только к игре или к цифровому устройству, а не к отдельному человеку. Причины повышенной увлеченности информационными технологиями в основном технологические: простой доступ в интернет, множество разнообразных цифровых устройств, приложений. Расширение часов, проведенных наедине с гаджетами и цифровыми инструментами, снижает ЕІ детей, так как они находятся в изоляции от реальных людей и живого межличностного общения. В процессе сетевого общения и компьютерной игры дети нередко испытывают отрицательные эмоции, а также используют специфический, сленговый язык, что, с одной стороны, облегчает понимание, но с другой, решительно препятствует формированию языкового сознания, творческого самовыражения. Кроме того, самый известный недостаток такой коммуникации – отсутствие невербальных способов общения. Следствием данных фактов является эмоциональный дефицит и существенное отставание в развитии эмоционального интеллекта, а также вербального интеллекта. Многие дети дошкольного и младшего школьного возраста, как только покидают цифровой мир, не способны конструктивно общаться, полноценно проявлять действия по самореализации и самопознанию [3].

В настоящее время представлено достаточное количество исследований, которые поднимают эту проблему и подтверждают необходимость развития ЕІ. Рассмотрим экспериментальные данные одного из них. Исследование проходило в московской дошкольной организации. В нем приняли участие дети среднего и старшего дошкольного возраста. Всего было задействовано 45 детей в возрасте от 4 до 6 лет. Для определения уровня ЕІ использовались 2 методики: опросник для родителей и воспитателей, разработанный А. М. Щетининой, направлен на изучение характера проявления эмпатии и поведения детей дошкольного возраста, также их готовности проявлять эмоции к важным для них вещам и событиям. Вторая методика Е.М. Листик направлена на изучение способности к распознаванию эмоций. Исследование показало, что большая часть детей не могут полноценно оценивать эмоциональное состояние окружающих людей, распознавать их эмоции и понимать себя. В ходе

эксперимента у детей возникали затруднения с определением нескольких эмоциональных состояний, таких как «спокойствие», «зависть», хотя у детей старшего дошкольного возраста обычно уже сформирован так называемый эмоциональный «репертуар», то есть словарь. Это означает, что ребенок уже способен дать названия эмоциональным состояниям, определить их характер и направленность, а также подобрать однокоренные слова к эмоциям. Как показывают данные, большая часть группы не смогла справиться полноценно с этим заданием. Опираясь на результаты представленного исследования, можно сделать вывод, что современные дети испытывают трудности, связанные с областью эмоционального интеллекта [4].

Позиция специалистов педагогов, психологов в отношении влияния современных цифровых технологий на личность ребенка достаточно оптимистична, если соблюдать баланс между крайностями: от категорического запрета до полной свободы. Безусловно, это зависит от способа применений цифровых технологий, от контекста и ситуации. На данный момент современная дошкольная образовательная организация использует различные элементы цифровой действительности такие, как: анимация; образовательные интернет-платформы; интернет источники и др. В связи с чем необходимо отметить роль технологии в мотивации обучения и воспитания детей. Эта область вызывает множество споров, но все чаще исследователями отмечается, что цифровая революция действительно может мотивировать как дошкольников, так и школьников [3]. Многие педагоги с уверенностью говорят, о повышенном уровне вовлеченности в деятельность, где используется цифровой медиа. Привлекательность цифровых медиа заключается в том, чтобы делиться своей работой с широким кругом людей, использовать медиа контент, который сделает работу более интересной и привлекательной для своих сверстников. В связи с этим цифровизация может служить общей методологической базой для создания новых подходов в обучении. Цифровые технологии в современном мире – это не только инструмент, но и среда существования, которая открывает новые возможности для общения, образования, индивидуальных потребностей и др.

Для того чтобы минимизировать пагубное влияния цифровизации на ребенка, нужно учитывать положительные характеристики данного процесса в ходе образовательной деятельности. Педагог и семья должны быть координаторами в этой деятельности. В эпоху активной цифровой трансформации академические программы адаптируются под эти условия, тем самым представляется новая тенденция – развитие «soft skills», так называемые «мягкие» навыки и умения выстраивать эффективную коммуникацию и устанавливать взаимоотношения. Уровень и темп развития социума зависит от личностных характеристик каждого индивида, от возможностей и способностей, которыми он обладает. Человек цифрового века – это креативная, гибкая, творческая, независимая в своих суждениях личность, которая способна быстро ориентироваться и подстраиваться в мире меняющихся технологий и умеет самостоятельно принимать эффективные решения. Развивая навыки коммуникативности, креативности, критического мышления в дошкольном возрасте, другими словами развивая эмоциональные компетенции, мы формируем целостный EI.

Таким образом, вопреки сложившейся в родительской и зачастую в педагогической среде иллюзии о вреде цифровизации, отметим, что не стоит демонизировать цифровые технологии, поскольку они уже пришли в нашу жизнь, и главная задача сегодня научить детей пользоваться ими с максимальной выгодой, с пользой для развития эмоционального интеллекта. Можно лишь констатировать, что человек меняется под влиянием деятельности, опосредованной цифровизацией, при этом меняется закономерно, в соответствии с внутренними и внешними условиями этой деятельности. С точки зрения интеллектуальной сферы, человечеством созданы технологии, которые работают вместе с нашим интеллектом; а с точки зрения эмоциональной сферы, насколько трудно, но возможно заставить себя и данные технологии работать на наши эмоции и чувства?

#### Список литературы

1. *Батенова Ю.В.* Детство в ракурсе информационной среды визуальной инфокоммуникации // Мир психологии. 2019. № 2. С.180-193.
2. *Бочавер С.В., Докука М.А., Новикова* Благополучие детей в цифровую эпоху: докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. С.34-36.
3. *Гουλман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ// Манн, Иванов и Фербер. 2018. – 560 с.
4. *Демина Е.В.* Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста [Электронный журнал] //Наука в мегаполисе. 2018. №2.
5. *Комарова И.И.* Дошкольное образование в эпоху цифровизации [Электронный журнал]. Адрес ресурса: URL:<http://public-science.ru/article?id=129> (дата обращения 31.01.2020).
6. *Лисенкова А.А.* Вызовы и возможности цифровой эпохи: социокультурный аспект // Российский гуманитарный журнал. 2018. №3. С. 73-76.

УДК 159.9

### СТРАТЕГИИ ОНЛАЙН-ПОИСКА УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ПРЕЗЕНТАЦИИ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ<sup>53</sup>

**Безгодова С.А.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена»

E-mail: [s.a.bezgodova@gmail.com](mailto:s.a.bezgodova@gmail.com)

**Микляева А.В.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена»

E-mail: [a.miklyaeva@gmail.ru](mailto:a.miklyaeva@gmail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление когнитивных механизмов, опосредующих стратегии онлайн поиска учебной информации студентами и способы письменной презентации его результатов. На основе результатов экспериментального исследования показано, что продуктивность поисковой активности в онлайн-пространстве опосредована стилевыми особенностями регуляции познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, стили познавательной деятельности, онлайн-поиск учебной информации, студенты.

### STRATEGIES FOR ONLINE SEARCH OF EDUCATIONAL INFORMATION AND PRESENTATION OF ITS RESULTS IN STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES

**Bezgodova S.A.**

Herzen State Pedagogical University of Russia

E-mail: [s.a.bezgodova@gmail.com](mailto:s.a.bezgodova@gmail.com)

**Miklyaeva A.V.**

Herzen State Pedagogical University of Russia

E-mail: [a.miklyaeva@gmail.ru](mailto:a.miklyaeva@gmail.ru)

**Abstract.** The article presents the results of a study aimed at identifying cognitive mechanisms, which mediate students' strategies for online search of educational information and ways of

<sup>53</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14005 ««Эффективные стратегии онлайн-поиска информации детьми и подростками в процессе решения учебных задач: когнитивные и психофизиологические механизмы»».

written presentation of its results. In accordance to the results of an experimental study, productivity of search activity in the Internet is mediated by the stylistic features of the cognitive regulation.

**Keywords:** educational activity, styles of cognitive activity, online search for educational information, students.

Введение. Поиск информации в Интернете сегодня является неотъемлемой стороной повседневной учебной деятельности студентов. На современном этапе развития образования студенты воспринимают Интернет как основной источник учебной информации, широко используя онлайн-поиск для выполнения различных видов академических заданий [5]. Учитывая специфику характера организации информации в Интернет-пространстве (гипертекстуальность, многозначность, многообразие источников, самостоятельная логика, необходимость верификации информации [3]), можно предполагать, что онлайн-поиск представляет собой интегративную форму познавательной активности, которая значительно отличается от чтения печатных источников. В связи с этим актуализируется задача анализа стратегий информационного онлайн-поиска, используемых студентами в ходе обучения, их возможностей и ограничений, связанных с качеством усвоения учебного материала.

Представленные в литературе сведения позволяют констатировать, что эффективность поискового поведения в Интернете не имеет однозначной связи с уровнем знаний о предметной области, в которой осуществляется поиск [7], и определяется, в первую очередь, опытом онлайн-поиска информации [2], а также целями, которые ставит перед собой субъект поиска [1]. Эмпирические исследования демонстрируют наличие взаимосвязей между предпочитаемыми стратегиями информационного онлайн-поиска и отдельными уровнями когнитивной организации студентов [6].

В наших предыдущих исследованиях [4] на основе анализа способов выполнения студентами учебного задания поискового характера в малоизвестной им предметной области знаний были описаны две стратегии информационного онлайн-поиска: «прямой онлайн-поиск» и «уточняющий онлайн-поиск». Стратегия прямого онлайн-поиска характеризуется формулированием минимального количества запросов к поисковой системе (как правило, повторяющих формулировку учебного задания), быстрым просмотром первых нескольких ссылок, выбором 1-2 источников информации для выполнения учебного задания, предпочтением использования «готовых решений», найденных в Интернете. Стратегия уточняющего онлайн-поиска заключается в последовательном уточнении поискового запроса, просмотре большого количества информационных источников и стремлении самостоятельно обобщить найденную информацию. Вопреки нашей первоначальной гипотезе, мы не обнаружили различий в уровне академической успеваемости между подгруппами студентов, продемонстрировавшими предпочтение стратегий уточняющего или прямого онлайн-поиска, что не позволило дать характеристику эффективности этих стратегий путем прямого сравнения поисковых стратегий с результативностью учебной деятельности, выраженной в оценках по различным учебным дисциплинам. В связи с этим возникла необходимость качественного анализа способов презентации результатов поисковой онлайн-активности с целью уточнения сведений об особенностях организации учебной информации, которую студенты находят, выполняя учебные задания. Учитывая полученные ранее данные о том, что стратегии онлайн-поиска учебной информации связаны с когнитивно-стилевой организацией личности [4; 6], мы предположили, что связь между стратегиями поиска информации, способами ее презентации и академической успеваемостью может быть опосредована стиливыми особенностями кодирования и обработки информации, а также регуляции познавательной деятельности.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 30 студентов университета, обучающихся по направлению «Психология», в возрасте 18–21 года ( $M = 19,44$ ;  $SD = 0,47$ , 86,6% – женщины). Оценка стратегий поиска учебной информации в Интернете и способов презентации его результатов проводилась с помощью экспериментального моделирования ситуации выполнения учебного задания в малознакомой предметной области, допускающего

разнообразные способы выполнения. Студенты получали следующее задание: «Перечислите важные события в мировой истории, которые произошли в период с 1950 по 1990 годы, и запишите свои ответы на листе бумаги любым удобным для вас способом». Время выполнения задания не ограничивалось. Экспериментатор фиксировал такие параметры стратегии онлайн-поиска информации, как время выполнения задачи (в минутах), количество просмотренных сайтов (в абсолютных значениях), среднее время работы с одним сайтом (в минутах), количество поисковых запросов (в абсолютных значениях). Эти параметры были извлечены из «Истории» в браузере после того, как студенты сдали выполненные письменные работы. Оценка способов презентации результатов выполнения задания производилась с помощью контент-анализа письменных работ, в ходе которого фиксировались такие параметры, как количество названных событий (в абсолютных значениях), количество фактических ошибок (в долях от общего количества названных ответов), степень структурирования (ранжирование: 0 – перечисление событий без соблюдения хронологии и датировки; 1 – перечисление событий с датировкой; 2 – перечисление событий с датировкой и наблюдением хронологии; 4 – перечисление событий с датировкой, хронологией и графическими или иными пояснениями в отношении взаимосвязей перечисленных событий). Изучение когнитивных стилей осуществлялось с помощью следующих методов: «Мяч» (стили кодирования информации); «Тест Струпа», «Тест включенных фигур», «Тест сравнения похожих рисунков», «Тетрахолическая методика» (стили обработки информации); опросник «Стили мышления» (стили когнитивной регуляции в целевом аспекте); «Идеальный компьютер» (стили структурирования ментального опыта). Анализ данных включал в себя кластерный анализ (Метод Уарда), критериальный анализ (U-Манна-Уитни), корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) и факторный анализ. Статистические вычисления выполнялись с помощью пакета прикладных программ Statistica 12.0.

Результаты исследования и их обсуждение. Процедура выделения стратегий онлайн-поиска подробно описана в нашей предыдущей публикации [4], поэтому в данной работе мы дадим только краткую характеристику выделенных стратегий. Стратегия прямого онлайн-поиска оказалась более популярной среди наших испытуемых, чем стратегия уточняющего онлайн-поиска: в экспериментальной ситуации эту стратегию использовали 73,3% студентов (22 человека из 30), в то время как уточняющий онлайн-поиск продемонстрировали только 26,7 % испытуемых (8 человек). Основные различия между выделенными подгруппами определялись количеством просмотренных сайтов (среднее значение 14,63 и 10,72 в подгруппах студентов с уточняющим и прямым онлайн-поиском соответственно,  $U=54,0$ ,  $p=0,01$ ), количеством поисковых запросов (3,01 и 1,32 соответственно,  $U=43,0$ ,  $p=0,05$ ) и временем выполнения задания (15,25 и 12,41 соответственно,  $U=39,5$ ,  $p=0,05$ ).

Анализ способов представления результатов онлайн-поиска показал, что испытуемые, продемонстрировавшие стратегию уточняющего онлайн-поиска, давали достоверно меньшее количество ответов на поставленный вопрос, несмотря на то, что тратили больше времени на выполнение задания (среднее количество ответов 10,74 и 13,79 10,72 в подгруппах студентов с уточняющим и прямым онлайн-поиском соответственно,  $U=41,0$ ,  $p=0,05$ ). Количество ошибочных ответов в обеих подгруппах составило около 10 %. Качество структурирования ответов в целом оказалось выше в подгруппе студентов, продемонстрировавших стратегию уточняющего онлайн-поиска: 50 % из их числа (4 человека) структурировали свой ответ, датируя исторические события и располагая их в хронологическом порядке, и 1 человек представил результат в виде блок-схемы, с помощью которой были показаны связи между датированными событиями. В подгруппе студентов, использовавших стратегию прямого онлайн-поиска, элементы структурирования ответа продемонстрировали только 36,4 % испытуемых (8 человек), причем трое из них использовали только датировки событий, не соблюдая при этом хронологический порядок в изложении информации.

Перед сопоставлением сведений о предпочитаемых стратегиях онлайн-поиска и способах презентации информации с когнитивно-стилевыми особенностями испытуемых мы провели процедуру сокращения количества переменных с помощью факторизации показате-

лей, характеризующих особенности познавательной деятельности. Эксплораторный факторный анализ с последующим varimax-вращением позволил выделить четыре фактора с суммарной дисперсией 51,3 %. Первый фактор объединил показатели «смысловая обработка информации» (факторная нагрузка 0,66), «когнитивная гибкость» (-0,74) и «идеалистический стиль мышления» (0,67), вследствие чего был назван «негибкая обработка информации на основе осмысления». Второй фактор включил показатели «вербальность» (0,66) и «реалистический стиль мышления» (-0,74) и был определен как фактор «словесного кодирования информации на общении». В третий фактор вошли показатели визуального (0,66), предметно-практического (0,70) и слухового (-0,68) стилей кодирования информации; фактор получил название «визуальное кодирование информации на основе ее значения для решения текущей задачи». Четвертый фактор составили показатели аналитического (0,89) и прагматического (-0,70) стилей мышления. Фактор был назван «аналитическая обработка информации на основе изучения большого объема информации, выходящей за пределы личного опыта».

Сравнение подгрупп студентов, продемонстрировавших разные стратегии онлайн-поиска, по степени выраженности выделенных стилей познавательной деятельности позволило выявить достоверное различие между ними по параметру «аналитическая обработка информации на основе изучения большого объема информации, выходящей за пределы личного опыта», который оказался выше у студентов, использовавших уточняющую стратегию онлайн-поиска ( $U=44,06$   $p=0,05$ ). Именно этот показатель впоследствии оказался значимым коррелятом отдельных характеристик способов презентации результатов выполнения задания, причем характер взаимосвязей в выделенных подгруппах студентов существенно различался: среди студентов, отдавших предпочтение стратегии прямого онлайн-поиска, этот показатель оказался прямо взаимосвязан с показателем количества ответов ( $r_s=0,43$ ,  $p=0,05$ ), в то время как в выборке студентов, применивших улучшающий онлайн-поиск, обнаружена отрицательная связь между данным показателем и количеством ошибок, допущенных при выполнении задания ( $r_s=-0,71$ ,  $p=0,05$ ). Интересно, что на материале совокупной выборки не было обнаружено ни одной значимой корреляционной связи, что свидетельствует о качественных различиях в способах организации учебной деятельности с применением онлайн-поиска в выделенных подгруппах. Судя по всему, в этом факте находит отражение «классическое противостояние» скорости и точности решений, и стиль «аналитическая обработка информации на основе изучения большого объема информации, выходящей за пределы личного опыта», судя по всему, обеспечивает высокую относительно продуктивность онлайн-поиска независимо от предпочитаемой стратегии: в случае прямого онлайн-поиска продуктивность обеспечивается большим объемом найденной информации, в случае улучшающего – тщательностью ее отбора.

Выводы. Таким образом, наше исследование позволило установить, что выделенные нами ранее стратегии онлайн-поиска информации, используемые студентами при решении учебных задач, не определяют эффективность учебной деятельности напрямую. Эта связь опосредуется стилевыми особенностями познавательной деятельности студентов, прежде всего, отражающими стили ее регуляции в целевом аспекте.

В заключение необходимо отметить, что представленные нами данные отражают некоторые когнитивно-опосредованные особенности информационного онлайн-поиска студентов вуза, которые обладают стилем учебной деятельности, формирование которого начиналось в середине 2000-х годов, когда интернет не был неотъемлемой частью образования в той мере, как это происходит сейчас. Следовательно, в стратегиях онлайн-поиска, демонстрируемых студентами, может довольно существенно отражаться «внецифровой» образовательный опыт. В этой связи представляется перспективным сравнение закономерностей, выявленных при анализе онлайн-поискового поведения студентов, с особенностями аналогичной деятельности школьников, первые этапы академической социализации которых происходили в условиях значительно большей «цифровизированности» образования, в сравнении с испытуемыми, принявшими участие в нашем исследовании.

**Список литературы**

1. Горюнова Л.Н., Круглова М.А., Провоторова Я.А., Цыган В.Н. Стратегии информационного поиска и их взаимосвязь с личностными особенностями студентов // Петербургский психологический журнал. 2013. № 2. С. 1-14.
2. Поринев А.В. Психологические аспекты эффективного использования Интернета в образовательных целях // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 3. С. 43-50.
3. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: литературно-философский журнал. 2010. №9. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения 30.01.2020).
4. Panferov V., Miklyaeva A., Bezgodova S., Ivanov A. Strategies for Online Information Search by University Students: the Relationship between Educational Use of the Internet and Cognitive Styles // SHS Web of Conferences. ICTDPP-2019. 2019. Vol. 70. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197001013>.
5. Tsai C.C. The preferences toward constructivist Internet-based learning environments among university students in Taiwan // Computers in Human Behavior. 2008. Vol. 24 (1). Pp. 16–31.
6. Tsai M.-J., Hsu C.-Y., Tsai C.-C. Investigation of high school students' online science information searching performance: The role of implicit and explicit approaches // Journal of Science Education and Technology. 2012. Vol. 21 (2). Pp. 246-254. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-011-9307-2>.
7. Zhang X., Anghelescu H. G., Yuan X. Domain knowledge, search behaviour, and search effectiveness of engineering and science students: an exploratory study // Information Research. 2005. Vol. 10 (2). URL: <http://informationr.net/ir/10-2/paper217> (дата обращения 30.01.2020).

УДК 37.015.3

**ЦИФРОВОЙ УЧЕБНИК ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ Z:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ<sup>54</sup>****Борисенко Н.А., Граник Г.Г.**ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия  
E-mail: borisenko\_natalya@list.ru; sshishkova@yandex.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы создания цифрового (электронного) учебника (ЦУ). Предложен алгоритм психодидактического проектирования ЦУ, включающий следующие вопросы: кого, зачем, чему, как, кому и где обучать с помощью цифровых учебников. Особое внимание обращается на соответствие ЦУ психологическим особенностям цифрового поколения.

**Ключевые слова:** цифровой (электронный) учебник, психодидактический подход, алгоритм проектирования цифрового учебника, психологические особенности поколения Z.

**DIGITAL TEXTBOOK FOR GENERATION Z: CHALLENGES  
AND PROSPECTS FOR CREATION****Borisenko N., Granik G.**FGBNU «Psychological Institute of Russian Academy of Education», Moscow, Russia  
E-mail: borisenko\_natalya@list.ru; sshishkova@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses the creation of a digital (electronic) textbook. An algorithm for the psychodidactic design of e-textbook is proposed, which includes the following questions: whom, why, what, how, whom and where to teach using e-textbooks. Special attention is paid to the compliance of e-textbooks with the psychological characteristics of the digital generation.

<sup>54</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-29-14067 МК).

**Keywords:** digital (electronic) textbook, psychodidactic approach, the algorithm design of the digital textbook, the psychological characteristics of generation Z.

Одним из неотъемлемых компонентов цифровой образовательной среды является цифровой учебник. В связи с тем, что среди исследователей нет единого понимания нового формата учебника, уточним с самого начала, что под *цифровым учебником* мы понимаем электронное интерактивное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета в соответствии с программой, представляющее собой совокупность текстовой, изобразительной, аудиальной, анимационной и другой информации и официально допущенное к использованию в образовательном процессе. Говоря о цифровом учебнике (далее – ЦУ), мы имеем в виду не электронные формы оцифрованного печатного учебника (ЭФУ), а принципиально иное средство обучения, имеющее, в отличие от ЭФУ, такие основные свойства, как *интерактивность* (включая возможность получения мгновенной обратной связи); *мультимедийность* (полиmodalность), расширяющая и дополняющая содержание учебника за счет предъявления информации в разных формах; *персональность* – возможности для персональной настройки на потребности и особенности каждого обучающегося, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов; функция *выделения* фрагментов текстов и их комментирования и др.

Цифровые учебники с такими характеристиками в наибольшей степени отвечают особенностям и запросам цифрового поколения (поколения Z, центениалов, цифровиков и т. п.). В свою очередь, одним из главных условий создания ЦУ должно стать их соответствие психологическим особенностям «цифровых» детей. Создавать только бумажные учебники, работать только по аналоговым технологиям и аналоговыми методами сегодня уже невозможно. «Другие дети» требуют новых технологий и новых учебников.

Несмотря на значительное число научных изысканий в области создания ЦУ, многие вопросы, касающиеся их разработки и использования в учебном процессе, представляются недостаточно изученными или вообще неизученными. В частности, пока нет ответов на следующие вопросы:

– Каково место ЦУ в современной цифровой образовательной среде и как такой учебник взаимодействует с другими компонентами ЦОС?

– Является ли электронный учебник полноправным, активным участником образовательной среды, ее субъектом, или он (хотя и в новой «технологической упаковке») по-прежнему всего лишь объект?

– Каково оптимальное соотношение в учебном процессе бумажного и цифрового учебников? Как будет осуществляться взаимодействие между двумя составными частями единого учебного комплекса (в этом случае сам такой комплекс является мегатекстом).

– Каким должен быть полноценный («идеальный») ЦУ, разрабатываемый на психодидактическом фундаменте и отвечающий особенностям, запросам и требованиям представителей цифрового поколения?

В настоящее время российских учебников, отвечающих требованиям «идеального» ЦУ, практически нет. Интерактивные электронные учебники нового поколения находятся в стадии разработки. Они мало кому доступны, их мало кто видел и тем более работал с ними. Немногие педагоги применяют и электронные формы учебников, хотя они на порядок проще с точки зрения контента, структуры и функций. Так, по данным разработчиков образовательной платформы «ЛЕСТА» за 2018 г., используют ЭФУ на данной платформе только 9,5% педагогов. Хотя очевидно, что число школ и учителей, применяющих учебники на цифровых носителях, с каждым годом будет увеличиваться, как это уже происходит во многих развитых странах (Австралия, Великобритания, Сингапур, США, Финляндия, Швеция, Эстония, Южная Корея и др.).

Создание концепции ЦУ не может быть осуществлено без учета базовых положений психодидактики. Из множества проблем, имеющих отношение к ЦУ, выделим те, что связаны с его *проектированием*. При этом мы будем следовать сложившемуся в педагогической

психологии *психодидактическому подходу*, который состоит в разработке психодидактических основ образовательных технологий, сред и систем, в рамках которого содержание и методы обучения определяются исходя из приоритета психологических целей, задач и особенностей развития учащихся, что должно обеспечить развивающий и опережающий характер обучения [5, с. 43]. Суть психодидактического подхода – в идее синтеза разных областей знания: психологического, дидактического, методического и предметного. По мнению сторонников данного подхода (А.З. Рахимов, А.Н. Крутский, В.И. Панов, Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная и др.), он позволит разрешить многие методологические противоречия современного образования, в том числе связанные с созданием школьных учебников нового поколения.

При обсуждении проблем построения ЦУ мы будем опираться на разработанный В.И. Пановым *алгоритм психодидактического проектирования и экспертизы образовательных систем* [4, с. 116-122; 5, с. 36-38] успешно зарекомендовавший себя на материале общего и дополнительного образования, развивающей образовательной среды и экспертизы электронных учебных пособий (В.И. Панов, Т.Н. Крупа). Согласно данному алгоритму, адаптированному нами по отношению к цифровому учебнику, его проектирование предполагает ответы на следующие вопросы:

1) *кого мы будем обучать* с помощью ЦУ? – в данном случае под местоимением «кого» мы имеем в виду не только психологические особенности разных учащихся – как «обычных» детей массовой школы, так и детей, требующих инклюзивного образования [4, с. 37], но и особенности цифрового поколения в целом;

2) *зачем обучать?* – трансформируется в вопрос «зачем нужен ЦУ?»;

3) *чему учить?* – предметное содержание обучения (область дидактики и частных методик) и формирование универсальных учебных действий;

4) *как учить?* – особенности используемых образовательных технологий (традиционное обучение, обучение по системе «Занкова», развивающее обучение «по Эльконину-Давыдову» и т.д. [там же]). Поскольку концепция ЦУ создается нами на материале курса «Русская филология» (науч. рук. – акад. РАО Г.Г. Граник), включающего учебники нового типа по русскому языку, вопрос «как?» решается в контексте названного курса. Главное отличие таких учебников от существующих в том, что *учебник нового типа* является полноценным участником учебного процесса: из пассивного объекта педагогического воздействия учебник становится активным соучастником (сосубъектом) совместной деятельности с учащимся (учащимися) и учителем, т.е. учебник выполняет субъектную (квазисубъектную) функцию;

5) *кому учить?* – требования к профессиональной и личностной подготовке педагога, технологическая и психологическая готовность педагогов к работе с ЦУ (см. подр.: [1]);

6) *где учить?* – при все возрастающем количестве учащихся, по тем или иным причинам не имеющих возможности посещать школу, ЦУ рассчитаны на использование не только при классно-урочной системе обучения, но и на индивидуальную работу учащегося с учебником дома.

Предпримем попытку ответить на часть из этих вопросов, сделав прежде всего акцент на первых двух шагах алгоритма.

1. *Кого обучать?* ЦУ должен соответствовать психологическим особенностям поколения Z, в частности, особенностям их мышления, восприятия, памяти, внимания, воображения – процессов, в наибольшей степени подвергшимся изменениям со стороны цифровых технологий. Анализ психологического портрета поколения Z не входит в задачи настоящей статьи. Мы акцентируем внимание лишь на тех характеристиках «Зетов», которые нельзя не учитывать при разработке ЦУ: а) интерес ко всему «цифровому», граничащий у многих подростков с «экрanoзависимостью»; б) признаки сетевого (нелинейного) мышления, например, утрата основной задачи в ходе движения по вспомогательным текстам; в) увеличение скорости восприятия информации при трудностях удержания внимания; г) проблемы с пониманием сложного и/или длинного текста; д) признаки транзактивной памяти, или «эффекта

Google», – напоминание не самой информации, а места, где она находится; е) изменение культурных практик (приоритет коммуникации, координации, творчества, игры...) и др. (А.Г. Асмолов, А.А. Вербицкий, А.Е. Войскунский, Т.Д. Марцинковская, В.Д. Нечаев и Е.Е. Дурнева, А.Л. Семенов, Г.У. Солдатова с сотрудниками и др.).

Обратимся подробнее к таким параметрам характеристики поколения Z, как онлайн-активность представителей этого поколения и изменение стратегий при чтении с экрана.

С 2009 по 2016 г. время, проводимое подростками онлайн, выросло многократно. В частности, число школьников, ежедневно проводящих в Сети более пяти часов, возросло в семь раз (с 8% до 52%), при этом около 90% подростков не только ежедневно пользуются Сетью, но и отдают ему не менее трех часов в день [6, с. 15]; у многих пребывание в Интернете равно половине или целому школьному дню, иногда достигая трети суток. По мнению Г.У. Солдатовой, «интенсивная цифровая стимуляция от трех до восьми часов в сутки ... значительной части российских подростков не может пройти бесследно для развивающихся психических процессов. Если до эпохи новых информационных технологий высшие психические процессы развивались в социальном взаимодействии взрослого с ребенком, самих детей между собой, то сегодня Интернет нередко оказывается в роли значимого посредника между ребенком и окружающим миром» [там же, с. 26]. И хотя работа с электронным учебником не требует постоянного доступа к Интернету (он нужен только для его загрузки), опыт работы с цифровыми технологиями, получаемый онлайн, – при наличии высокой степени цифровой компетентности – одно из условий работы с электронным учебником. Вместе с тем сам этот опыт не может рассматриваться однозначно. С одной стороны, его наличие положительно влияет на взаимодействие с ЦУ (обретение привычки чтения с экрана, включая применение эффективных стратегий, умение читать гипертексты и мультимедиа); с другой – при неконтролируемой работе с ЦУ есть риск усиления у школьников гаджетозависимости. Его можно предупредить в условиях *смешанной практики* работы, предполагающей сочетание и попеременное использование разных форматов учебника (бумажного и цифрового) в зависимости от цели проводимой работы и характера выполняемых заданий.

Один из основных видов активности при работе с ЦУ – чтение. Подробно эта проблема рассмотрена нами в статье [3], здесь обозначим только ключевые моменты.

– Чтению учебника на электронном носителе присущи те же свойства, что и чтению с экрана в целом: нелинейный характер, активность и динамичность, отвлекаемость внимания на параллельную информацию, поверхностность понимания и др. (Н.Н. Сметанникова, Ю.П. Мелентьева, J. McEneaney, N. Jakob, P. Kara, D. Leu, E. Sjnger, N. Kinch и др.). Однако такое чтение имеет и дополнительные трудности: при работе с учебником учащимся приходится «читать» и тексты других модальностей – иллюстрации, аудио- и видеоматериалы и т.п., что дает основание говорить уже не о гипертекстовой среде учебника, а о гипермедийной.

– Взаимодействие учащегося с ЦУ требует руководства как «изнутри» учебника (приемы чтения и понимания должны быть встроены в сам учебник), так и со стороны учителя. Если ученик работает с учебником в классе, организатором и модератором учебного процесса является учитель, он же распределяет работу между цифровой и бумажной книгой. Если ученик работает с ЦУ самостоятельно, здесь и начинаются проблемы, связанные с неготовностью большинства школьников к самостоятельной работе с учебником. Отсюда одной из главных проблем при работе с сетевыми учебниками является проблема обучения их чтению.

– Известно, что основной стратегией, присущей цифровому чтению, является чтение-сканирование – быстрый поиск по ключевым словам, которые произвольно выделяют читателем. Опасение вызывает тот факт, что такое чтение становится все более привычным и при чтении учебника. Школьникам все труднее концентрироваться на тексте параграфа: он читается так же, как и страница веб-сайта. Задача авторов ЦУ – предотвратить подобную практику. В качестве конкретной рекомендации предлагается стратегия сознательного замедления при чтении учебных текстов.

2. *Зачем нужен цифровой учебник?* Создание ЦУ – дорогостоящее дело, оно будет оправдано, если мы будем знать ответ на вопрос: «Какова цель проектирования и применения электронных учебников в обучении?» Ответ сторонников традиционного обучения – «повышение эффективности учебного процесса или его качества, как бы они ни измерялись» [7]. Что бы ни стояло за этой формулой, всем, однако, известно, как измеряется «эффективность» – знаниями, умениями и навыками, проверяемыми в первую очередь на ОГЭ и ЕГЭ, в последнее время еще и ВПР. Однако, кроме этой цели, есть и другие, как правило, игнорируемые сторонниками знаниевого подхода. С точки зрения психодидактического подхода, целью школьного обучения являются не только и не столько знания, умения и навыки, сколько личностное и когнитивное развитие учащихся. Так, Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная считают, что критериями успешного обучения, в частности математике, являются «сформированность, наряду с ЗУН, таких базовых интеллектуальных качеств личности, как компетентность, инициатива, критичность, самостоятельность, способность к самоконтролю, готовность применять свои знания в реальных ситуациях и т.п.» [2, с. 9]. Заявленной цели нельзя достичь без опоры на законы общей и возрастной психологии, педагогической психологии и психодидактики. Сегодня психологической науке известно многое о процессе усвоения знаний, о причинах возникновения тех или иных нарушений, сбоев в этом процессе, о содержании новообразований, которые происходят в развитии ребенка, однако далеко не все. Сложность состоит в том, что добывать новое знание о «цифровых» детях и создавать цифровую образовательную среду приходится практически одновременно, в условиях дефицита и постоянного обновления знаний о психологических особенностях нового поколения. Но именно на таком фундаменте возможно построение ЦУ.

Итак, мы изложили некоторые из вопросов, связанных с разработкой цифровых учебников на психодидактической основе. Однако даже такое заведомо неполное представление проблемы обнаруживает главную тенденцию: полноценный ЦУ отвечает (должен отвечать) психологическим и личностным особенностям «цифровых» детей. Для этого и авторам учебников, и издателям, и педагогам прежде всего нужно отразмышлеть над вопросами: *кого, зачем, чему, как, кому и где* обучать с помощью цифровых учебников и на какие психологические закономерности представителей поколения Z при этом нужно опираться.

### Список литературы

1. *Борисенко Н.А.* Изменение роли педагога при использовании электронных учебников // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2019. С. 108-112. URL: [https://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK\\_PI\\_RAO\\_2019\\_2.pdf](https://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf).
2. *Гельфман Э.Г., Холодная М.А.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
3. *Граник Г.Г., Борисенко Н.А.* Проблемы чтения цифрового (электронного) учебника: психолого-дидактический аспект // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 15 // По материалам Постоянного Круглого стола по проблемам чтения РАО «Цифровое чтение: ресурсы, инструменты, практики / Сост. Ю.П. Мелентьева / Под ред. В.А. Лекторского. М.: Канон+, 2018. С. 7-12.
4. *Панов В.И.* Психодидактический подход: истоки и перспективы // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. ст. / отв. ред. Н.А. Борисенко. М.: Мнемозина, 2019. С. 30–43.
5. *Панов В.И.* Психология образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
6. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2018. – 375 с.
7. *Федосеев А.А.* Эффективный электронный учебник // Открытое образование. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnyy-elektronnyy-uchebnik>.

## ВИКИПЕДИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИНФОРМАЦИОННОГО ЭНВАЙРОНМЕНТАЛИЗМА

Брызгалин Е.А.

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: r0ld@mail.ru

**Аннотация.** Проводится анализ деятельности онлайн-волонтеров интернет-энциклопедии «Википедия» с точки зрения протекции знаний от фронтальной диффузии информационного мусора, перегружающего киберпространство. Констатируется, что массовое сплочение общественных сил в интересах экологизации знаний посредством Википедии принесет максимальную просветительскую пользу всему человечеству.

**Ключевые слова:** информационное загрязнение, информационный энвайронментализм, Википедия.

## WIKIPEDIA THROUGH THE PRISM OF INFORMATIONAL ENVIRONMENTALISM

Bryzgalin E.A.

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

E-mail: r0ld@mail.ru

**Abstract.** The activity of online volunteers of the Internet encyclopedia Wikipedia is analyzed from the point of view of knowledge protection from frontal diffusion of informational garbage overloading cyberspace. It is stated that the massive rallying of social forces in the interests of greening knowledge through Wikipedia will bring the maximum enlightening benefit to all of humanity.

**Keywords:** informational pollution, informational environmentalism, Wikipedia.

Перманентная гибридизация культуры с сетевыми технологиями оказывает существенное влияние на глубинную реструктуризацию социальной реальности во всеобъемлющем (планетарном) масштабе, значительно расширяя численность членов информационного общества, задействованных в онлайн-деятельности глобального производства, хранения, переработки и потребления информации, главным образом высшей ее формы – знаний.

Так вслед за техногенезом свершившейся цифровой революции (тотальной компьютеризации и интернетизации) произошел ощутимый конвергентный сдвиг в сторону сверхинтенсивного инфогенеза, повлекшего за собой становление информационной эпохи, отдельной проблематикой которой является аспектация информационного взрыва – лавинообразного нарастания (взрывного роста) скорости и объема многообразных структурированных и неструктурированных виртуальных данных (т. н. больших данных). Именно во Всемирной сети как крупнейшей составной части информационной экосистемы (инфосферы) при использовании мультимодальных цифровых орудий активизировалась мощнейшая циркуляция информации.

В этом контексте информационный век стал характеризоваться избыточным информационным загрязнением и шумом, что зачастую приводит к трудностям их фильтрации, информационной перегрузке, проблемам концентрации внимания (отвлечению), снижению производительности от медианногозадачности, потере времени на поиск необходимых материалов, стрессу, усталости, тревожности, поляризации и радикализации общественных мнений и т. д. При этом психологические исследования показывают, что значительная часть людей не проявляет должного критического анализа (осмысления) практически любой информации, опубликованной в интернете, будь то фальшивой (ложной) либо ошибочной (искаженной), проявляя к ней высокую степень доверия, если она выглядит достаточно правдоподобно; причем субъекты могут не испытывать к дезинформации (постправде/постистине) такого рода абсолютно никакого отторжения, скептицизма и потребности в ее верификации. В связи с этим специалистами подчеркивается острая необходимость в создании педагогиче-

ских и психологических программ, которые позволят вырабатывать умения и навыки дифференциации качественных, релевантных знаний от заведомо бессмысленных (бессодержательных) или малозначимых, повышая персональный уровень информационной грамотности (компетентности) [7].

На этой основе в последнее время зарождается актуальное экологическое направление (движение) – информационный энвайронментализм (экологизм), сосредоточенное на защите и развитии полезных знаний, а также минимизации либо нейтрализации токсичной информации и ее негативных (и порой пагубных) последствий в онлайн-среде. Наряду с этим информационные энвайронменталисты (к ним относят себя в том числе средовые психологи) осуществляют попытки проектирования стратегий, стимулирующих динамичную эволюцию «здоровых» знаний среди людей посредством совершенствования и оптимизации сетей их взаимодействия.

Между усилиями по обеспечению целостности физической среды и стремлению к гигиеничности виртуального пространства проводится тесная аналогия – они эквивалентно нацелены на сохранность общего достояния – как природного, так и информационного. Исходя из этого, фигурирует мнение, что забота о цифровом общественном достоянии играет ведущую роль, т. к. обеспечивает «критическое сырье» для процветания творчества и инноваций [4].

Одним из самых успешных примеров сотрудничества в области консервации и трансфера знаний является совместная онлайн-деятельность волонтеров свободной интернет-энциклопедии «Википедия» (википедистов). За 19 лет своего существования «Википедия» без преувеличения укоренилась на лидирующей позиции по улучшению информационной экосистемы в силу непрерывного вклада сотен тысяч редакторов со всего мира, которые безвозмездно формируют, исправляют (перефразируют) и дополняют энциклопедические статьи на более чем трехстах языках, придерживаясь строгих правил (стандартов) их компоновки (в частности, к ним относятся: ясность, полнота, нейтральность, актуальность, цитируемость надежных источников; корректное соблюдение орфографии, синтаксиса, однородности типографики и макета, загрузки иллюстраций (т. е. обрамление/рефрейминг); соблюдение авторских прав на тексты, изображения и т. д. Кроме этого википедисты вовлекаются друг с другом в сложные партисипативные практики (процедуры) рефлексивного дискурса/метапрагматических переговоров (обсуждений) о приемлемости того или иного интегрированного в онлайн-энциклопедию материала, чтобы с каждым разом улучшать его состояние (процесс т. н. «текстуальной иммунизации») [1].

Благодаря такому энергозатратному просоциальному поведению добровольцев Википедия превратилась в самый посещаемый за всю историю справочный репозиторий, в котором содержание гарантированно наполнено в основном актуальными и проверенными фактами. Для читателей Википедия интересна прежде всего в качестве активной обучающей среды, где можно быстро и удобно получать доступно изложенный, обобщенный круг знаний по нужному вопросу, экстрагированный авторами путем преломления через себя (переработки) энтропийной (разрозненной и рассеянной повсюду) информации.

Допустимо сказать, что Википедия превратилась в своего рода устойчивое «убежище» для наиболее ценных знаний, а ее авторы в современных «двигателях» просвещения. Вследствие этого высказываются предложения о разработке экологических подходов к пониманию успеха Википедии, адаптируя к ней устоявшиеся теории, касающиеся изучения биологических популяций и их структур на трех различных уровнях: сообщества, взаимозависимые группы (подгруппы), которые их составляют, и отдельные индивиды, вносящие вклад в общее дело [8].

Продуктивное онлайн-поведение википедистов рассматривается исследователями контрастно, например, как форма «текстового курирования» или т. н. инструментальное редактирование, отчасти напоминающее концепцию «инструментальной актуализации» в традиционных СМИ, когда журналисты отбрасывают те сведения, которые не соответствуют их

собственным интересам, и размещают только то, что кажется им наиболее предпочтительным.

Однако более глубокий анализ показал, подобная деятельность построена на т. н. совместном одноранговом производстве (СОП) [3] – процессе кооперативного создания культурных артефактов путем синергии (мобилизации) когнитивных способностей, а также ресурсного распределения личностей, самоорганизующихся в открытые неиерархические, децентрализованные онлайн-сообщества. Так соучастники википедического сообщества, выбирая над какими элементами статей им стоит трудиться, разделяют таким образом совокупность работы на парциальные (частные) задачи (т. н. распределенное поведение) и сплоченными силами доводят публикации до сравнительно высокого качества.

На улучшение качества контента преимущественно влияют недавние действия википедистов по его приращению и редактированию, усиливая межличностную синхронность, которая образует взаимодетерминирующий цикл: когда контент правят одни индивиды, то его начинают редактировать и другие. По этой причине деятельность в Википедии метафорично описывается как «пульсирующая», означая, что активность авторов не равномерна или хаотична (случайна), а является коллективно сосредоточенной. Впрочем, групповая координация может иметь и свои пределы: если количество соучастников по правкам одной статьи выходит за т. н. «порог перегруженности» (это около 150 параллельных редакторов, что сходно с «числом Данбара»), то качество проявляет тенденцию к внезапному снижению, что может быть вызвано блокировкой механизмов солидарности [2].

В целом, не смотря на огромный размах проекта, авторы Википедии справляются со стабилизацией (нормализацией) качества статей, оперативно выявляя и удаляя из них подавляющее большинство неточных, тематически несвязанных и вредоносных данных. Чтобы расширить бдительность и облегчить свою трудоемкую работу технически подкованные википедисты иногда используют автоматизированные инструменты (боты/алгоритмические акторы), которые, встраиваясь в социальные контексты, начинают «обладать» антропоморфными свойствами т. к. им делегируют справляться с рутинными, утомительными, обширными «человеческими» задачами. Тем самым обеспечение качества в Википедии, выступающей в ипостаси социотехнической системы, интерпретируют как распределенный когнитивный процесс, когда человек и «полезные» компьютерные программы приходят совместно к ценным решениям [6].

Хотя Википедия сегодня сталкивается с естественными ограничениями роста, достигнув своего пика (уже сейчас в общей сложности написано свыше 50 млн. статей), активность авторов по-прежнему прогрессирует со временем. Однако накопившийся богатый опыт основного «ядра» вики-сообщества постепенно усложняет не только былую читабельность интернет-энциклопедии (порой до чрезмерно научного стиля), но и ее организационное устройство.

Все это ощутимо сказывается на неспешном снижении посещаемости ресурса. Также примерно с 2009 года в Википедии фиксируется уменьшение числа новых соавторов. Предполагается, что википедические эстетика, принципы работы и нормы стали излишне запутаны для новичков, что препятствует естественному (инстинктивному) пониманию функционирования Википедии. Многих начинающих пользователей отталкивает, что некоторые на первый взгляд простые операции изначально требуют мастерства и специальных знаний, для понимания которых необходимо погружаться в нагроможденные инструкции и документацию; причем интерфейс и навигация, по-видимому, не являются (особенно для читателей) определяющими факторами для отказа от использования вики-платформы, скорее всего, потому что они не претерпевают кардинальных изменений при изначальной юзабельности (комфортности в применении).

Тем не менее для ученых всевозрастающая сложность Википедии начинает казаться более чем привлекательной. Они утверждают, что настал тот момент, чтобы не просто признать качество Википедии, но и систематически продвигать ее использование и развитие в научных кругах. Наблюдается парадокс, от которого, по их мнению, необходимо кардиналь-

но избавляться: Википедия является самым читаемым хранилищем знаний на Земле, но до сих пор трудно понять, почему цитирование конкретно википедических статей кажется для научного сообщества чем-то табуированным (запретным) и по какой собственно причине ее так часто не рассматривали как стоящую академического внимания.

Не исключено, что важнейшей подоплекой такой ненависти к Википедии могло стать то, что она неожиданно бросила вызов существующей институциональной иерархии в пространстве знаний, оказавшись в этом плане намного результативнее, чем сама наука. Ранее лишь сциентифическая когорта была легитимирована в экспансии подлинных знаний, но теперь ей в каком-то смысле приходится вступать в конкуренцию с «продуктом анонимных любителей», имеющему гораздо более широкую аудиторию, чем все научные источники вместе взятые. Сегодня же самими учеными делается вывод о том, что поскольку миллионы людей до сих пор не имеют доступа к свободному знанию, то коллаборативное развитие Википедии, как общего блага человечества, является моральной обязанностью для всех нас, не смотря на социальный статус [5].

### Список литературы

1. *Брызгалин Е.А., Войскунский А.Е., Козловский С.А.* Психологический анализ практического опыта разработки онлайн-энциклопедии Википедия // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 17-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/17267080/73/2>.

2. *Auray N., Poudat C., Pons P.* Democratizing scientific vulgarization. The balance between cooperation and conflict in French Wikipedia // Observatorio (OBS\*). 2007. Т. 1. №. 3. DOI: <https://doi.org/10.15847/obsOBS132007152>.

3. *Benkler Y., Nissenbaum H.* Commons-based peer production and virtue // Journal of political philosophy. 2006. Т. 14. №. 4. С. 394-419. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2006.00235.x>.

4. *Cunningham R.* Information environmentalism: a governance framework for intellectual property rights. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing, 2014. – 320 с.

5. *Jemielniak D.* Wikipedia: Why is the common knowledge resource still neglected by academics? // GigaScience. 2019. Т. 8. №. 12. С. giz139. DOI: 10.1093/gigascience/giz139.

6. *Müller-Birn C.* Algorithmic Governance der Wikipedia // Maschinen der Kommunikation. Wiesbaden: Springer Vieweg, 2020. С. 215-239. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27852-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27852-6_12).

7. *Pilgrim J.* et al. Critical Thinking Is Critical: Octopuses, Online Sources, and Reliability Reasoning // The Reading Teacher. 2019. Т. 73. №. 1. С. 85-93.

8. *TeBlunthuis N.* Ecology of Online Organizations // International Symposium on Open Collaboration, 2019. С. 10-15. DOI: [https://doi.org/10.475/123\\_4](https://doi.org/10.475/123_4).

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЯ КИБЕРСРЕДЫ: ДВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДА**<sup>55</sup>**Войскунский А.Е.**

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

vae-msu@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрены подходы к психологическому изучению поведения людей в виртуальных гиперсредах, именуемым также киберпространством. Обсуждаются представленные в научной литературе ведущие подходы к определению границ научной и образовательной деятельности в области киберпсихологии. На примере двух основных учебников рассматриваются современная структура киберпсихологического знания, охватывающая новейшую феноменологию сетевого поведения и применения систем виртуальной или дополненной реальности, так и заметно расширенную структуру, согласно которой киберпсихология включает также и более традиционную проблематику, объединенную наименованием «взаимодействие человека с компьютером».

**Ключевые слова:** киберпсихология, киберсреда, киберпространство, образование, учебники, взаимодействие человека с компьютером.

**PSYCHOLOGY OF CYBER ENVIRONMENTS: TWO RESEARCH APPROACHES****Voiskounsky A.E.**

Moscow state University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia

vae-msu@mail.ru

**Abstract.** The article considers approaches to the psychological study of human behavior in virtual environments, also known as cyberspace. The leading approaches to determining the boundaries of scientific and educational activities in the field of cyberpsychology presented in the scientific literature are discussed. Using the example of two basic textbooks, we consider the modern structure of cyberpsychological knowledge, covering the latest phenomenology of network behavior and the use of virtual or augmented reality systems, as well as a noticeably expanded structure according to which cyberpsychology also includes a more traditional issue, such as "human-computer interaction."

**Keywords:** cyber environment, cyberspace, cyberpsychology, education, textbooks, human-computer interaction

Киберсреда, или киберпространство, или Интернет-пространство – это по-разному именуемая энергично обживаемая человечеством виртуальная территория, обладающая рядом топологических признаков, среди которых можно выделить расстояния, скорость пересылки, очередность, сгущения (своего рода аналоги городов и поселков), маршруты, пункты контроля, трафики, перевалочные пункты – точки коммутации, перевода и переадресации, защищенные от незапланированного вмешательства участки и пространство риска. Опыт показывает, сколь многие недостаточно освоенные (своего рода целинные) территории при наличии заинтересованных персон и групп активно преобразуются, наполняются концептами и смыслами, а то и праздно бессмыслицей; актуальная топология данной среды охватывает подземные и подводные сооружения, наземные, воздушные и космические каналы связи. Созидание киберсреды – безусловно успешно развиваемый глобальный проект: возможно, единственный удачный из целого сонма столь же глобальных проектов, выдвигавшихся в течение последнего полувека. На глобальный масштаб развития нельзя было бы рассчитывать, если бы довелось опираться на силы сравнительно немногочисленных программистов и веб-дизайнеров; нет, двигателем наиболее важных и привлекательных сторон проекта явля-

<sup>55</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ в рамках научного проекта №18-18-00365.

ется активность миллионов и миллиардов рядовых пользователей всемирной сети. Не случайно психологи настаивают, что подобные сетевые энтузиасты – продукт «цифровой социализации» [4] – являются собой особую породу людей: «жителей Интернета» [3].

Вся эта топологическая схема опирается на систему электронных транзакций и надстраивается над ней, формируя сервисы, привлекательные и для коренных «жителей», и для «туристов»: познавательные, игровые, коммуникационные, сексуальные, покупательские (для «шоппинга») и множество иных сервисов. Поскольку посредством подобных сервисов взаимодействуют люди, пусть даже скрытые за никами и аватарами, а к тому же перечисленные виды деятельности издавна исследуются в психологической науке, то особенности человеческого поведения в киберсреде представляют немалый интерес для психологов, да и для представителей других областей знания. И действительно, исследование взаимодействия человека с киберсредой является достаточно модной исследовательской площадкой, причем такая работа ведется в рамках едва ли не всех научных направлений – как точных и технических наук, так и гуманитарных вместе с социальными. Среди них заметное место занимает психология: специфика опосредствованного Интернетом и киберсредой человеческого поведения интенсивно изучается психологами [2; 3; 4].

Исследовательская повестка активно формируется и перестраивается в попытках не отстать от феноменально быстро изменяющейся топологической схемы киберсреды: изменения обусловлены появлением новых Интернет-сервисов и видоизменением имеющихся сервисов, а соответственно и переменами в трафиках и точках коммутации. Такая повестка опирается на хорошо себя зарекомендовавшие в изучении киберсреды теоретико-концептуальные исследовательские модели – такие, как культурно-историческая психология, когнитивная психология, позитивная психология; на базе известных теорий социализации получает активные стимулы к развитию и преобразованию теория привязанности и концепция цифровой социализации; новые импульсы получает теория и практика психологических зависимостей, в первую очередь – нехимических и, в частности, технологических зависимостей [2; 4].

В литературе представлены несовпадающие точки зрения на объем той проблемной области, которую следует отнести к киберпсихологической повестке. Эти мнения отражены, к примеру, в предисловии к коллективной монографии «Киберпсихология» редактора книги Э. Аттрилл – она пишет, что «если задать психологам вопрос, чем по их мнению является киберпсихология, то они чаще всего дадут дефиницию, которая будет во многом совпадать с исследованиями в области взаимодействия человека с компьютером. Хотя в этих двух направлениях немало общего, между ними есть и различия. В то время как в области взаимодействия человека с компьютером рассматриваются конкретные взаимодействия между людьми и технологиями, в киберпсихологии изучаются психологические процессы, мотивации, интенции, результаты и эффекты поведенческих действий – как в оффлайновом, так и в онлайн-мире, ассоциативно связанных с любой формой технологий» [5, р. 2].

Налицо две несовпадающие точки зрения: с одной стороны, киберпсихология – это перенос в киберсреду традиционной психологической методологии и проблематики (к примеру, изучение видов поведения, мотивации, восприятия, воли, аффектов, памяти и внимания, принятия решений, зависимостей, групповых процессов – включая феномены больших и очень больших групп и т.п.); с другой стороны – дополнительно к этому многообразию исследовать также особенности разработки web-сервисов, сайтов и интерфейсов, совершенствовать топологические процессы, как-то маршруты и трафики, обеспечивать безопасность онлайн-процессов и избегать зон риска, проводить анализ юзабилити и т.п. Первый подход больше развит в европейской киберпсихологии, второй – в США и в некоторых восточных и юго-восточных странах. В нашей стране чаще представлены работы, выполненные в рамках первого подхода; объясняется это прежде всего потому, что не получило развития [1] такое распространенное в палитре признанных в мире научных дисциплин направление, как «взаимодействие человека с компьютером» (Human-Computer Interaction, или HCI), смежное между психологией, эргономикой и компьютерными науками.

Надо заметить, что проблематика НСИ – весьма обширная: ряд стандартных учебников и в достаточно степени исчерпывающих академических изданий в области взаимодействия человека с компьютером насчитывают более тысячи страниц. Имеются, разумеется, и более компактные издания, не имеющие, правда, статуса учебных пособий. Неразвитость в нашей стране проблематики «взаимодействие человека с компьютером» в качестве специального образовательного компонента (как-то факультетов и кафедр, периодических изданий, советов по защите диссертаций и др.) тем более удивительна, что именно в этом научном направлении традиционно применяются основные положения психологической теории деятельности, специфика подобного применения систематически обсуждается на конференциях и в научной литературе. Например, в недавней статье [6] проанализированы основные публикации в указанной области за последние четверть века и выделены ведущие направления исследований, в том числе фиксация особенностей применения теории деятельности, набор требований к теоретическим конструктам, способствующим описанию феноменологии в быстро видоизменяющейся проблемной области вместе с оценкой уже выполненных попыток усовершенствовать подобные конструкты, кроме того, делается вывод, согласно которому исследователи в сфере НСИ не только адаптируют для своей специфической области, но и полноценно развивают теорию деятельности.

Обширность проблематики «взаимодействие человека с компьютером» затрудняет, на наш взгляд, практику объединения киберпсихологии с НСИ. Любопытно, что различие между указанными двумя подходами в полной мере отражается в двух университетских учебниках, подготовленных и изданных в США и в Европе. Ограничимся в этой статье обсуждением обозначенного различия между учебниками. Действительно, на сегодняшний день имеются, насколько известно, лишь два англоязычных учебника в области киберпсихологии (с практическими заданиями, вопросами для обсуждения, рекомендуемой литературой и глоссарием с объяснением новых терминов по каждому разделу). Один учебник представляет собой переработанный и расширенный учебный материал, подготовленный опытным специалистом (еще в 1984 году он впервые прочитал лекционный курс «Психология в век компьютеров») американцем К. Норманом [8]. Учебник ориентирован как на психологов, так и на компьютерных специалистов по проектированию систем, обеспечивающих эффективное и комфортное «взаимодействие человека с компьютером».

Учебник К. Нормана охватывает и область НСИ, и собственно киберпсихологические разделы, такие как анализ участия людей в социальных сетях или в компьютерных играх, применение систем виртуальной реальности для осуществления психологической реабилитации и др. Данный учебник включает следующие разделы. Часть 1. Основы. Гл. 1. Введение: Значение, последствия и исторические перспективы. Гл. 2. Биологические и технологические основы. Гл. 3. Теоретические подходы: модели и метафоры. Гл. 4. Исследование: модели и методы. Часть 2. Системы. Гл. 5. Сенсорно-моторные интерфейсы: входящие и исходящие сигналы. Гл. 6. Виртуальные среды. Гл. 7. Научение и память, трансфер и интерференция. Гл. 8. Мышление и решение задач. Гл. 9. Язык и программирование. Часть 3. Отношения. Гл. 10. Индивидуальные различия: люди, эффективность и личность. Гл. 12. Социальные медиа и межличностные отношения. Гл. 13. Патологическая киберпсихология и кибертерапия. Часть 4. Приложения. Гл. 14. Автоматизация и искусственный интеллект. Гл. 15. Технические средства реабилитации (Assistive technologies). Гл. 16. Компьютерные игры и развлечения. Гл. 17. Технологии и образование. Гл. 18. Кибер-безопасность. Гл. 19. Будущее: окончательный (Ultimate) интерфейс «человек-компьютер».

Приходится признать, что данный учебник охватывает и «европейскую» киберпсихологическую тематику, и сведения, рассчитанные на разработчиков компьютерных систем и интерфейсов и ориентированных на применение их конкретными группами пользователей. Он включает значительный психологический материал, например, в области сенсорно-когнитивных процессов. В «европейском» учебнике подобного материала меньше, быть может за счет того, что такого рода знания учащиеся должны приобретать в рамках специализированных учебных курсов по психофизиологии и когнитивной психологии.

Итак, второй учебник подготовлен в Ирландии в институте IADT в Дублине. «Европейский», или «ирландский» учебник [7] содержит следующие разделы. Часть 1. Введение. Гл. 1. Введение к киберпсихологии. Гл. 2. Проведение онлайн-исследования. Часть 2. Взаимодействие между людьми в режиме онлайн. Гл. 3. Общение посредством компьютера и онлайн-медиа. Гл. 4. Я-концепция и психологическая идентичность в киберпространстве. Гл. 5. Темная сторона киберпространства. Гл. 6. Любовь и отношения онлайн. Гл. 7. Психология внимания и виды отвлечения внимания в режиме онлайн. Гл. 8. Групповая динамика онлайн. Гл. 9. Психология онлайн-убеждения и согласия. Гл. 10. Приватность и доверие онлайн. Часть 3. Прикладная киберпсихология. Гл. 11. Юридические вопросы киберпсихологии. Гл. 12. Патологическая киберпсихология и кибертерапия. Гл. 13. Киберпсихология здоровья и спорта. Гл. 14. Работа онлайн. Гл. 15. Интернет как образовательное пространство. Гл. 16. Психология потребительского спроса и онлайн-маркетинга. Гл. 17. Молодежь и Интернет. Часть 4. Психология и технологии. Гл. 18. Взаимодействие человека с компьютером. Гл. 19. Психология компьютерной игры. Гл. 20. Применение виртуальной реальности в психологии. Гл. 21. Психология и искусственный интеллект.

Следует заметить, что освещены основные разделы, которые исходя из «европейской» традиции, должны быть отнесены к такому научному направлению, как киберпсихология. Приводятся как отдельные теоретические положения, так и результаты современных исследований. Дополняют учебник составленные группой ирландских и английских специалистов издания, в ряде аспектов дополняющих учебник – к примеру, уже упоминавшаяся коллективная монография [5].

Следует признать, что «ирландский» учебник в большей степени, нежели учебник К. Нормана, представляется соответствующим предмету киберпсихологии, если под таким понимается выявление и описание принципиально новых сетевых и виртуальных феноменов. В то же время с основами дисциплины «взаимодействие человека с компьютером» можно ознакомиться по другим источникам, в том числе учебникам: НСИ – распространенная учебная и научная специальность. Как уже отмечалось [6], среди разнообразных трудов, выполненных для изучающих дисциплину «взаимодействие человека с компьютером», имеются также и работы, в которых привлечены основные положения психологической теории деятельности.

При этом стоит отметить, что наличие двух англоязычных учебников – это определенное разнообразие. Что же касается российских учащихся, то им предстоит осваивать киберпсихологию по монографиям и журнальным статьям – или по англоязычным источникам, включая учебники.

Среди англоязычных изданий стоит особняком сочинение, которое не было задумано как учебник и не является таковым; оно походит скорее на увлекательное «Введение» в киберпсихологию. Начиная с 1996 г., профессор университета Райдер (Rider) в штате Нью-Джерси (США) Дж. Сулер глава за главой публиковал свой онлайн-гипертекстовый труд «Психология киберпространства» (размещен на <http://truecenterpublishing.com/psycyber/psycyber.html>). В то время это был единственный широко доступный источник психологических знаний в области киберпсихологии, к тому же более разнообразный и обширный, чем вышедшие из печати в то же время и впоследствии труды данного автора. Щедро делившийся своими идеями и исследованиями Дж. Сулер сыграл значительную роль в ознакомлении исследователей во всем мире с киберпсихологической проблематикой в тот период времени, когда ощущался недостаток релевантной литературы. В настоящее время данный труд может считаться полезным для предварительного ознакомления с проблематикой.

#### Список литературы

1. *Войскунский А.Е.* От психологии компьютеризации к психологии Интернета // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.* 2008. № 2. С. 140-153.
2. *Войскунский А.Е.* Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010.
3. *Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В.* Психология жителей Интернета. М.: УРСС, 2008.

4. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл. 2017.
5. *Attrill A.* (Ed.). Cyberpsychology. Oxford University Press, 2015.
6. *Clemmensen T., Kaptelinin V., Nardi B.* Making HCI theory work: an analysis of the use of activity theory in HCI research // Behaviour & Information Technology, 2016. Vol. 8. № 2. P. 608-627.
7. *Connolly I., Palmer M., Barton H., Kirwan G.* (Eds.). An Introduction to Cyberpsychology. Routledge, 2016.
8. *Norman K.L.* Cyberpsychology: An Introduction to Human-Computer Interaction. United Kingdom: Cambridge University Press. 2017.

УДК 159.9.072.432

## ПСИХОЛОГ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: ЭТИКА, БЕЗОПАСНОСТЬ И ПРИЕМЛЕМОСТЬ

**Воробьева А.Е., Скипор С.И.**

АНО ВО «Московский гуманитарный университет», Москва, Россия

E-mail: aevorobieva@yandex.ru, skipor.sofia@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема присутствия психолога-практика в социальных сетях и доступности всей информации о нем потенциальными клиентами. Respondents ожидают, что психолог-консультант будет взаимодействовать со своей аудиторией в социальных сетях. Эксперты-психологи более требовательны к уровню образования, указанному в профиле, чаще считают фото с клиентами неприемлемыми.

**Ключевые слова:** психолог, социальные сети, профессиональная этика.

## PSYCHOLOGIST ON SOCIAL MEDIA: ETHICS, SECURITY AND ACCEPTABILITY

**Vorobieva A.E., Skipor S.I.**

Moscow University for the Humanities, Moscow, Russia

E-mail: aevorobieva@yandex.ru, skipor.sofia@gmail.com

**Abstract.** The article considers the problem of the presence of a practical psychologist in social networks and the availability of all information about him by potential clients. Respondents expect a psychologist-consultant to interact with their audience on social networks. Psychological experts are more demanding on the level of education indicated in the profile; more often, photos with clients are unacceptable.

**Keywords:** psychologist, social media, professional ethics.

**Постановка проблемы:** Интернет-пространство и социальные сети развиваются значительно быстрее психологии как науки и психологического консультирования как ее прикладной отрасли. Последняя редакция Этического кодекса психолога в России была принята в 2012 году, и его действие распространяется на работу психолога, в том числе реализуемую дистанционно или посредством сети Интернет [1]. Однако точных инструкций и рекомендаций относительно поведения, самопрезентации психолога, его коммуникации и взаимодействия с клиентами в онлайн пространстве, в Кодексе не дано. При этом этические дилеммы «добавлять ли в друзья текущего или бывшего клиента», «каким образом рекламировать себя в социальных медиа», «можно ли публиковать в профиле информацию о семье, хобби, поднимать личные вопросы» и иные на практике остаются на самостоятельное решение каждого отдельного консультирующего психолога.

Зарубежные исследователи предпринимают попытки решить данные задачи, проводя опросы среди самих психологов и их бывших, настоящих и потенциальных клиентов (A. Afsahi, Barnett, Clinton, K. Kolmes и др.). При этом описанные выше этические дилеммы авторы зачастую пытаются решить профессиональным сообществом посредством рекоменда-

ций на основании исследований (D. Kaplan, K. Kolmes). Так D. Kaplan утверждает [5], что для консультантов абсолютно этически использовать социальные сети, но они должны действовать в интересах клиента. Автор дает следующие советы: 1) предоставить клиенту письменную политику в отношении социальных сетей и форму согласия, которую он должен подписать; 2) психологу следует использовать настройки конфиденциальности в социальных сетях, когда это возможно; 3) психологу необходимо сверяться с этическим советом или лицензионной комиссией, чтобы оставаться в курсе меняющихся правил и положений; 4) консультанту лучше иметь отдельные профили в социальных сетях: профессиональный и личный.

Психологическое сообщество согласно с позицией строгого следования принципу конфиденциальности в соцсетях. Так, опрос практикующих психологов, проведенный A. Afshari [2], показал, что профессионалам важно этическое поведение в соцсетях, а также, что психологи следят за изменениями и новыми постановлениями в области профессиональной этики, а более половины из них уже самостоятельно сформировали этическую политику поведения в социальных медиа; однако обсуждают с клиентами свою политику, предотвращающую будущие этические дилеммы, во время первого приема по-прежнему малое количество практиков.

В то же время, исходя из зарубежных исследований, сами психологи нередко ищут дополнительную информацию о своих клиентах в сети Интернет и социальных сетях, нарушая тем самым этические нормы профессии [3, 4].

Клиенты не отстают от своих психологов. Исследование K. Kolmes [3] показало, что большинство настоящих клиентов психолога разыскивает о нем информацию в Интернете, в том числе в социальных сетях. Респонденты сообщили, что поиск информации об их психологе был либо нейтральным, либо способствовал прогрессу в консультировании. При этом около трети клиентов, которые нашли личную информацию психолога, чувствовали, что они пересекли границу; почти столько же людей указали, что испытывают дискомфорт при поиске этой информации. 18% опрошенных прекратили поиск, так как посчитали, что полученная информация ставит под угрозу возможность продолжить консультирование у данного специалиста.

Можно говорить о том, что клиенты могут получить доступ к компрометирующей или негативно влияющей на них информации о психологе, прежде чем те имели возможность скорректировать или удалить контент в своем профиле. В настоящее время не существует исследований, показывающих, какой тип информации в профиле психолога является для клиента приемлемым, а какой нежелательным, травмирующим, может навредить терапевтическим отношениям или авторитету психолога.

В связи с этим нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выяснение восприятия профиля практикующего психолога в социальной сети Фейсбук (Facebook) его потенциальными клиентами и самими психологами-консультантами.

*Гипотезы исследования:* 1. Некоторые характеристики информации в профиле психолога могут предсказать уровень доверия к нему как к специалисту.

2. Различные характеристики информации в профиле психолога-практика являются менее и более приемлемыми с точки зрения потенциальных клиентов.

3. Существуют достоверные различия в оценках информации профиля психолога-практика в социальной сети профессиональными психологами и потенциальными клиентами.

*Методическая организация исследования.* Для эмпирического исследования использовался авторский методический прием – анкета, направленная на оценку восприятия профиля психолога-практика в социальной сети Фейсбук. Анкета содержала социодемографические вопросы (пол, возраст, социальный статус) и вопросы, касающиеся профиля психолога-практика в социальной сети и его взаимодействия с интернет аудиторией. Также анкета включала в себя 5 собирательных описаний типичных профилей психологов-практиков в Facebook, каждый из которых оценивался респондентами по 14 характеристикам посредством психосемантического метода в рамках 5-балльной шкалы. За основу были взяты профи-

ли психологов, которые позиционируют себя практикующими специалистами на странице. Респондентам были предложены нижеисследующие сформулированные нами собирательные образы психологов-практиков в Фейсбук:

А. В профиле указаны сведения об образовании, в каком подходе работает, выложены сканы дипломов/сертификатов, психолог выкладывает академические статьи (свои или коллег), точно ясен адрес и правила приема клиентов, с кем и чем работает/не работает данный специалист, публикуются анонсы мероприятий, которые организует психолог (тренинги, вебинары), а также сторонние мероприятия, форумы и конференции, в которых принимает участие данный психолог. Все мероприятия носят сугубо профессиональный характер, фото в профиле тоже только оттуда и/или деловой портрет.

В. Информация из профиля А + публикуются популярные статьи по психологии (свои или коллег), психолог публикует какие-то клиентские истории/кейсы (обязательно не новые, с разрешения клиента), в постах рассказывает о методе его работы, его историю, о себе в этом методе (развитие, свое отношение к базовым постулатам теории), постит профессиональный юмор.

С. Информация профилей А и В + посты о хобби психолога, пользователь высказывает мнение о каких-то общественных событиях/данностях, отвечает на вопросы подписчиков (психологическая тематика), периодически добавляет зарисовки из своей повседневной жизни, не вдаваясь в личные подробности и детали, выкладывает фото своих домашних животных.

Д. Информация из профилей А, В, С + личные, семейные посты и фото в неформальной обстановке, истории о себе в терапии, своих травмах/сложностях или, наоборот, историях успеха в личной жизни.

Е. Основной пласт информации – про личность самого психолога. Его ценности, увлечения, мнение по важным для него вопросам, пользователь обсуждает некоторые аспекты своей частной жизни, делится подробностями и советами из своего личного опыта. Могут присутствовать клиентские истории, ответы на вопросы подписчиков; информация из профиля А почти отсутствует.

*Выборка исследования:* эксперты – практикующие психологи и подвыборка не психологов, мужчины и женщины в возрасте от 18 до 60 лет из разных городов России, пользователи соцсети Фейсбук. Общая численность выборки: 152 человека. Подвыборку психологов составили 52 человека. Из них 82,7% женщин и 17,3% мужчин в возрастном диапазоне 36-45 лет (40,4% опрошенных психологов), 26-35 лет (30,8%), а также более 46 лет (21%) и 18-25 (8%) лет. Подвыборка не психологов состояла из 100 человек различного социального статуса, 66% которой составили женщины, 44% - мужчины. 39% опрошенных в возрасте от 18 до 25 лет, еще 26% - 26-35 лет, 25% опрошенных в возрасте 36-45 лет и 10% старше 46 лет. 63,2% респондентов обращались к психологу (среди опрошенных психологов этот показатель равен почти 90%), при этом большинство опрошенных (82,8%) допускает такую возможность в будущем.

*Результаты исследования:* большая часть респондентов (63,8%) точно стали бы искать информацию о психологе, к которому планируют обратиться, в социальных медиа, что превышает вероятность поиска респондентами в соцсетях тренера или врача (48%). При этом большинство опрошиваемых (82,2%) обращают внимание на базовое высшее образование в профиле психолога в социальных сетях. Наиболее квалифицированным практикующим психологом респондентам кажется психолог с высшим психологическим образованием вкупе с курсами повышения квалификации по практической психологии (средний балл 4,5). Просто высшее психологическое образование также рассматривается опрошенными приемлемым (4,1 балла). Менее всего в части квалификации респондентов устраивает консультант с непсихологическим высшим образованием, окончивший курсы по практической психологии (2,5 балла).

Также респонденты опрашивались на предмет коммуникации психолога-консультанта со своей аудиторией в соцсетях. Большинство (63,8%) считают, что психолог должен взаи-

модействовать в социальных медиа со своими потенциальными клиентами. В частности посредством ответов на комментарии под своими записями (4 балла), постов с ответами на вопросы подписчиков (3,7), проведения прямых эфиров (3,6).

Респондентам были заданы вопросы на предмет их отношения к отзывам на странице психолога-практика в социальных сетях. Можно говорить о том, что опрошенным скорее хотелось бы видеть отзывы в профиле психолога (3,3 балла). Интересно, что в вопросе доверия этим отзывам наши респонденты не были единодушными, что указывает на некую амбивалентность в отношении к отзывам. Вместе с этим полное отсутствие отзывов на странице у психолога в целом не подрывает доверия респондентов к нему.

Опрошенные также оценивали приемлемость различных типов фото в профиле психолога по пятибалльной шкале, где 1 – «абсолютно неприемлемо», а 5 – «абсолютно приемлемо». Им было предложено выказать свое отношение к следующим типам фотографий: портретное фото в деловой одежде, фото с профессиональных мероприятий в официальной обстановке, фото с клиентами, фото с неофициальных мероприятий, сопровождающихся употреблением алкоголя, фото в домашней обстановке, фото с отдыха, фото в купальнике, фото в белье, эротические фото, фото с семьей, студийные постановочные фото, выполненные с участием профессионального фотографа, визажиста, ретушера, фото домашних животных.

Более приемлемыми респонденты назвали портретное фото в деловой одежде и фото с профессиональных мероприятий в официальной обстановке (по 4,4 балла оба), а также студийные постановочные фото (3,7). Самыми нежелательными являются эротические фото (1,6) и фото в белье (1,7).

Чтобы определить различия в оценке профиля психолога-практика в социальной сети Фейсбук потенциальными клиентами и профессиональными психологами, нами в случайном порядке из общей выборки были извлечены 52 результата опрошенных. Данные показатели были сопоставлены с показателями 52 психологов-практиков, участвовавших в исследовании.

Обнаруженные при помощи t-критерия Стьюдента значимые статистические различия между психологами и потенциальными клиентами: психологи реже выбирали показателем достаточной квалификации практикующего психолога высшее психологическое образование + научная степень по психологии (-3,881,  $p=0,001$ ) и любое высшее образование + курсы по практической психологии (-2,115,  $p=0,05$ ). Потенциальные клиенты в отличие от опрошенных психологов чаще находят отзывы в профиле психолога обязательными (-4, 276,  $p=0,001$ ). Потенциальные клиенты в среднем чаще психологов не доверяют практикующему психологу без отзывов в профиле соцсети (-5,046,  $p=0,001$ ). Психологи чаще выбирали портретное фото в деловой одежде (2,403,  $p=0,05$ ) и фото с профессиональных мероприятий в официальной обстановке (3,205,  $p=0,01$ ) наиболее приемлемыми. При этом они чаще потенциальных клиентов считали совместные фото психолога-практика с его клиентами неуместными (-2,023,  $p=0,05$ ). Потенциальные клиенты чаще выбирали прямые эфиры на странице важным видом взаимодействия психолога-практика со своей аудиторией (-2,199,  $p=0,05$ ). Психологи считают профиль психолога типа А менее приятным и с меньшей долей вероятности обратились бы к нему за решением своей проблемы в отличие от потенциальных клиентов (2,501 и 2,404,  $p=0,05$ ).

*Выводы:* Аспекты этичного, безопасного и приемлемого для клиента присутствия практикующего психолога в социальных сетях активно изучаются зарубежными исследователями. По мнению ряда авторов, профессиональные отношения с клиентом сопровождаются юридическими и этическими обязанностями, которые не прекращаются только потому, что они развиваются в социальных сетях. В настоящее время вопрос об этичной саморекламе, продвижении и коммуникации психолога в интернет-пространстве остается нерешенным в академических кругах, общего мнения касательно поведения психолога в своих социальных медиа на данный момент не существует.

Наше исследование показало, что большинство клиентов психолога будут просматривать его профиль в социальных сетях, обращая внимание на отзывы, фотографии и образование на странице.

Некоторая информация в профиле психолога в Фейсбук может казаться потенциальным клиентам неприемлемой, нежелательной и снижать уровень доверия к психологу.

Во многих аспектах выбора потенциальные клиенты и психологи схожи в своих оценках, однако профессиональные психологи более строги в отношении фото психолога в социальных медиа и его образования.

Исследования, подобные нашему, могут составить определенную базу для будущих дискуссий о присутствии консультанта в социальных медиа и его восприятии клиентами в разрезе этики и безопасности процесса психологического консультирования в условиях неминуемой цифровизации общества.

### Список литературы

1. Этический кодекс психолога. [Электронный ресурс] URL: <http://psyrus.ru/tpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 26.01.2020)
2. *Afsahi A.* Social Networking Dilemmas for Psychologists: Privacy, Professionalism, Boundary Issues, and Policies. Dissertation. PsyD. 2014. – 129 p.
3. *Kolmes K., Taube D.O.* Client Discovery of Psychotherapist Personal Information Online// Professional Psychology: Research and Practice. 2016. Vol. 47, Issue 2. P.147-154.
4. *Zur O.* To Google or not to Google...our clients? When psychotherapists and other mental health care providers search their clients on the web// Independent Practitioner, 2010. Vol.30, Issue3. P. 144-148.
5. Social media creates new opportunities for counseling professionals. [Электронный ресурс] URL: <https://counselor-license.com/articles/social-media-counseling/> (дата обращения: 26.01.2020)

УДК 378; 159.9

### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНЛАЙН-СРЕДЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ<sup>56</sup>

Гагарин А.В.

Академия при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Москва, Россия  
E-mail: [alexandervgagarin@gmail.com](mailto:alexandervgagarin@gmail.com)

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты теоретического исследования, проведенного в рамках разработки проблемы поликультурного проектирования экологического развития в цифровом образовании. В этой связи обозначены и раскрыты некоторые теоретические предпосылки и возможности для дидактического проектирования экологического развития личности в онлайн-среде.

**Ключевые слова:** экологическое развитие личности, экологоориентированная личность, онлайн-среда.

### ECOLOGICAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY ONLINE: DIDACTIC DESIGN

Gagarin A.V.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
Moscow, Russia  
E-mail: [alexandervgagarin@gmail.com](mailto:alexandervgagarin@gmail.com)

<sup>56</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00322 («Поликультурное проектирование экологического развития личности в цифровом образовании»).

**Abstract.** The article discusses the results of a theoretical study. The problem: multicultural design environmental development in digital education. Some theoretical prerequisites and possibilities for didactic design are outlined.

**Keywords:** ecological personality development, ecological-oriented personality, online environment.

В условиях активного становления междисциплинарных и интегративных исследований в науке и практике образования для теоретической и дидактической разработки проблематики экологического развития личности в онлайн-среде представляется актуальной разработкой идея о взаимосвязанной экологизации и цифровизации развития личности (культурной целостности экологоориентированной и информационной личности).

В предлагаемой статье предпринята попытка обсуждения данной идеи в контексте теоретического анализа:

- некоторых направлений для определения предпосылок дидактического проектирования экологического развития личности в онлайн-среде;
- феномена экологоориентированной личности как предполагаемого результата экологического развития человека;
- аспектов дидактического проектирования экологического развития личности в онлайн-среде (затруднения, противоречия и перспективы).

**Некоторые направления для определения предпосылок дидактического проектирования экологического развития личности в онлайн-среде.** Первое направление – анализ исследований в сфере взаимодействия человека и окружающей его среды в эволюционно-историческом развитии. В центре исследований лежат положения о «взаимопользном» взаимодействии человека и окружающей его среды на разных этапах эволюционно-исторического развития; об экологических проблемах современности и будущего; о коэволюционном развитии человека и природы; о преодолении противопоставления человека природе; о роли в этом идей устойчивого развития природы и человека и др.; наконец, - о необходимости развития экологической культуры человека и создания для этого специальных условий [2, 3].

В рамках другого направления разрабатываются положения о взаимосвязи разума с физическим телом, которое в свою очередь взаимодействует с окружающей средой, или окружением (environment), и представляет собой ни что иное, как часть когнитивной системы, а собственно процесс познания происходит в его единстве с экологической ситуацией. Современная интерпретация данных идей в отношении концепции воплощенного познания заключается в том, что в рамках когнитивного направления представлена значимость тела и среды (экологической ситуации) для процесса познания. Сказанное позволяет по-новому взглянуть на процессы переработки вербальной или символической информации, получить объективные данные о том, почему процессы переработки информации устроены «так, а не иначе», и «как они устроены»; о тех или иных формах поведения человека; о структуре и механизмах соответствующих когнитивных структур и механизмов. [5, 8]

Далее, для определения предпосылок дидактического проектирования экологического развития личности в онлайн-среде может быть значима идея о взаимосвязанном информационном и экологическом развитии личности в онлайн-среде. В центре данного направления исследования, анализ которых позволяет рассмотреть интернет как информационно-коммуникационное средовое окружение человека; как цифровую образовательную среду. Практическая значимость данных исследований также состоит в определении тех возможностей для экологического развития личности, которые потенциально заложены в интернете как в среде информационной и образовательной; а также в эффективном их использовании для специальной организации цифрового обучения. [6]

Следующее направление – анализ теоретических и прикладных исследований в сфере индивидуально-типологических различий личности в их связи с особенностями поведения человека в социальных сетях. Речь о том, что в онлайн-среде, в частности, в социальных се-

тях изначально заложен потенциал для дифференциации и развития черт и свойств личности пользователя, которые определяют не только специфику его поведения в процессе социальной онлайн-коммуникации, но и становятся важным фактором для успешной социальной адаптации обучающихся с особенностями характера и темперамента, определенной возрастной и гендерной спецификой.

Наконец, разработка идеи амплификации смыслов учения в онлайн-среде ведет к определению и реализации конкретных условий для свободного социокультурного развития личности в цифровом образовании. В дидактическом отношении речь может идти о взаимосвязанном изменении и сопряжении компонентов онлайн-среды как образовательной системы (учебное содержание, формы его освоения, характер и содержание педагогического взаимодействия), о создании актуальной социальной учебной ситуации, обеспечивающей синергию (гармоничное разрешение противоречий) на индивидуальном и социальном уровне. Здесь же акцентируется внимание на позицию современного педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в цифровой образовательной среде. [1, 4]

**Экологоориентированная личность как предполагаемый результат экологического развития человека.** В данном случае речь идет о личности, обладающей: широким кругом экологических, естественнонаучных, правовых знаний и пониманием глубинной взаимосвязи окружающего живого и неживого мира; экологически значимыми качествами (гуманность, ответственность, эмпатийность, бережливость и др.); готовностью и умением действовать с позиций экологической целесообразности в разных сферах жизнедеятельности. Мотивационно-ценностная (аксиологическая) составляющая также включает представления личности о природе как о важнейшей ценности, элементы прогностичности (задействована длительная временная перспектива), влияние на характеристики субъектности (расширяет пространственную и временную составляющие), изначально конфликтогенность (внутренняя борьба, преодоление антропоцентризма по отношению к окружающей среде).

В отечественных исследованиях проблематика экологоориентированной личности проработана на различных уровнях, в том числе в сущностном, содержательно-процессуальном, структурно-типологическом аспектах [2, 3, 7 и др.]. Однако современные условия образования востребуют разработку и применение цифровых технологий для проектирования развития экологоориентированной личности, поскольку интенсивная «цифровизация» охватывает все стороны жизнедеятельности человека, включая и сферу образования. [1].

В целом, сфера экологического развития личности «включается» в происходящие процессы, связанные с внедрением цифровых образовательных технологий, разработкой различных аспектов цифровой образовательной среды, «цифрового» педагогического инструментария, что в свою очередь предопределяет современный дидактический запрос «Как обучать экологии в онлайн-среде?», а также некоторые затруднения и противоречия, возможные перспективы.

**Дидактическое проектирование экологического развития личности в онлайн-среде: затруднения, противоречия, перспективы.**

Развитие российской дидактики сегодня связано с ее «адаптацией» к международным «стандартам» и представлениям. Отражено это, прежде всего, в процессах интеграции традиционных для России педагогических идей, взглядов и практики с зарубежными. Насколько такая «адаптация» эффективна, и в целом возможна, насколько «разумно» такое сочетание (на данном переходном этапе, и в будущем) для российского образования, можно в определенной мере понять, обратившись к анализу отдельных дидактических идей.

Проведенный анализ вносит значительный вклад в исследование процесса конструирования обучения, поскольку помогает представить ясную картину их взаимосвязи и функционирования в ходе проектирования экологического развития личности в онлайн-среде. В наших предшествующих исследованиях мы уже останавливались на некоторых позициях, связанных с предшествующим опытом отечественной теории и дидактики. Ниже они представлены в формате проблемных вопросов, разрешение которых, на наш взгляд перспектив-

но не только в разработке онлайн-технологий экологического развития, но и в преодолении ряда актуальных затруднений, которые возникают сегодня на стыке «традиционное – цифровое образование». Они свойственны именно «переходу» от традиционного – «очного» к цифровому – «онлайн» формату образования.

Прежде всего, объем учебной информации и возможности для ее освоения - традиционно образование понимается прежде всего как процесс обучения «кем-то кого-то и чему-то» с целью подготовки к профессиональной деятельности - *однако сегодня* любой вид деятельности требует гораздо более обширных знаний, объем которых при этом неуклонно растет, но возможностей для их освоения в традиционном формате явно недостаточно.

В плане мотивации учения и эффективности образования: традиционно образование как процесс обучения «кем-то кого-то и чему-то с определенной социальной целью» выступает в качестве своего рода «социального лифта», что по сути и было единственной мотивацией к учению у обучающихся - *однако сегодня* такая мотивация к учению лишь только один из вариантов – для избранных интеллектуалов», поскольку в данном случае эффективность образования зависит исключительно от того, влияет ли оно на этот самый статус).

Далее, содержание и результат образования – традиционно образование содержательно опиралось на «устоявшиеся» («утвержденные») модели, результат освоение данного содержания в процессе обучения – фактические знания и умения – *однако сегодня* такой формат явно недостаточен, «поведение мира» меняется по нарастающей, в том числе и в связи с беспрецедентной цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека, когда возникает актуальная потребность не просто освоить «модель», а построить собственную из многих альтернативных, и тогда результатом образования становится ни что иное как «умение учиться» – мышление; и тогда учебный контент в цифровом образовании – «предметы» в традиционном образовании – начинает играть кардинально иную роль – средства развития личности, а не разработки определенных знаний и умений).

И наконец, позиция обучающегося и педагога – традиционно образование определяло позицию педагога, который приходит на занятия с заранее готовой «схемой» с целью передать ее обучающемуся, когда «главным результатом» ее освоения становится успешная «сдача экзамена» - *однако сегодня* жизнеспособность такой схемы все более и более снижается, активно формируется новая позиция обучающегося, которая выражается в изменении отношения к учебной деятельности, когда он реально заинтересован в достижении определенных показателей личностного и профессионального роста с целью быть конкурентоспособным не только в будущей профессии, но в каждой сфере своей жизнедеятельности; и тогда педагог должен быть готов непрерывно совершенствовать и изменять заранее подготовленную «схему», выстраивать (модерировать) педагогическое взаимодействие в соответствии с актуальной ситуацией (и технологически, и содержательно) и потребностью обучающихся. [7]

Вышесказанное приводит к уточненным формулировкам поставленных проблемных вопросов: каковы же эффективные технологии и «инструменты» такого обучения в условиях онлайн-среды; какова специфика и «наполнение» (структура и содержание, типы) цифровой образовательной среды; как спрогнозировать и реализовать возможности цифровой образовательной среды определенного типа; каковы специфика и содержание (контент) цифрового образовательного процесса; как реализовать данный контент в «цифровом» педагогическом взаимодействии и какова роль собственно педагога в данном процессе (наставник, разработчик контента или его модератор) ...?

В этой связи могут быть обозначены противоречия, которые возникают на современном этапе становления цифрового образования: между лавинообразно увеличивающейся информацией, которая должна стать «знаниями» и нехваткой современных дидактических разработок в сфере цифрового образования; между мотивацией образования как эффективного «социального лифта» и недоступностью качественного в этом плане образования на разных уровнях и для разных слоев населения страны; между обосновано устаревшим содержанием образования и востребованным качественно иным результатом образования; между устояв-

шейся позицией педагога и новой позицией обучающегося.

Отметим, что данные противоречия в совокупности отражают необходимость дидактической разработки технологий цифрового образования; расширения возможностей доступа к качественному контенту непрерывного образования для разных групп обучающихся; соответствующего времени обновления содержания образования на всех его этапах и уровнях; формирования новой позиции педагога в педагогическом взаимодействии.

Очевидно, что онлайн-среда «предлагает» широкие дидактические возможности для прогнозирования, проектирования и трансформации экологического развития личности, для стимуляции соответствующего поведения человека в процессе онлайн-коммуникации.

Возможности образовательного онлайн-контента могут быть использованы: для расширения спектра, объединения и активного использования как классических, так и актуальных электронных образовательных ресурсов по экологической тематике, накопленных в стране и в мире; для освещения и обсуждения результатов социально-значимой экологоориентированной деятельности на всех возможных уровнях образования: индивидуальном, групповом; для активного вовлечения педагогов и исследователей из разных научных школ, образовательных и научных учреждений России и других стран в деятельность по созданию, накоплению, совершенствованию и использованию междисциплинарной базы электронных ресурсов, связанных с проблематикой экологического развития личности.

### Список литературы

1. *Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л.* «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25-36.

2. *Глазачев С.Н.* Экологическая культурология. Педагогическая адаптация / Глазачев С.Н., Игнатова В.А., Игнатов С.Б. Москва, 2005.

3. *Гришаева Ю.М.* Эколого-профессиональная компетентность личности: педагогическая адаптация. Москва, 2013. Сер. Базовая концепция человека.

4. *Канин Л.И.* Амплификация образовательного процесса лица как условие свободного социокультурного развития личности: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2001. – 209 с.

5. *Логинов Н.И., Стридонов В.Ф.* Воплощенное познание как современный тренд развития когнитивной психологии // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. 2017. Т. 7. Вып. 1. С. 25-42.

6. *Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. №3. С. 13-28.

7. *Соловьева Н.В., Гагарин А.В.* Экологическое развитие личности в цифровом образовании: психолого-дидактические предпосылки проектирования // Мир психологии. № 3 (99). 2019. С. 271-281.

8. *Uexkiill J., Kriszat G.* Streifziige durch die Umwelten von Tieren und Menschen – Ein Bilderbuch unsichtbarer Welten / Bedeutungslehre. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1983. p. 16.

УДК 159.9

## ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Емельянова Е.В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: emely07@yandex.ru

**Аннотация.** Сравнительное исследование особенностей уровня и структуры математических способностей старшеклассников, обучающихся по программам профильных математических и общеобразовательных классов с разными условиями использования информационных технологий (программисты и непрограммисты), показало, что у программистов-старшеклассников достоверно значимо выше общий уровень и все четыре структурные компоненты математических способностей (по В.А. Крутецкому). Установлены достоверно значимые различия профилей у обучающихся на выборке 176 человек.

**Ключевые слова:** математические способности; информационные технологии; программирование; структура математических способностей; когнитивные процессы, цифровизация образования, образовательная среда.

## INFLUENCE OF INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES IN SENIOR GRADUATES

Emelyanova E.V.

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

E-mail: emely07@yandex.ru

**Abstract.** A comparative study of the level and structure of the mathematical abilities of high school students studying under the programs of specialized mathematical and general education classes with different conditions for using information technologies (programmers and non-programmers) showed that senior programmers have a significantly higher overall level and all four structural components of mathematical abilities (according to V.A. Krutetskiy). Reliably significant differences in the profiles of students in a sample of 176 people were established.

**Keywords:** mathematical abilities; information Technology; programming; structure of mathematical abilities; cognitive processes, digitalization of education, educational environment.

Образовательная среда современной общеобразовательной школы вынуждена отвечать на вызовы системной цифровизации, охватившей в последнее время все сферы нашей жизни. Это требует от организаторов учебного процесса по-новому взглянуть на понимание личностного потенциала обучающихся как динамичной системы значимых психологических ресурсов личности и субъекта образовательного процесса, уточнить и расширить понятия когнитивного и личностного развития, которые необходимо постоянно отслеживать и учитывать при организации образовательного процесса в цифровой школе.

По мнению В.И. Панова [6] следует также учитывать огромное воздействие на школьников возможностей самой образовательной среды для обеспечения эффективного личностного саморазвития. Так, в работе Л.И. Ларионовой и Е.В. Емельяновой при исследовании образовательной среды инжинирингового обучения школьников широко описана проблема развития личностного потенциала обучаемых: «... усложнение уровня современного образования предъявляет высокие требования к уровню развития интеллектуального и культурного потенциала школьника» [5]. Важно, обобщают в своей работе Л.И. Ларионова и Е.В. Емельянова [5], чтобы при самооценке школьниками своего личностного роста они смогли оценивать динамику развития тех личностных качеств, которые обеспечивают успех в познавательной деятельности.

Можно предположить, что основным моментом в исследованиях, проводящихся в условиях цифровизации образования, должен делаться акцент на формирование осознанного отношения обучающегося к своему собственному развитию.

В когнитивной психологии важное место отводится понятию «информация» и способам ее получения, переработки, хранения и передачи. Важно понять, что в последнее время схема передачи информации и знания – от схемы "человек – человек" к схеме "человек – техническое средство – человек" претерпела серьезные изменения [8]. С помощью различных технических средств и гаджетов человек получил неограниченные возможности по программированию других людей по своему усмотрению: можно сбрасывать посредством СМИ любую выгодную для себя или группы людей информацию и формировать общественное мнение под определенный заказ. Наблюдается также переход от схемы «человек – информационный продукт» к схеме «человек – техническое средство – информационный продукт» [8]. Если подходить к этой проблеме глобально, то информация, структурированная и оформленная разными способами, может, как контролируемо, так и неосознанно воздействовать на коммуникативные, когнитивные и мировоззренческие компоненты личности обучающихся [7].

В своей статье мы рассмотрим более узкий аспект воздействия структурированной подачи информации и специфических алгоритмов ее обработки в процессе обучения школьников основам программирования математических задач (олимпиадная информатика).

В условиях всеобъемлющей цифровизации школьного образования, на наш взгляд, большой интерес представляют исследования особенностей развития и реализации общих и специальных способностей обучающихся, и, как динамика этих показателей зависит от специфики цифровой среды и влияет на развитие личностного потенциала в целом. Мониторинг качественных психологических, личностных изменений современного школьника невозможен без междисциплинарных связей педагогики, психологии, психофизиологии и отдельных школьных предметов. Рассмотрим эту интеграцию на примере информатики и математики.

У автора этой статьи имеется длительный опыт работы по изучению информатизации образования. Так, с 2003 года ведется исследование по проблеме влияния информационных технологий на структуру математических способностей обучающихся в условиях углубленного обучения основам программирования и подготовки школьников к школьным олимпиадам [2, 3]. Разработана адаптированная методика определения общего уровня математических способностей и их структуры на основе фундаментальных исследований В.А. Крутецкого [4]. Имеется большой банк данных по апробации этой методики. Проведены также совместные с Т.Н. Бандурка пилотажные исследования по выявлению особенностей структуры математических способностей детей разных профилей обучения в зависимости от их особенностей восприятия [1].

Начиная с 2003 года, нами была модифицирована (значительно упрощена) методика диагностики и выявления структуры математических способностей с использованием дифференцированных заданий В.А. Крутецкого (серий математических задач). С 2004 по настоящее время были опубликованы результаты апробаций модифицированной методики диагностики и выявления структуры математических способностей.

В данной статье мы делимся результатами исследований, проведенных на базе профильных математических и общеобразовательных классов иркутского лицея-интерната №1 с 2015 по 2019 годы. В эксперименте были задействованы 176 старшеклассников: 88 человек – экспериментальная группа, 88 – контрольная группа с одинаковым соотношением юношей и девушек. Экспериментальная группа – старшеклассники, изучающих углубленно программирование: 44 человека из математических и 44 – из общеобразовательных классов. Контрольная группа – учащиеся, не изучающие программирование: 44 учащихся из математических и 44 – из общеобразовательных классов.

Методологическую основу исследования составили: философские, психолого-педагогические концепции и подходы, раскрывающие исследуемую категорию «способности» Э.А. Голубевой, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна,

В.Д. Шадрикова. В своей работе мы придерживались, прежде всего, концепции специальных математических способностей В.А. Крутецкого.

Цель проведенного исследования: выявить влияние информационных технологий на структуру и уровень математических способностей старшеклассников математического и общеобразовательного профилей обучения.

В качестве гипотезы исследования мы предположили, что углубленное изучение информационных технологий (обучение языкам программирования) дает положительную динамику в развитии всех структурных компонентов математических способностей старшеклассников, а также на общий уровень математических способностей.

На наш взгляд, предложенная В.А. Крутецким модель структуры математических способностей является наиболее известной и достоверно описывает специфику специальных математических способностей. Мы стоим на позициях когнитивного подхода в психологии, и модель В.А. Крутецкого также позволяет рассматривать человека как субъекта, принимающего, обрабатывающего, хранящего и передающего информацию.

Согласно В.А. Крутецкому [4] структура математических способностей состоит из следующих компонентов:

- а) получение математической информации;
- б) переработка математической информации;
- в) хранение математической информации;
- г) общий синтетический компонент (математическая направленность ума).

Модифицированная нами методика, упрощенная и составленная на основе заданий множества серий математических задач из трудов В.А. Крутецкого [4], представляет сгруппированные задачи по четырехкомпонентной структуре математических способностей:

– формализующий компонент А, т.е. формализованное восприятие математического материала – обобщенное восприятие функциональных связей, отделенных от предметной и числовой формы;

– процессуальный компонент Б, который включает в себя множество способностей: хорошее логическое мышление в сфере количественных и пространственных отношений, быстрое и широкое обобщение математических объектов и отношений, умение мыслить свернутыми структурами, хорошая гибкость мыслительных математических процессов, рационализация решений и др.;

– мнемонический компонент В, т.е. обобщенная память на математические отношения в сфере числовой и знаковой символики, обобщенных мыслительных схем;

– общий синтетический компонент Г, который отвечает за индивидуальную структуру математических способностей, т.е. за различные типы складов математического ума, типологические различия, связанные со степенью развития двух составляющих: словесно-логические и наглядно-образные схемы решения задач (В.А. Крутецкий не связывает математическую направленность ума с мотивационными механизмами личности).

Подробно модифицированная нами методика описана в совместной монографии [3], в ней используется батарея из 7 тестов, содержащих от 6 до 11 задач. Время, отводимое на тестирование по каждой серии – 45 - 60 минут.

Согласно модифицированной методике решение каждой задачи во всех 7 сериях оценивалось по дихотомической шкале, затем результат выражался в процентном соотношении по числу правильно решенных задач в каждой серии. В исследуемые выборки были отобраны старшеклассники с высоким уровнем интеллекта: общий уровень IQ по Амтхауэру составил свыше 120.

Результаты проведенных исследований наглядно показывают, как влияет использование информационно-коммуникационных технологий в обучении на развитие математических способностей учащихся. Если зрительно представить сравнение групповых профилей старшеклассников: программистов и непрограммистов (математики-программисты, чистые математики, программисты из общеобразовательных классов и непрограммисты из общеобразовательных классов) по математическим тестам, то можно отчетливо увидеть ступенча-

тую картинку. Выше всех расположены профили программистов-математиков, далее идут чистые математики, после них по убывающей: программисты из общеобразовательных классов и непрограммисты из общеобразовательных классов.

Анализ тестов показал, что у школьников-программистов по сравнению с их сверстниками, которые не программируют, преобладают более высокие показатели по всем структурным составляющим: А, Б, В и Г, а также их общий уровень математических способностей выше. При этом, достоверно значимые различия согласно критерию Стьюдента наблюдаются у всех четырех структурных компонентов математических способностей, а также у показателей общего уровня математических способностей. Свод результатов сравнения по критерию Стьюдента дает убедительную картину из показателей математических способностей на четырех выборках: экспериментальных (программисты: математики и из общеобразовательных классов), контрольных (непрограммисты: математики и из общеобразовательных классов) с явным преимуществом программистов.

Так, эмпирические значения критерия Стьюдента при сравнении выборок объемом 44 человека каждая составили разброс значений ( $t$ ) от 2,127 до 5,861 при диапазоне значений уровня значимости различий ( $p$ ) от 0,036 до 0,0001. Это подтверждает полностью нашу гипотезу о достоверно значимом влиянии использования информационных технологий на развитие математических способностей обучающихся.

Самые значимые различия ( $p=0,0001$ ) у математиков: программистов и непрограммистов, дает высокий процент решенных заданий на определение общего синтетического компонента Г. Программисты получили его за успешное решение задач, предполагающие опору, как на словесно-логические рассуждения, так и на наглядные представления и схемы. Это позволяет нам сделать вывод, что программисты более успешно решают математические задачи разных серий, чем чистые математики. В общеобразовательных классах у программистов наибольшие различия дает процессуальный компонент Б ( $p=0,0001$ ), отвечающий за переработку математической информации, а также общий уровень математических способностей ( $p=0,0001$ ), что свидетельствует о том, что программирование способствует развитию математических способностей в целом.

Полученные результаты позволяют сделать заключение, что проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и исходные допущения, а также дает основание для продолжения дальнейшего изучения структуры математических способностей. В условиях успешной цифровизации учебного процесса и активного применения компьютерных технологий старшеклассники успешнее решают задачи, предполагающие опору на наглядные представления и схемы. Это и не удивительно, так как в процессе программирования у учащихся усиливается дискретное восприятие мира, возрастают визуальные репрезентации, что в свою очередь способствует развитию у них параметров процессуального компонента: гибкости и высокой степени свернутости математического мышления, стремления к изяществу решений задач и обобщения математического материала. Развитое визуальное восприятие программистов способствует также успешному развитию математической памяти.

Таким образом, проведенное исследование дает ключ к созданию современной модели социально-психологического мониторинга и психолого-педагогического сопровождения когнитивного и личностного развития детей в условиях системной цифровизации общего и дополнительного образования.

### Список литературы

1. Бандурка Т.Н., Емельянова Е.В. Особенности восприятия у старшеклассников информационно-математического профиля обучения // Психология восприятия сегодня: парадигмы, теории, эмпирика: сб. научн. ст. / под ред. Г.В. Шуковой, В.И. Панова. М.: Акрополь. 2019. С.202-208.
2. Емельянова Е.В. Особенности структуры математических способностей старшеклассников информационного профиля обучения// Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 80-89.

3. *Емельянова Е.В.* Развитие математически одаренных школьников в условиях использования информационно-коммуникационных технологий // Монография под ред. Ларионовой Л.И. Психология детской одаренности и творчества. Иркутск: ИГПУ. 2008. С.179-195.

4. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников// М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО МОДЕК. 1998. – 416 с.

5. *Ларионова Л.И., Емельянова Е.В.* Создание системы работы по развитию личностного потенциала одаренных школьников, обучающихся по программам инженеринговой школы// Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: Матер. научно-практической конференции/ Под ред. В.В.Панова. М. 2017. С.328-333.

6. *Панов В.И.* Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В.И. Панова и Ш.Р. Хисамбеева. М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор-История, 2013. – 384 с.

7. *Расторгуев С.П.* Философия информационной войны. М., 2002.

8. *Расторгуев С.П.* Информационная война как целенаправленное информационное воздействие информационных систем // "Информационное общество". № 1, 1997.

УДК 159.9

### ИНДИКАТОРЫ ПРАВДЫ И ЛЖИ В ИГРОВОЙ СИТУАЦИИ, ОПОСРЕДОВАННОЙ ВИДЕОКОММУНИКАЦИЕЙ<sup>57</sup>

**Жегалло А.В.,**

МГППУ, Москва, Россия, e-mail: zhegs@mail.ru

**Басюл И.А.,**

МГППУ, Москва, Россия, e-mail: ivbasul@gmail.com

**Аннотация.** Целью настоящей работы стала разработка экспериментального дизайна для изучения проявления и методов поиска индикаторов достоверности/недостоверности сообщаемой информации в процессе общения, опосредованного техническими средствами. При этом целью этого общения должно стать решение в условиях высокой экологической валидности, т.е. в такой ситуации, где проявление индикаторов достоверности/недостоверности сообщаемой информации становится не абстрактной целью, заданной экспериментатором, а необходимо для достижения какой-то иной цели. Для этого была выполнена адаптация карточной игры «Верю, не верю», в которую могут играть два игрока, а максимальные баллы можно получать в ситуациях, когда удается перехитрить соперника или раскрыть его хитрость. Представлены результаты пилотажного исследования, проведенного с применением данного комплекса.

**Ключевые слова:** невербальное общение, невербальные признаки правдивых и ложных сообщений, экологическая валидность, проектирование эксперимента.

### TRUTH AND LIE INDICATORS IN A GAME SITUATION WITH THE VIDEO COMMUNICATION

**Zhegallo A.V.,**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,

e-mail: zhegs@mail.ru

**Basyl I.A.,**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail:

ivbasul@gmail.com

<sup>57</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-18-00350 «Восприятие в структуре невербальной коммуникации».

**Abstract.** The aim of this work was to develop an experimental design to study the manifestations and methods of detecting the indicators of reliability/unreliability of the reported information in the situation with high ecological validity. In this regard, the adaptation of the card game "I Believe, I do not believe", which can be played by two players, and the maximum points can be obtained in situations where it is possible to outwit the opponent or reveal his cunning, was made. The results of pilot study conducted with the use of this complex are presented.

**Keywords:** nonverbal communication, nonverbal features of true and false messages, experiment with high ecological validity, experiment design.

### **Введение**

Выявление коммуникационных сигналов человека, которые могли бы служить индикаторами достоверности/недостоверности сообщаемой информации является значимой областью психологических исследований [1, 2, 3]. В этой области применяются различные исследовательские методы: психофизиологические, измеряющие показатели вегетативной активности; анализ вербального материала; и невербальный подход, подчеркивающий важность наблюдения за невербальными сигналами [5]. При этом в современном мире становится актуальным вопрос среды, в которой эти индикаторы проявляются – всё чаще коммуникация реализуется посредством различных технических средств. Эти средства, как правило, в той или иной степени уменьшают «количество информации», которое поступает от одного коммуниканта к другому, общий паттерн невербальной коммуникации становится сильно отличным от того, что мог бы наблюдаться при непосредственном (не опосредованном техническими средствами) общении.

Вместе с тем представляется не менее значимым формирование экспериментальной ситуации, имеющей высокую экологическую валидность. В большинстве исследований испытуемые, принимающие участие в исследовании добровольно или на возмездной основе, мотивированы к созданию ситуации недостоверности сообщаемой информации лишь просьбой экспериментатора и некоторым желанием помочь науке. Какой-либо иной мотивации эффективно сокрыть недостоверность передаваемой информации у испытуемых обычно нет. В этой связи представляется актуальным разработка дизайна исследования, где недостоверность передаваемой информации стала бы не целью самой по себе, а некоторым инструментом в деятельности. Кроме того, необходимо обеспечить включенность, нацеленность испытуемого на результат в такой деятельности. Это обеспечит актуализацию у испытуемого максимально широкого спектра средств передачи недостоверной информации и методов сокрытия данного факта от стороннего наблюдателя.

Для решения поставленных задач была адаптирована карточная игра «Верю, не верю» для двух игроков. Геймплей данной адаптации выполнен таким образом, что для победы над соперником необходимо максимально эффективно распознавать ситуации передачи недостоверной информации, а самому при этом максимально эффективно скрывать признаки передачи недостоверной информации. Помимо реализации самого геймплея, в процессе игры выполняется регистрация окулomotorной активности испытуемых, ведется полный лог геймплея и видеозапись лиц испытуемых. Синхронная запись трех потоков данных в экспериментальной ситуации с высокой степенью экологической валидности потенциально позволит выявить сигналы недостоверной информации и способы их поиска в ситуации, максимально приближенной к реальной жизни. В настоящей работе представлена реализация адаптированной игры «Верю, не верю» и результаты пилотажного исследования.

### **Игровое поле и геймплей**

У обоих игроков в нижней части экрана располагаются их игровые карты и кнопка для добавления карт. Добавление карт осуществляется в начале игры и после «расхода» карт в процессе игры.

Игроки поочередно меняются двумя ролями: *роль\_1* и *роль\_2*. У игрока с ролью 1 в центре экрана находится кнопка ИГРАТЬ. Данный игрок выбирает игровую карту и предлагаемую карту. Игровая карта выбирается при помощи нажатия левой кнопки мыши на од-

ну из игральных карт игрока, после этого игровая карта отобразится над кнопкой ИГРАТЬ. Предлагаемая карта конструируется при помощи комбинации масти и достоинства карты и отображается под кнопкой ИГРАТЬ. После того, как игрок с ролью 1 выбрал игровую и предлагаемые карты, он должен нажать кнопку ИГРАТЬ.

После того, как игрок с ролью 1 нажал кнопку ИГРАТЬ, у игрока с ролью 2 в правой части экрана отобразится предлагаемая карта и две дополнительные кнопки – ВЕРЮ и НЕ ВЕРЮ. Если игрок с ролью 2 полагает, что игровая и предлагаемые карты его соперника совпадают (как по масти, так и по достоинству), он нажимает кнопку ВЕРЮ. Если игрок с ролью 2 полагает, что его игровая и предлагаемая карты его соперника не совпадают, он нажимает кнопку НЕ ВЕРЮ. После того, как игрок с ролью 2 нажмет кнопку ВЕРЮ или НЕ ВЕРЮ, в правой верхней части экрана он увидит игровую карту своего соперника. Таким образом, игрок с ролью 2 будет видеть на экране обе карты своего соперника – игровую и предлагаемую. Для перехода хода игрок с ролью 2 нажимает кнопку ДАЛЬШЕ.

#### **Начисление баллов за ход**

Всего в данной игре возможно четыре типа игровой ситуации:

1. Игровая карта и предлагаемая карта игрока с ролью 1 совпадают, игрок с ролью 2 нажимает ВЕРЮ – оба игрока получают по 1 баллу (один говорит правду, второй ему верит).

2. Игровая карта и предлагаемая карта игрока с ролью 1 совпадают, игрок с ролью 2 нажимает НЕ ВЕРЮ – игрок с ролью 1 получает 2 балла (один говорит правду, второй ему не верит).

3. Игровая карта и предлагаемая карта игрока с ролью 1 не совпадают, игрок с ролью 2 нажимает НЕ ВЕРЮ – игрок с ролью 2 получает 2 балла (один пытается хитрить, второй распознает хитрость).

4. Игровая карта и предлагаемая карта игрока с ролью 1 не совпадают, игрок с ролью 2 нажимает ВЕРЮ – игрок с ролью 1 получает 2 балла (один пытается хитрить, второй не распознает хитрость).

Общая сумма баллов по завершению игры – 72. Распределение баллов между игроками определяется ходом игры и успешностью игроков.

Когда все карты будут сыграны (карты перестанут добавляться при нажатии на ДОБАВИТЬ КАРТУ), игроки нажимают клавишу Escare, после чего отправляются команды для сохранения данных айтрекера, завершения записи видео и работа программы завершается.

#### **Программная реализация**

Реализована данная игра на языке Python. Все визуальные компоненты, кроме окна видеокommunikации, сформированы при помощи классов из пакета расширений PsychoPy 1.82 [6]. Окно видеокommunikации представляет собой модифицированный класс ImageStim (входит в стандартный пакет PsychoPy), доработанный для приема видеопотока от GStreamer [4]. Карты, с которыми работают игроки сделаны при помощи класса ImageStim, кнопки – при помощи сочетаний TextStim Rect (разновидность ShapeStim). Обработка нажатий клавиш мыши осуществлялась при помощи стандартного класса Mouse из класса event.

Сетевое взаимодействие между игроками, управление айтрекером и запись видео осуществлялось при помощи стандартных средств питона из модуля socket. Взаимодействие между игроками – передача синхрометок и реализация совместного геймплея – осуществлялось при помощи протокола TCP/IP, управление айтрекером и запись видео – при помощи протокола UDP.

Видеозапись выполнялась на выделенных компьютерах под управлением ОС Lubuntu 18.04 с помощью оригинальной программы, написанной на языке C с использованием библиотек GStreamer (захват изображения с камеры, контрольный вывод и трансляция по локальной сети) и ffmpeg (компрессия и запись в файл). Для записи использовались доработанные web-камеры Sony Playstation Eye с вариофокальными объективами 2,8–12 мм. Разрешение изображения – 640x480 пкс., 60 к/сек, кодек H264.

### Анализ результатов

Анализ характеристик движений глаз выполнялся на выборке в 16 игр, что соответствовало 32 индивидуальным записям движений глаз. Продолжительность игры составляла от 10 до 21 мин,  $m=15,6$  мин.,  $iqr=13,6-16,4$  мин. Детекция фиксаций выполнялась с помощью алгоритма IDT (Dispersion thresholdid entification) из пакета ETRAN [8] для среды R [7], минимальная продолжительность – 6 сэмплов данных (50 мс), максимальная дисперсия – 40 пикселей ( $1^\circ$  при расстоянии до экрана 60 см). Качество записи оценивалось как отношение суммарной продолжительности фиксаций к продолжительности игры. Для отдельных участников исследования качество записи составляло от 0,34 до 0,93,  $m=0,82$ ,  $iqr=0,73-0,86$ . Данный результат указывает на то, что использование неподвижных кресел оказалось удачным приемом, обеспечивающим в основном приемлемое качество записи. Также представляется полезным использование дополнительных выдвижных поверхностей для перемещения «мышки».

При разработке экспериментальной процедуры предполагалось, что участники эксперимента будут обращаться к видеоизображению партнера по игре для оценки достоверности/недостоверности предлагаемой им карты. Для проверки данной гипотезы вычислялась доля времени, соответствующая рассматриванию видеоизображения партнера. Для отдельных участников данный показатель составлял (по игре в целом) от 0,02 до 0,49,  $m=0,26$ ,  $iqr=0,13-0,49$ . Таким образом, даже в пилотной выборке оказались участники, которые практически не обращались к видеоизображению партнера. Данная стратегия рассматривается нами как связанная с индивидуально-личностными особенностями отдельных участников и их прежним коммуникативным опытом.

Более детальный анализ был выполнен с учетом разбиения игры на эпизоды, соответствующие своему ходу и ходу оппонента. Во время своего хода доля времени, соответствующая рассматриванию видео, составила от 0,01 до 0,24,  $m=0,09$ ,  $iqr=0,06$ . При ходе оппонента данный показатель составлял от 0,03 до 0,68,  $m=0,43$ ,  $iqr=0,21-0,56$ .

Различие между величиной показателя для хода оппонента и собственным ходом является значимым (критерий Вилкоксона,  $p < 0,001$ ; межвыборочный сдвиг по Ходжесу–Леманну –0,29).

Анализ продолжительности фиксаций показывает, что при рассматривании игрового поля индивидуальная медианная продолжительность фиксаций составляет от 108 до 308 мс; при рассматривании видеоизображения оппонента – от 108 до 308 мс. Различия в индивидуальной медианной продолжительности фиксаций – значимые (критерий Вилкоксона,  $p < 0,001$ ; межвыборочный сдвиг – 60 мс).

Различия в медианной продолжительности фиксаций при рассматривании игрового поля при своем ходе и ходе оппонента отсутствуют. Медианная продолжительность фиксаций при рассматривании видеоизображения во время хода оппонента несколько выше (критерий Вилкоксона,  $p = 0,02$ ; межвыборочный сдвиг – 29 мс).

Полученные результаты показывают, что большинство участников исследования воспользовались предоставленной возможностью и использовали информацию, получаемую при рассматривании видеоизображения оппонента для принятия решения о том, верить или не верить предложенной им карте. При этом анализ видеоизображения являлся для участников более сложной задачей, чем собственно игровой процесс.

Анализ частот игровых ситуаций различного типа выявил, что наиболее редким случаем была ситуация, когда карты игрока с ролью 1 не совпадали (игрок хитрил), а игрок с ролью 2 ему верил (не находил признаков недостоверности информации). Для 16 пар испытуемых, принявших участие в пилотном исследовании, такая ситуация наблюдалась в 18% игровых ситуаций (на одну пару игроков приходилось 36 игровых ситуаций – по числу разыгрываемых карт). Наиболее частой была ситуация, когда карты игрока с ролью 1 совпадали (игрок не хитрил), а игрок с ролью 2 ему верил (не находил признаков недостоверности информации). Данная ситуация представляется наиболее простой для игроков, наблюдается она в 29% игровых ситуаций. В 27% игровых ситуаций игрок с ролью 1 выбирает разные

карты –игровую и предлагаемую, т. е. хитрит, а игрок с ролью 2 ему не верит, т. е. находит признаки недостоверности сообщаемой информации. И в 26% случаев игрок с ролью 1 выбирает одинаковые карты для игровой и предлагаемой карт (не пытается обмануть соперника), а игрок с ролью 2 ему не верит, т. е. находит ложные признаки недостоверно сообщаемой информации. Таким образом, в пилотажной группе из 16 пар испытуемых в 45% игровых ситуаций игроки пытаются обмануть соперника. В 72% игровых ситуаций игрок либо пытается обмануть соперника, либо соперник находит ложные признаки недостоверности передаваемой информации.

Наблюдаемые частоты игровых ситуаций позволяют также предположить, что в среднем люди распознают ситуации, когда их партнер (в данном случае соперник по игре) сообщает недостоверную информацию. Выделение конкретных признаков достоверности/недостоверности сообщаемой информации –задача дальнейших исследований.

### Выводы

1. Разработан дизайн игры, мотивирующей участников, с одной стороны, искать признаки достоверности/недостоверности сообщаемой информации и, с другой стороны, активно создавать ситуации передачи недостоверной информации сопернику и сокрытия внешних проявлений, по которым можно было бы распознать недостоверность передаваемой информации.

2. В разработанном дизайне игры испытуемые активно используют видеокommunikацию для взаимодействия с соперником по игре. Параметры оculoмоторной активности во время обращения к окну видеокommunikации указывают на то, что оценка достоверности/недостоверности сообщаемой информации по выражению лица оппонента представляет собой более сложную задачу, чем сама карточная игра.

### Список литературы

1. *Барабанчиков В.А.* Восприятие выражений лица. М.: ИП РАН, 2009. 448 с.
2. *Барабанчиков В.А.* Экспрессии лица и их восприятие. М.: ИП РАН, 2012. 341 с.
3. *Барабанчиков В.А., Жегалло А.В., Хозе Е.Г., Соломонова А.В.* Невербальные предикторы оценок достоверности/недостоверности сообщаемой информации // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 4. С. 94–106. doi: 10.17759/exppsy.2018110408
4. *Жегалло А.В., Бастюл И.А.* Использование фреймворка Gstreamer в психологических экспериментах / Отв. ред: А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. Восьмая международная конференция по когнитивной науке. Светлогорск, 18–21 октября 2018 г. М.: Институт психологии РАН, 2018, С. 1298–1300.
5. *DePaulo B.M., Zuckerman M., Rosenthal R.* Humans as lie detectors // *Journal of Communication*. 1980. Vol. 30. P. 129–139.
6. *Peirce J.W., Gray J.R., Simpson S., MacAskill M.R., Höchenberger R., Sogo H., Kastman E., Lindelov J.* PsychoPy2: experiments in behavior made easy // *Behavior Research Methods*. 2019. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-01193-y>
7. *R Core Team.* R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2017. URL: <https://www.R-project.org/>
8. *Zhegallo A.V., Marmalyuk P.A.* ETRAN –R Extension package for Eye Tracking Results Analysis // *Perception*. 2015. Vol. 44. Issue 8–9. P. 1129–1135.

УДК 159.9

**ВЛИЯНИЕ МЕДИАПРОДУКЦИИ, СОДЕРЖАЩЕЙ СЦЕНЫ АГРЕССИИ И НАСИЛИЯ, НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ****Курочкина В.Е.**

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия

E-mail: kve7@rambler.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования влияния медиапродукции, содержащей сцены агрессии и насилия, на формирование девиантного поведения подростков. В теоретической части статьи проведен анализ западных и отечественных исследований негативного влияния медиапродукции на поведение человека. В эмпирической части выявлено, что медиапродукция, содержащая сцены агрессии и насилия, способствует проявлению у подростков склонности к следующим видам девиантного поведения: к агрессии и насилию, к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, делинквентному поведению, а также к сниженному волевому контролю эмоциональных реакций.

**Ключевые слова:** медиавоздействие, медиапродукция, агрессия, насилие, девиантное поведение, подростки.

**THE INFLUENCE OF MEDIA PRODUCTION,  
CONTAINING SCENES OF AGGRESSION AND VIOLENCE,  
ON THE FORMATION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS****Kurochkina V.E.**

Kuban state university, Krasnodar, Russia

E-mail: kve7@rambler.ru

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical and empirical study of the impact of media production, containing scenes of aggression and violence, on the formation of deviant behavior of adolescents. The theoretical part of the article analyzes western and domestic studies of the negative impact of media products on human behavior. In the empirical part, it is revealed that media products containing scenes of aggression contribute to the manifestation in adolescents of the following types of deviant behavior: aggression and violence, self-damaging and self-destructive behavior, delinquent behavior, and reduced emotional control of emotional reactions.

**Keywords:** media action, media production, aggression, violence, deviant behavior, adolescents.

В современном обществе под воздействием информационной среды (СМИ, Интернет-среды и др.) происходит формирование ценностно-смысловых ориентаций, мировоззрения, социального поведения подростков. Как подчеркивает Г.У. Солдатова [5], без цифровой социализации сегодня затруднен процесс становления личности, ее адаптации и интеграции в социальную систему информационного общества.

Необходимо отметить, что информационная среда может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на подрастающее поколение. Так информационная среда удовлетворяет познавательный интерес подростков, выполняет образовательную, развлекательную функции, помогает ориентироваться в общественных событиях. С другой стороны, как отмечает А.Е. Войскунский, информационная среда может использоваться в качестве «психологического орудия» социального воздействия на человека. Большое количество предлагаемой сегодня медиапродукции содержит сцены агрессии, насилия, демонстрацию девиантных форм поведения, часто интерпретируемых как повседневная общественная норма. Постоянное потребление подобной медиапродукции может способствовать развитию психологической отчужденности от социальных норм, формированию девиантного поведения подростков.

Воздействию информационной среды, медиапродукции на человека посвящены работы западных (А. Бандура, Л. Берковиц, У. Бронфенбреннер, Дж. Гербнер, Дж. Голдстэйн, Д. Гроссман, Б. Дженнингз, Дж. Кэнтор, С. Томпсон и др.) и отечественных (А.Е. Войскунский, Дж. Жмуров, С.В. Книжникова, Г.У. Солдатова, К.А. Тарасов, А.В. Фёдоров и др.) исследователей.

Рассмотрим причины привлекательности и последствия для человека медианасилия, представленные в западных исследованиях. Так Дж. Кэнтор [8] выделяет следующие причины привлекательности просмотра сюжета, содержащего насилие: эффект эмпатии, то есть, стремление виртуально испытать агрессию; желание испытать волнение; эффект «запретного плода», то есть, игнорирование ограничений; попытка увидеть насилие или агрессию, которые отражают свой опыт; изучение окружающего, а именно, криминального мира; самоуспокоение, отвлечение от собственных страхов и жизненных проблем; гендерная составляющая социализации. В качестве возможных последствий просмотра сюжетов агрессивного-насильственного характера Дж. Кэнтор рассматривает: применение, насильственных путей решения конфликтов, страх стать жертвой насилия, равнодушие к человеческим страданиям.

Б. Дженнингз и С. Томпсон [1] считают, что воздействие медиапродукции на человека происходит на трех уровнях. Первый уровень – поведенческий, характеризуется воздействием медиасюжета на зрителя, следствием которого является реализация агрессивного продолжения медиасюжета в поведении. Второй уровень – аффективный, характеризуется тем, что просмотр медиасюжета, агрессивного характера вызывает немедленную (испуг, беспокойство) или долгосрочную агрессивную эмоциональную реакцию. Третий уровень – когнитивный, характеризующийся влиянием просмотра сцен насилия на собственное восприятие реального мира индивидом, он может воспринимать мир как враждебный, и действовать в нем соответствующим образом.

Западные исследователи также отмечают связь между девиантным поведением и воздействием медиапродукции, делинквентным поведением подростков и их предпочтением сцен жестокости. Так Д. Майерс [4] описывает исследование американских ученых под руководством Дж. Джеффри, которые с 1975 по 2000 годы обследовал более 700 семей, проживающих в Нью-Йорке. После истечения 25 лет, они провели анкетирование этих же людей, в котором предлагалось ответить на вопросы об их склонности к агрессии. Данные анкет были сопоставлены с криминальной статистикой. Исследователи пришли к выводу, что те, кто в возрасте 14 лет смотрел телевизор больше трёх часов в сутки, склонны к насилию (45%), опасны для общества и готовы совершить преступление (20%).

Отечественные исследования воздействия медиапродукции на подрастающее поколение посвящены выявлению отношения к насилию и агрессии в медиасюжетах, а также последствиям их просмотров для детей и молодежи.

К.А. Тарасов [6] показывает, что в современном информационном пространстве демонстрируется медиапродукция, содержащая сцены насилия и агрессии, и отношение молодежи к насилию на экране в целом носит положительный характер. По результатам исследований автора, подростки считают, что жестокие и агрессивные фильмы учат, как нужно овладевать искусством насилия и жестокости, 39-43 % подростков, у которых насилие вызывает положительные эмоции, склонны к хулиганским поступкам и участию в драках. Неадекватное восприятие медиапродукции, содержащей сцены агрессии и насилия, приводит к неадекватным поведенческим реакциям, агрессивному поведению, противоправным поступкам. В целом же автор по результатам анализа западных и собственных исследований делает вывод о причинно-следственной связи между восприятием подростками экранного насилия и реализацией ими агрессивного поведения.

А.В. Федоров [7], при изучении негативного влияния сцен экранного насилия и агрессии на несовершеннолетнюю аудиторию, в качестве последствий просмотра подобных медиасюжетов выделяет: обучение аудитории насильственно-агрессивным действиям с последующей реализацией в реальной жизни, формирование равнодушия и безразличия к проявлениям насилия, в частности к жертвам насилия; возбуждение подражательных агрессивных

инстинктов аудитории; возникновение чувства страха перед агрессивно-насильственными действиями и др.

А.В. Клочкова рассматривает основные способы негативного воздействия сцен насилия в медиапродукции на сознание [2]: призыв к применению насилия, к беспричинной агрессивности по отношению к другим и себе; демонстрации насильственных актов; стирание грани между безнравственным и нравственным в межличностных отношениях; акцентирование внимания на жестоких действиях как норме повседневной жизни.

Проведенное С.В. Книжниковой [3] исследование отношения подростков к сюжетам девиантного поведения в медиапродукции выявило, что 51% респондентов подросткового и юношеского возраста приемлемо относятся к демонстрации реалистичных сцен агрессии и насилия, 22 % опрошенных относятся равнодушно, 22% – немного неприятно, у 5% демонстрация подобных вызывает отторжение. Также большинство опрошенных респондентов (69%) продемонстрировало равнодушие по отношению по отношению к сценам с реалистичными ранениями, смертью. Для 10% респондентов данные сцены являются приемлемыми, 18% – немного неприятно, у 3% – вызывает отторжение.

Обобщая работы отечественных и западных исследователей в качестве основных негативных последствий просмотра медиапродукции, содержащей сцены агрессии и насилия можно выделить следующие: внушает насильственный путь решения конфликтов; стимулирует возбуждение агрессивных инстинктов; способствует увеличению агрессивного и насильственного поведения; снижает чувствительность к агрессии, вызывает равнодушие к страданиям человека.

Проведенный анализ литературы показал, что на сегодняшний день в основном изучают влияние медиапродукции на агрессивное и насильственное поведение человека, практически не представлены результаты теоретико-эмпирических исследований о воздействии медиапродукции на формирование различных видов девиантного поведения подростков.

Эмпирическое исследование было посвящено изучению влияния медиапродукции, содержащей сцены агрессии и насилия, на девиантное поведение подростков.

На первом этапе исследования в средних общеобразовательных учреждениях города Краснодара с помощью методики «Девиантологический анализ медиапродукции» С.В. Книжниковой были подобраны две группы (по 85 человек в каждой) подростков в возрасте 13-15 лет, «потребляющих» и «не потребляющих» медиапродукцию (информационное или информационно-развлекательное сообщение, изложенное в любом жанре медиа: фильм, телепередача, компьютерная игра, видеоклип, контент социальной сети и др.), содержащую сцены агрессивного, насильственного характера (например, изображение или описание физической агрессии, насилия по отношению к другому человеку, людям в детективном сюжете и др. продукции; в юмористической форме; как средство самоутверждения, достижения власти, мести; изображение процесса лишения жизни; изображение, описание унижения человеческого достоинства и др.).

На втором этапе в группах подростков изучались показатели склонности к девиантному поведению с помощью опросника «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла. Третий этап был посвящен выявлению различий (по t-критерию Стьюдента) в склонности к девиантному поведению групп подростков, «потребляющих» и «не потребляющих» медиапродукцию, содержащую сцены агрессии и насилия.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие тенденции в показателях склонности к девиантному поведению подростков, «потребляющих» и «не потребляющих» медиапродукцию, содержащую сцены агрессии и насилия.

Группа подростков «потребляющая» медиапродукцию агрессивно-насильственного характера имеет повышенный уровень по шкале «склонность к агрессии и насилию» – 57,5 Т-баллов, что свидетельствует о наличии агрессивных тенденций у респондентов. Группа «не потребляющая» данную медиапродукцию имеет нормативный показатель (40,3 Т-баллов) по данной шкале, что свидетельствует о не выраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем.

По шкале «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» в группе подростков, «потребляющей» медиапродукцию, содержащую сцены агрессии и насилия, выявлен повышенный показатель (54 Т-балла) склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Что свидетельствует о повышенной склонности к риску, который выражен в потребности в острых ощущениях, а также о низком уровне ценности собственной жизни. У группы подростков, «не потребляющей» данную медиапродукцию, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению находится в пределах нормативных значений (40,9 Т-баллов).

По шкале «волевой контроль эмоциональных реакций» (шкала имеет обратный характер) у подростков, «потребляющих» медиапродукцию агрессивно-насильственного характера, выявлен в среднем по группе сниженный контроль эмоциональных реакций (56,3 Т-баллов). У подростков «не потребляющих» подобную медиапродукцию данный показатель находится в пределах нормативных значений (48,1 Т-баллов).

Подростки «потребляющие» медиапродукцию, содержащую сцены агрессии и насилия, имеют более высокий показатель по шкале «склонность к делинквентному поведению» (47,4 Т-баллов), чем группа «не потребляющая» данную медиапродукцию (39,6 Т-баллов). При этом результаты обеих групп подростков находятся в пределах нормативных значений.

При статистическом сравнении показателей опросника группа подростков, «потребляющая» медиапродукцию агрессивно-насильственного характера, имеет статистически значимо более высокую склонность к агрессии и насилию, самоповреждающему и саморазрушающему поведению, делинквентному поведению, более сниженный контроль эмоциональных реакций, чем группа подростков «не потребляющая» данную медиапродукцию.

По шкалам «склонность к преодолению норм и правил» (среднее значение показателя «потребляющей» группы – 43,1 Т-баллов а «не потребляющей» – 40,2 Т-баллов) и «склонность к аддиктивному поведению» («потребляющая» группа – 42,2 Т-баллов, «не потребляющая» группа – 38,3 Т-баллов) показатели обеих групп находятся в пределах нормативных значений. Статистически значимых различий по данным показателям между группами не выявлено.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Подростки, «потребляющие» медиапродукцию, содержащую сцены агрессии и насилия, имеют повышенную склонность («к агрессии и насилию», «к самоповреждающему и саморазрушающему поведению»), а также сниженный уровень «волевого контроля эмоциональных реакций», и статистически значимо превосходят по данным показателям подростков, «не потребляющих» данную медиапродукцию. В обеих группах подростков показатели «склонности к преодолению норм и правил», «склонности к делинквентному поведению», «склонности к аддиктивному поведению» находятся в пределах нормативных значений. Но подростки «потребляющие» медиапродукцию, содержащую сцены агрессии и насилия, имеют значимо более высокие показатели склонности к делинквентному поведению, чем группа «не потребляющих». По остальным шкалам опросника А.Н. Орла значимых различий между группами выявлено не было.

Таким образом, медиапродукция, содержащая сцены агрессии и насилия, способствует проявлению склонности к следующим видам девиантного поведения: к агрессии и насилию, к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, делинквентному поведению, а также к сниженному волевому контролю эмоциональных реакций. Полученные результаты расширяют теоретико-эмпирические представления о влиянии медиапродукции, содержащей сцены агрессии и насилия, на формирование девиантного поведения подростков.

### Список литературы

1. Дженнингз Б., Томпсон С. Основы воздействия СМИ: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 432 с.
2. Клочкова А.В. Роль СМИ в детерминации девиантности // Россия и социальные изменения в современном мире (Ломоносовские чтения – 2004). М.: МГУ, 2005. – С. 294.

3. *Книжникова С.В.* Медиапродукция и риск девиантного поведения у детей и молодежи // Медиаобразование. 2017. №3. С. 91-103.
4. *Майерс Д.* Социальная психология: интенсивный курс. СПб: Прайм-Еврознак, 2007. – 512 с.
5. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. №3. С. 71-80.
6. *Тарасов К.А.* Насилие в фильме и предрасположенность юных зрителей к его моделированию в жизни // Кино: реалии и вызовы глобализации / Под общ. ред. М.И. Жабского. – М.: НИИ киноискусства Министерства культуры РФ, 2002. – С.122-164.
7. *Федоров А.В.* Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 418 с.
8. *Cantor J.* (1998). Children's Attraction to Violent Television Programming. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment.* N.Y.: Oxford University Press. – P. 88-115.

УДК 159.9

### СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

**Ларионова Л.И.**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия

Email: [larionova.lign@yandex.ru](mailto:larionova.lign@yandex.ru)

**Горбунова А.Ю.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,

Москва, Россия

Email: [anna\\_osnovina@mail.ru](mailto:anna_osnovina@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты сравнительного исследования интеллектуального развития детей дошкольного возраста в разные исторические периоды (в 1993 году, когда не было цифровой среды и в 2018 году в условиях цифровой среды).

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, цифровая среда.

### COMPARATIVE STUDY OF THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

**Larionova L.I.**

Moscow City University, Moscow, Russia

Email: [larionova.lign@yandex.ru](mailto:larionova.lign@yandex.ru)

**Gorbunova A.Yu.**

National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia

Email: [anna\\_osnovina@mail.ru](mailto:anna_osnovina@mail.ru)

**Abstract.** The article summarizes the results of the comparative study of the intellectual development of preschool children in different historical periods (in 1993 in a pre-digital era, and in 2018 in the digital environment).

**Keywords:** intellectual development, digital environment.

Многие исследователи отмечают, что новые технологии овладели миром и человечество живет в условиях цифровой революции. Существует мнение (Г. Ньюфелд, Г. Матэ), что цифровая революция вышла из берегов и ее последствия могут быть катастрофическими как для детей многих последующих поколений, так и для цивилизации в целом.

Знакомство с цифровыми устройствами происходит уже в раннем детстве. Существует понятие цифрового поколения, в которое входят поколение Y (родившиеся в 1985-2000

годах) и поколение Z (родившиеся с 2001 года), которых также называют цифровыми аборигенами, то есть живущими в новом цифровом обществе с самого рождения. Согласно последним психологическим исследованиям (Солдатова Г.В. и др.), средний возраст приобщения детей к цифровым устройствам составляет 4-5 лет, 64% из них уделяют этой деятельности до 1 часа в день, а 36% - от 1 до 3 часов в день.

Последствия влияния активного использования детьми цифровых средств на развитие их психики интересуют как научное, так и педагогическое и родительское сообщества, однако на данном этапе развития науки остаются недостаточно изученными. Результаты исследования цифровой среды, как фактора, влияющего на когнитивное развитие, представлены в работах отечественных и зарубежных ученых. Некоторые из них (С. Тиссерон, М. Шпитцер, Л.И. Эльконнинова, Е.О. Смирнова, Е.В. Панькина, Е.И. Петрова и др.), считают, что цифровые технологии могут стать негативным фактором влияния на когнитивное развитие детей, однако другие ученые (Е.В. Гуляева, Ю.А. Соловьева, Е.А. Куликова, Н.В. Белинова, В. Hoffman, Z. Genc и др.) предполагают, что это скорее обогащающий элемент развивающей предметной среды. Каждая из этих точек зрения находит как своих сторонников, так и оппонентов.

Как известно, факторами, влияющими на интеллектуальное развитие, являются: социальная ситуация развития, совершенствование речевых процессов, появление произвольности поведения, развитие умственных операций. Однако на современном дошкольнике большое влияние оказывает также цифровая среда, в условиях которой происходит активное взаимодействие ребенка с такими устройствами, как компьютер, смартфон и планшет.

Г.В. Солдатова, рассматривая проблему взаимодействия детей с цифровыми технологиями, считает, что с точки зрения культурно-исторического подхода, существует понятие цифрового детства, которое описывается следующим образом:

- ИКТ расширяют пространство жизнедеятельности ребенка и влияют на всю структуру его деятельности как в оффлайне, так и в онлайн.
- Новая социальная ситуация развития современного ребенка – важнейшая координата ИКТ и, в первую очередь, интернета.
- Интернет не просто технологии, это – среда обитания, которая выступает источником развития и фактором социализации» [5, с. 5].

Ряд исследователей (Л.Ф. Обухова, Г.В. Солдатова, С. Тиссерон, Е.О. Смирнова, А.Д. Андреева и другие) выделяют объективные причины, по которым цифровые технологии стали доступны детям уже с младенческого возраста:

- создание сенсорного экрана, который значительно упростил процесс использования компьютерных устройств;
- поведенческие паттерны родителей и других взрослых, которые сами испытывают потребность обращаться к своим устройствам, и подают соответствующий пример подрастающему поколению;
- привлекательность цифрового устройства для ребенка делает его незаменимым «помощником родителя», ведь он является универсальным средством для утешения, отвлечения и развития ребенка;
- развитие индустрии развлекательного и обучающего контента для детей всех возрастов: существуют приложения для смартфонов, адресованные детям раннего возраста, от 0 до 3 лет.

В ходе недавнего исследования Фонда Развития Интернет [4], получены результаты, свидетельствующие о том, что детям дошкольного возраста гораздо проще осваивать планшет, чем персональный компьютер, поскольку он удобнее в обращении (отсутствие мышки, клавиатуры и т.д.). Благодаря простоте интерфейса и многофункциональности, цифровые устройства становятся любимой игрушкой ребенка. Что касается интернета, социальных сетей и онлайн-общения, то большинство детей дошкольного возраста находят их скучными и неинтересными. К тому же детям дошкольного возраста некоторые виды цифровой деятельности недоступны ввиду особенностей развития.

Несмотря на то, что цифровые технологии прочно вошли в жизнь современных детей, по-прежнему большой интерес вызывает вопрос, оказывают ли цифровые технологии негативное влияние на когнитивное развитие детей. Существует точка зрения, что компьютер становится не средством получения информации, а источником сенсорных впечатлений, потребление которых превращается в самостоятельный род занятий. Компьютерный экран все больше подменяет физическую активность, предметную и продуктивную деятельность, игру, общение с близкими взрослыми [7]. Избыточное использование цифровых технологий, особенно в детском возрасте, считают авторы, ввиду пластичности мозга, может привести к таким серьезным последствиям, как развитие так называемой «цифровой деменции» или «цифрового слабоумия», которые специалист в области психологии и цифровых технологий М. Шпитцер рассматривает как феномен Антимозга: он выражается «главным образом в отсутствии необходимости использовать умственные способности в полном объеме, то есть думать, желать, действовать, осознавая при этом, что именно происходит, где мы находимся и, в конце концов, кто мы» [6, с.210].

Основным аргументом противников внедрения цифровых технологий в повседневную жизнь детей является тот факт, что у детей остается меньше времени на творческие игры, исследование окружающего мира и другую деятельность, способствующую гармоничному развитию. На основе такого понимания проблемы французским ученым С. Тиссероном была разработана программа рекомендаций для родителей и педагогов «3/6/9/12: скажем «нет» компьютерной зависимости». Эта программа включает в себя основные правила использования цифровых технологий детьми: ограничение времени, проводимого ребенком перед экраном компьютера и телевизора, возрастной порог знакомства с сетью Интернет и социальными сетями, виды цифровой активности, которые могут быть доступны и полезны детям в зависимости от их возраста [8].

Что касается дошкольников, основным видом цифровой деятельности для них является игра, изучению которой исследователи уделяют пристальное внимание. Специалисты приходят к мнению, что виртуальная игра не является аналогом традиционной игры, а собственно компьютер как культурный предмет не является игрушкой – это сложно устроенный «прибор/орудие», который вклинился в пространство между игроком и игрой. К тому же исследователи отмечают, что компьютерные игры, даже ролевые не позволяют ребенку самостоятельно выстраивать сюжет (Элькинкова Л.И.).

Помимо прочего, психологи опасаются скрытых рисков при чрезмерном увлечении виртуальными играми. Было проведено исследование (Тендрякова М.В.) дошкольников, в ходе которого было установлено, что у детей, увлекающихся такими видами игр как квесты и аркады, показатели развития воображения значимо ниже, чем у их сверстников, не играющих в компьютерные игры вообще. Любители аркад продемонстрировали самые низкие показатели уровня развития воображения. Таким образом, виртуальный мир негативно влияет на воображение ребенка: у него нет необходимости придумывать свой воображаемый мир, ведь все компьютерные игры уже придуманы за детей, которые в этом смысле становятся не игроками, а «пользователями игры».

Одним из очевидных рисков чрезмерной цифровой активности ребенка может стать развитие такого психического расстройства как компьютерная и интернет-зависимость, которая проявляется в отсутствии интереса к реальному миру и предпочтению ему мира виртуального, цифрового. Исследователи, в частности М.В. Жукова [3], отмечают возрастающую зависимость детей от компьютерных игр. Кроме того, у детей дошкольного и младшего школьного возраста еще не развиты механизмы самоконтроля, и они просто не в состоянии контролировать количество времени, проведенного за онлайн-игрой.

Цель нашей работы заключалась на основе сравнительного исследования в выявлении особенностей интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды и при отсутствии цифровой среды. Исследование носило сравнительный характер. Сопоставлялись результаты исследования, проведенного нами детей подготовительной

группы детского сада в возрасте 6-7 лет (52 ребенка) с результатами исследования 163 детей, поступающих в первый класс в 1993 году [1].

В исследовании была использована методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС), разработанная в лаборатории психологии ПИРАО И.С. Авериной, Е.И. Щеплановой и Е.Н. Задориной [1]. Задания в методике подобраны таким образом, чтобы можно было оценить развитие разных сторон интеллекта ребенка. Методика предназначена для быстрого ориентировочного обследования уровня интеллектуального развития детей 6–7 лет.

Поскольку не все дети в этом возрасте умеют читать, все задания МЭДИС представлены в виде рисунков. При выполнении заданий ребенок должен выбрать правильный ответ из нескольких предложенных. Экспериментатор дает инструкции и объясняет задания в устной форме.

Методика состоит из 4 субтестов по 5 заданий возрастающей сложности. Перед выполнением каждого субтеста проводится тренировочное решение двух заданий, аналогичных тестовым. Во время этих упражнений, ребенок выполняет задания вместе с экспериментатором, при этом ему дается возможность задавать вопросы и уточнить, если осталось непонятным, что от него требуется. При необходимости тренировочные задания могут повторяться.

Первый субтест направлен на выявление словарного запаса учащихся, их общей осведомленности. Задания состоят в том, чтобы среди пяти –шести изображений предметов ребенок отметил тот, который назвал экспериментатор. Первые задания отвечают низкому уровню сложности и включают хорошо знакомые детям предметы, например «ботинок», а последние –более редкие и малоизвестные, например «статуя».

Второй субтест оценивает понимание количественных и качественных соотношений между предметами и явлениями: больше –меньше, выше –ниже, старше –моложе и т.д. В первых заданиях решение простое –самый большой, самый дальний, а уже в последних заданиях ребенку необходимо, выбрать картинку, где один предмет расположен выше второго, но ниже третьего.

Третий субтест направлен на диагностику логического мышления, аналитико-синтетической деятельности ребенка. В заданиях, где требуется исключить лишнее, используются изображения конкретных предметов, а также фигур с различным количеством элементов.

Четвертый субтест выявляет уровень развития математических способностей. Он включает в себя математические задания на сообразительность, арифметические задачи, задачи на пространственное мышление, на определение закономерностей и т. д. В тестировании участвуют дети, которые умеют считать до десяти и производить такие арифметические действия как сложение и вычитание.

Диагностика интеллектуального развития обеих групп детей (в 1993 году и в 2018 году) проводилась по методике МЭДИС.

Результаты, полученные в ходе сопоставления уровня интеллектуального развития современных детей и дошкольников конца советского периода, позволили установить, что общий показатель интеллектуальных способностей у современных детей составил 13,4 балла, результаты детей начала 1990-х несколько ниже – 12,7 баллов. Показатель по субтесту 1 «словарный запас, общая осведомленность» у современных дошкольников составил 4,5 балла, результаты группы дошкольников в 1993 году - 3,4 балла. Показатель по субтесту 2 «понимание количественных и качественных отношений» у группы детей в 2018 году равняется 2,8 балла, результаты детей в 1993 году – 3,4 балла. Показатель по субтесту 3 «логическое мышление» у детей, участвующих в исследовании 2018 года составил 3,5 балла, у детей, участвующих в исследовании 1993 года, показатель составил 3 балла. Результаты по субтесту 4 «математические способности» у современных дошкольников составили 2,6 балла, в то время как результаты детей, участвующих в диагностике в 1993 году – 2,9 балла.

При сравнении результатов диагностики по тесту МЭДИС современных детей и детей начала 1990-х годов выявляется следующая особенность: общий уровень интеллекта совре-

менных детей выше, это подтверждается такими показателями как словарный запас, общая осведомленность и логическое мышление, однако уступают своим предшественникам по пониманию количественных и качественных отношений и математическим способностям. Выявленные отличия свидетельствуют о том, что изменение социальной ситуации развития детей-дошкольников, связанной с распространением в семье и в детских образовательных организациях цифровых устройств оказывает неоднозначное влияние на их интеллектуальное развитие.

Проведенное исследование не исчерпывает всей сложности проблемы влияния цифровой среды на развитие ребенка дошкольного возраста. Представляет интерес изучения особенностей развития таких психических процессов как речь и воображение, внимание и др. Целесообразно рассмотреть особенности когнитивного развития детей в условиях цифровой среды в зависимости от принадлежности к полу. Нуждается в дальнейшем исследовании влияние цифровых технологий на личностное развитие дошкольников (самосознание, коммуникативные навыки, психические состояния и т.д.).

### Список литературы

1. *Аверина И.С., Задорина Е.Н., Щербанова Е.И.* Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6-7 лет // *Вопр. психол.* 1994. № 4. С. 143-146
2. *Бабаева Ю.Д., Войскуцкий А.Е.* Психологические последствия информатизации // *Психологический журнал.* Т. 9. 1998. №1. С. 89-100
3. *Жукова М.В.* Увлечение компьютерными играми как фактор зависимого поведения в дошкольном возрасте // *Начальная школа плюс До и После.* 2010. №10. С. 32-36
4. Проект «Поколение Z: информационно-коммуникационные технологии как культурное орудие развития высших психических функций» // *Отчет о деятельности Фонда Развития Интернет* 2017. URL: <http://www.fid.su/reports/fid-report-2017.pdf> (Дата обращения 31.01.2020)
5. *Солдатова Г.В., Шляпников В.Н.* Новые образовательные и воспитательные технологии. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // *Нижегородское образование.* 2015. № 3. С. 78–85
6. *Шинтцер М.* Антимозг: цифровые технологии и мозг, М.: АСТ, 2013. 288 с.
7. *Hoffman B.* Computer as a Threat or an Opportunity for Development of Children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 146, 2014. С. 15-21
8. *Tisseron S.* Les dangers de la télé pour les bébés. Bruxelles: Yapaka.be, 2013. 61с.

УДК 008.2

## ИНФОКОММУНИКАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОЗРЕНЧЕСКИХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ

**Мишук С.С.**

МГЭИ им. А.Д. Сахарова БГУ, Минск, Беларусь

E-mail: [mishuk\\_siarhei@inbox.ru](mailto:mishuk_siarhei@inbox.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается система информационно-коммуникационных технологий в качестве необходимого компонента ноосферы. Она анализируется как глобальная по масштабам система отражения. Ее функционирование приводит к формированию особого экосоциального пространства, включающего когнитивный, социальный и экологический компоненты. Нахождение человека в рамках данного пространства приводит к существенным трансформациям сформированных ранее ценностных установок и норм языкового мышления.

**Ключевые слова:** инфокоммуникационные технологии, система, экосоциальное пространство, экoinформационное пространство, инфокоммуникационное пространство, языковое мышление, мировоззрение, экологическое сознание.

INFOCOMMUNICATION SPACE AS A PARADIGM FACTOR OF WORLD-VIEW  
PERSONALITY SETTINGS TRANSFORMATION

Mishuk S.S.

International State Ecological institute by A.D. Saharov BSU, Minsk, Belarus.

E-mail: mishuk\_siarhei@inbox.ru

**Abstract.** The article considers the system of information and communication technologies as a necessary component of the noosphere. It is analyzed as a global reflection system. Its functioning leads to the formation of a special ecosocial space, including cognitive, social and environmental components. Finding a person in the framework of this space leads to significant transformations of previously formed value attitudes and norms of linguistic thinking.

**Keywords:** infocommunication technologies, system, eco-social space, eco-information space, infocommunication space, language thinking, worldview, environmental awareness.

Интенсивное распространение компьютерных технологий, их включенность во все сферы жизни общества, привело к настолько сильным трансформациям во всех сферах общественной жизни, что в 80-е годы был сделан вывод о возникновении «компьютеризированного, или информационного общества» как нового этапа в развитии человеческой цивилизации.

В настоящее время сделан более общий вывод о формировании глобальной системы информационно-коммуникационных технологий как принципиально новом компоненте современной цивилизации. Появление данной системы явилось закономерным и необходимым этапом в развитии человеческого общества [2]. С ее возникновением ноосфера как планетарная оболочка Земли приобрела логически завершенный вид [1]. Она превратилась в полноценную общепланетарную оболочку, в которой происходит постоянный обмен информацией между членами человеческого сообщества. Помимо этого, система информационно-коммуникационных технологий преобразует все без исключения компоненты «неорганического тела» человеческой цивилизации и сферу социальных отношений. В результате она, очевидно, превращается в парадигмальный по своему значению фактор развития человеческого общества [3].

Более того. В начале XXI века можно, по нашему мнению, сделать совершенно обоснованный вывод о том, что система информационно-коммуникационных технологий в своем развитии перешла на качественно новый уровень: из значимого компонента отдельных подсистем человеческой цивилизации она превратилась в полноценную и «самодостаточную» систему. И данная система на современном этапе явно демонстрирует наличие собственных внутренних закономерностей, уже не зависящих от остальных структур человеческого общества. Внутри нее возникают элементы, необходимые только для функционирования самой системы и определяющие ее внутреннюю «логику развития» [6]. Однако присутствие компонентов ИКТ во всех структурах современного общества, в свою очередь, приводит к тому, что данные компоненты начинают активно воздействовать все без исключения сферы общественной жизни. Средства инфокоммуникационных технологий выходят за технико-технологические рамки. Они сами превращаются в важнейший фактор изменения существующих не только экономических, но также социальных, политических и духовных структур общества.

При этом необходимо также учитывать, что система инфокоммуникационных технологий принципиально отличается от ранее созданных человеческой цивилизацией «искусственных органов». Она изначально формируется человеком как средство усиления и, в этом смысле, как продолжение его специфически-существенного свойства, отличающего Homo Sapiens от прочих живых существ, обладающих психикой – человеческого сознания. И как система, призванная усиливать собственно человеческую способность отражения, информационно-коммуникационные технологии начинают активно отражать, копировать и дублировать уже существующую цивилизационную реальность. По сути, возникает некая новая ре-

альность, которая, по своей структуре повторяет уже сформированные человечеством системы социума, но виртуальна по способу своего существования.

Более этого, в рамках вышеназванной реальности формируется и специфическая экосреда со своими особыми физическими, биологическими и др. параметрами [5]. В результате, по нашему мнению, можно говорить о возникновении на основе системы инфокоммуникационных технологий особого экосоциального (экоинформационного) пространства [4].

Таким образом, развитие системы инфокоммуникационных технологий как ядра информационного общества демонстрирует три основных направления изменения человеческой цивилизации.

Во-первых, трансформируется существовавшая экологическая среда обитания человека.

Во-вторых, формируется особая система социальных отношений, в рамках которой переплетаются виртуальная и объективная реальность.

И, в-третьих, становление глобальной по масштабам системы получения, обработки, хранения, передачи, распределения, обмена и потребления (использования) информации означает появление единой для всей планеты «системы психического отражения».

Рассматривая под таким углом зрения сформировавшуюся в рамках человеческой цивилизации систему информационно-коммуникационных технологий, можно сделать вывод о появлении глобальной по масштабам системы отражения. В процессе ее функционирования и развития данное образование начинается все четче проявлять имманентно присущие ему закономерности. Поскольку данная система возникает в рамках человеческой цивилизации, в ней с необходимостью присутствуют фундаментальные закономерности социальной и познавательной деятельности человека, но реализация их обладает также и рядом специфических особенностей.

Одной из важнейших закономерностей подобного типа является, на наш взгляд, глубокое единство языка и мышления, которое традиционно трактуется как единый по своей сути феномен «языкового мышления».

Формирование глобальной системы обмена информацией первоначально воспринималось как возникновение общецивилизационного инструмента, предоставляющего большинству людей колоссальные возможности непосредственного и быстрого доступа к духовным богатствам человечества. Однако реальные процессы демонстрируют существенно иную картину.

Происходит, прежде всего, экспоненциальный рост объемов информации, безответственно направляемой в систему информационно-коммуникационных технологий. В результате всемирная сеть переполняется сведениями, которые в большей степени искажают объективную реальность, чем отражают ее. Пагубность данной тенденции стала настолько очевидной, что уже ставится задача перехода на новый формат интернета, когда направляемая в сеть информация будет поступать туда только после оценки экспертным сообществом. Правда, не очень понятно, кто и по каким признакам будет формировать это экспертное сообщество, наделять его соответствующими полномочиями и т.д. Но сама постановка данной проблемы именно в таком виде свидетельствует об остроте данной проблемы.

Однако вышеназванная проблема достаточно очевидна и, соответственно, поверхностна. Существенно большее значение имеют, на наш взгляд, процессы, приводящие к внешне малозаметным, но от этого более глубоким трансформациям сознания как отдельного человека, так и целых социальных групп. Одним из факторов, формирующих данную негативную тенденцию, является, очевидно, постоянное упрощение и искажение языковых средств, используемых индивидами в виртуальной среде.

Изменение языкового мышления в целом как феномен общения в виртуальной среде приобретает, очевидно, массовый характер. Этот процесс превращается в закономерность уже в том смысле, что становится характерной чертой при общении подавляющего большинства участников, то есть превращается в эмпирически фиксируемую норму. Будучи сформирова-

рованной, она в дальнейшем становится необходимым условием «вхождения в среду» для новых участников независимо от их собственных установок.

Результатом данного процесса является формирование противоречий на базовых, фундаментальных уровнях сознания и языковой культуры личности. Личность изначально формируется в нормальной культурно-языковой среде на самых ранних (и поэтому наиболее важных) этапах социализации. В этот период, на основе языкового мышления в том числе, закладываются базовые программы, определяющие в дальнейшем социальное поведение человека. Данные программы, даже если они и не осознаются в полной мере, всегда выражаются в конкретной языковой форме, соответствующей языку общения. А в дальнейшем личность должна переходить на иную форму общения, которая, с одной стороны, функционирует в рамках существующего языкового мышления, но, с другой стороны, существенно отличается от принятых и закрепленных в сознании норм. Общение в виртуальной среде воспринимается субъектом как весьма важный компонент его жизнедеятельности. И в результате возникает глубинное противоречие между заложенными на ранних стадиях формирования личности нормами и идеалами, с одной стороны, и правилами текущего общения, с другой. Возникает определенное «раздвоение» личности человека, которое однозначно может приводить к негативным последствиям функционирования, как его индивидуального сознания, так и социального поведения. По сути, возникает ситуация, когда масса «персонажей» виртуальной среды является в ее рамках не теми людьми, которые уже сформировались и существуют в объективной реальности. Это является очень мощным фактором, вызывающим глубокие и постоянно присутствующие стрессы, которые могут развиваться как в различные скрытые психические расстройства, так и в аномальное поведение. Специально отметим, что данный феномен уже стал подлинно массовым. Поэтому и все возможные последствия его предвидеть достаточно сложно. (Ранее, к примеру, было понятно, что сотрудники разведслужб, работая «под легендой», испытывают огромные психологические трудности. Но их было немного, они специально отбирались и проходили специальную подготовку. Сейчас же в схожих условиях начинают существовать десятки миллионов людей преимущественно молодого возраста, психика которых часто еще и не сформировалась полностью.)

Происходят существенные изменения и в функционировании системы социальных отношений личности. Стремление к максимально возможному количеству контактов, присутствующее у пользователей социальных сетей, очевидно, подталкивает к появлению своего специфического языка, когда исчезают требования элементарной грамотности при написании сообщений, слова заменяются сочетаниями отдельных букв и др. Создается видимость ускорения процессов общения, однако в действительности происходит обратное. Общение утрачивает глубину, становится более поверхностным. По сути, общения как такового и нет [7]. Однако негативные трансформации сознания присутствуют с необходимостью.

Неразрывная связь языка и мышления приводит, прежде всего, к упрощению, примитивизации мыслительной деятельности. Постоянно вовлеченный в такое общение индивид постепенно теряет способность к решению новых задач, оказывается не в состоянии воспринимать информацию выше некоего предела сложности, который десять лет назад считался очевидным для его возраста.

Кроме этого, нарушается нарабатанная в течение предшествующего развития целостность сознания человека. Новые вербальные конструкты включаются в уже существующую структуру сознания как изначально противоречащие ей компоненты. В результате они вступают в противоречие с уже сложившимися у человека структурами восприятия реальности и мышления. Данные инородные компоненты подобны компьютерным вирусам. Только поражают они именно базисные уровни, которые закладывались в период самой ранней социализации личности и потом являются наиболее важными и, одновременно, трудноосознаваемыми. В результате нарушается формирувавшаяся годами целостность человеческого сознания.

Наблюдаемая примитивизация сознания как следствие упрощения языковых средств общения выражается также и в значительной утрате стремления к освоению нового. Достаточно большие социальные группы проявляют в современных условиях устойчивую апатию

к учебе, к освоению новых знаний. Можно сказать, что уже имеет место некая «идеология», обосновывающая отсутствие полезности знаний в целом.

Тесное взаимодействие, «переплетение» виртуальной и объективной реальностей существенно изменяет фундаментальные нормы и идеалы социального взаимодействия человека. Отсутствие практических ориентиров создает видимость равнозначности диаметрально противоположных по своему характеру ценностей человеческого общества. Особенно четко данная тенденция проявляется в функционировании норм социальной ответственности за действия субъекта. Постоянное пребывание в инфосоциальном пространстве формирует иллюзию возможности возвращения в исходную точку социального действия в любой момент времени, то есть можно как бы заново прожить тот или иной отрезок жизни человека.

В результате возникают очевидные проблемы в процессе формирования экологического сознания человека как необходимого компонента мировоззрения общества. Возникает ситуация, когда, с одной стороны, система инфокоммуникационных технологий уже начинает активно менять экологические структуры ноосферы, а, с другой стороны, осознание значимости экологических проблем для самого существования человеческого общества «размывается». Особую значимость данная проблема приобретает в контексте реализации концепции устойчивого развития как глобальной стратегии функционирования человеческой цивилизации на современном этапе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные инфокоммуникационные технологии можно рассматривать как глобальную систему человеческого сознания, формирующую особое экосоциальное пространство. Внутренние закономерности развития данной системы, ориентирующие на постоянное расширение количества контактов субъекта в ущерб их качеству приводят как к нежелательному упрощению, примитивизации языковых средств, используемых в процессе общения, так и к трансформации фундаментальных идеалов и норм социального взаимодействия субъектов.

### Список литературы

1. *Вернадский В.И.* Научная мысль как планетное явление / В.П.Вернадский // Научная мысль как планетное явление. Москва: Наука, 1991. – 271 С.
2. *Мишук С.С.* Информационно-коммуникационные технологии как компонент ноосферы / С.С. Мишук // «Веснік сувязі», № 4 (132), 2015. С. 54-57.
3. *Мишук С.С.* Информационно-коммуникационные технологии как фактор глобального системообразования / С.С. Мишук // «Веснік сувязі», № 5 (133), 2015, С. 57-60.
4. *Мишук С.С.* Проблемы и направления формирования «экопространства» системы инфокоммуникационных технологий / С.С. Мишук // «Экологический вестник», № 3 (37), 2016, С. 11-15.
5. *Мишук С.С.* «Экопространство» системы инфокоммуникационных технологий: проблемы и перспективы формирования / С.С. Мишук, А.С.Мишук // Экономика и управление в XXI веке: анализ тенденций и перспективы развития: сборник тезисов научных работ II Международной научно-практической конференции. Киев–Будапешт–Вена, 30 марта 2016. Фінансово-економічна наукова рада, 2016. С. 10-18.
6. *Погосяев П.В.* ЦОД – это система, к которой требуется системный подход. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tsonline.ru/articles2/data-centres/energoeffektivnost-tsood#stash.MV6Z544v.dpuf> – Дата обращения: 27.03.2016
7. *Turkle S.* Alone Together / Sherry Turkle // Alone Together. - New York: Basic Books, 2011. – 384 с.

УДК 159.9.078; 004.8

**ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ<sup>58</sup>**

**Осипов Г.С., Чудова Н.В.**

Москва, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН  
e-mail: nchudova@gmail.com

**Аннотация.** Представлена информация о новом инструменте ИИ, предназначенном для проведения исследований в социо-гуманитарных областях знания на основе автоматического анализа русскоязычных текстов.

**Ключевые слова:** автоматический анализ текста, реляционно-ситуационный анализ, лексико-частотный анализ, психолингвистические показатели, сетевая коммуникация.

**A FEASIBILITY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE METHODS IN PSYCHOLOGICAL  
STUDIES OF NETWORK COMMUNICATION**

**Osipov G.S., Chudova N.V.**

Moscow, Federal Research Center «Computer Science and Control» RAS  
e-mail: nchudova@gmail.com

**Abstract.** The article is devoted to a new AI tool for socio-humanitarian research based on automatic analysis of texts in Russian.

**Keywords:** automatic text analysis, relational-situational analysis, lexical-frequency analysis, psycholinguistic indicators, network communication.

Психологические исследования социальных медиа нуждаются в инструментах анализа поведения человека в условиях сетевой коммуникации, при этом особое значение имеет анализ сетевых дискуссий. В Институте проблем искусственного интеллекта ФИЦ ИУ РАН создан инструмент автоматического анализа текста для проведения гуманитарных исследований, в том числе, в области психологии интернета.

В развиваемом нами подходе в качестве основного средства анализа текста используется реляционно-ситуационный анализ (РСА). Метод РСА [6], опирается на синтаксемный анализ Г.А. Золотовой [3] и на аппарат неоднородных семантических сетей Г.С. Осипова [8]. «Синтаксемой называется минимальная, далее неделимая синтактико-семантическая единица русского языка, выступающая одновременно как носитель элементарного смысла и как конструктивный компонент более сложных синтаксических построений, характеризуемая, следовательно, определенным набором синтаксических функций» [7, с. 34]. В работе [8, с.41] значение этого термина раскрывается таким образом: «Так, например, в локативных формах *в лесу, за лесом, над лесом, из леса, из-за леса, возле леса* актуализируется значение места. ... В рассматриваемых примерах синтаксемами с локативным значением являются «в+ предл. падеж» и «за+твор. падеж» и др. С другой стороны, в предложении «*Старик (мальчик, рыбак) ловил неводом рыбу*», имя *старик* невозможно заменить, на имя, например, *свисток* – это разрушит предложение. Слова *старик, мальчик, рыбак* имеют общее категориальное значение – значение лица, *свисток* же имеет категориальное значение предмета и не может выполнять функцию субъекта. Таким образом, кроме морфологической формы слова решающую роль играет обобщенное значение, то есть категориально-семантический класс слова». Как можно видеть, значение синтаксемы оказывается и шире значения отдельного слова (локативом могут служить самые разные предметы) и одновременно – уже, конкретнее, поскольку вычленяет в предмете только одну из его многочисленных ролей: «Существительное *президент* как личное существительное в разных синтаксических конструкциях может выражать значения: субъекта (*президент подписал указ*), объекта (*доверять президенту*), адре-

<sup>58</sup> Работа выполнена при частичной финансовой поддержке РФФИ (грант №18-00-00233)

сата (*обращение к президенту*), делиберата (*говорить о президенте*), комитатива (*Патриарх с президентом зашли в храм*), предиката (*Иванов – президент страны*)» [8, с.43]. Таким образом, синтаксема, с одной стороны, представляет значение не одного предмета, а целого класса, но, с другой, - уточняет значение конкретного предмета в конкретной ситуации.

В психологии это представление о значении как продукте процесса обобщения, при том, что сам процесс обобщения обслуживает конкретную деятельности субъекта, развивается в культурно-историческом подходе. Л.С. Выготский прямо говорит о роли значения как единицы анализа речевого мышления: «есть все основания рассматривать значение слова ... как единство обобщения и общения, коммуникаций и мышления» [1]. А.Н. Леонтьев, развивая идеи Л.С.Выготского, определяет значение как тот компонент сознательного представления, в котором отражен общественно-исторический опыт использования предмета. Можно сказать, что важнейшее для культурно-исторического подхода представление о языковом опосредствовании высших психических функций человека нуждается именно в представлении о синтаксеме как о единице анализа речи. Ведь, в отличие от значения отдельного слова, лишь указывающего на предмет, синтаксема отражает ситуацию бытования предмета в культуре, она представляет обстоятельства его использования в человеческом обществе, характеризует тот класс предметов, которые являются эквивалентными по значению для исполняемого действия. В этом плане скорее значение, представленное в синтаксеме, чем словарное значение слова, является единицей речевого мышления - обобщению подвергается сам момент действованиа с предметом и предмет предстает в той роли, которую он играет в конкретной ситуации.

Однако для исследования структуры деятельности, отражённой в тексте, синтаксемного анализа недостаточно. Наряду с выявлением в высказывании предметов, играющих роли целей и условий деятельности, необходимо иметь возможность определять и саму активность субъекта - его действия и операции, выполняемые с этими предметами. В методе РСА такая функция предусмотрена. Как указано в [8], для анализа предложения важно не только знание значений встречающихся в нем синтаксем, но и их сочетаемость друг с другом. Эта сочетаемость определяется семейством бинарных отношений на множестве синтаксем. Реляционно-ситуационный анализ позволяет выявлять семантику текста, ставя в соответствие синтаксемную структуру предложения логической структуре действий, описанных в этом предложении. Главную роль здесь играют глаголы, имеющие, как правило, центральное положение в семантической структуре предложения и оказывающие решающее влияние на именные словосочетания и предложения, составляющие синтаксемные группы. Поэтому действия, типичные для бытовой, общественно-политической и исследовательской деятельностей, в виде глаголов, девербативов и причастий, наиболее часто встречающихся в информационно-новостных, публицистических и научных текстах, собираются разработчиками РСА в Словаре предикатных слов.

Именно такой анализ, ориентированный на вычленение принятых в культуре действий с предметами (предикатно-синтаксемный в лингвистической терминологии или операционально-предметный в психологической терминологии), релевантен задаче анализа текста как источника информации о человеческой деятельности и одновременно - задаче исследования текста как продукта речевой деятельности автора. Другими словами, метод РСА позволяет как эксплицировать картину объективной реальности, отражённой в тексте, так и реконструировать «картину мира» конкретного автора. Это направление лишь недавно начало развиваться, для его обозначения стало использоваться уточняющее название данной области автоматического анализа текстов – когнитивный анализ текста; для развития метода РСА в этом направлении был создан инструмент, получивший название «Машина РСА».

Разрабатываемый нами инструмент основан на методах реляционно-ситуационного анализа, лексико-частотного анализа и психолингвистического анализа русскоязычных текстов научного, публицистического и бытового жанров. Система работает на основе процессора Exactus Expert и в настоящий момент позволяет искать в тексте показатели трёх типов: предикатно-синтаксемные структуры, отражающие представления автора об объектах и со-

бытиях, а также о принимаемых и отвергаемых им сценариях поведения (75 семантических ролей и 32 семантические связи); показатели частотности в тексте лексических единиц, относящихся к определенным тематическим группам слов (29 ТГС, 52 тыс.словарных единиц); психолингвистические показатели, отражающие эмоциональное состояние автора (27 текстовых маркеров и 14 видов частей речи).

Машина РСА, построенная на так организованном автоматическом лингвистическом анализе, позволяет исследователям решать целый ряд задач, связанных с экспликацией представлений и отношений автора текста к реалиям, о которых он пишет.

I. Экспериментальная работа с текстом возможна при решении следующих задач:

- на основе анализа одного текста выяснять в каких семантических ролях и с какими предикатами встречается в тексте интересующий исследователя объект, т.е. описывать смысл объекта для автора;

- на основе исследования коллекции текстов автора представить его картину мира в виде системы значимых для него объектов и действий с ними;

- на основе изучения коллекций текстов разных авторов на заданную тему представить мнения авторов как пространство убеждений/отношений.

Для проверки гипотез о содержании индивидуальной или групповой картины мира исследователь обращается к следующим основным функциям машины РСА:

1. Поиск для заданного пользователем слова (списка слов) из Словаря предикатных слов, для которых слово является аргументом и заполняет ту или иную семантическую роль в тексте.

2. Поиск всех семантических ролей для заданного слова.

3. Поиск в тексте слов, присутствующих в лексиконе Машины (в виде ТГС). Есть возможность выбрать работу с одним ТГС или одновременно с несколькими ТГС.

4. Поиск в тексте и отображение на текстовой плоскости предикатных слов с заданным значением (движения, разрушения, мыслительной активности...) и их аргументов.

5. Отображение на текстовой плоскости всех предикатов со всеми аргументами, в том числе теми, для которых роли не установлены.

6. Поиск для заданного слова всех однокоренных слов разных частей речи.

7. Поиск для заданного слова синонимов, антонимов, гипонимов, конверсивов и т.д., встречающихся в тексте или корпусе текстов.

Результаты поиска представляются в том числе в виде конкордансов с указанием для искомой конструкции контекстов заданной длины и ссылок на тексты, в которых содержится конструкция. От конкорданса можно перейти к просмотру вхождения конструкции непосредственно в тексте.

Работы такого рода требуют от психологов освоения возможностей, предоставляемых Машиной РСА, а от специалистов по ИИ – интеграции полученных психологами результатов в систему когнитивного анализа текстов.

II. Частотный анализ текста.

Кроме поисковых функций, машина РСА реализует функции вычисления частотных и статистических характеристик для результатов поиска на корпусе или на отдельных текстах. Например, при поиске по заданному слову (функция 1) выводится упорядоченный по частотности список предикатных слов, для которых заданное слово является аргументом, и упорядоченный по частотности список семантических ролей, заполняемых заданным словом при указанных предикатных словах. Так же, как и при работе с реляционными базами данных, в машине РСА возможна группировка результатов поиска по различным полям и вычисление количества найденных результатов, среднего и т.п. с упорядочиванием по убыванию или возрастанию.

Сбор сравнительной статистики встречаемости текстовых показателей – это наиболее распространенный в последние годы способ использования данных автоматического анализа текстов. Авторским коллективом, создающим Машину РСА (сотрудники ФИЦ ИУ РАН, ИРЯ РАН, ИЦПЗ РАН, ПермГУ), к настоящему времени обнаружены особенности текстов

больных шизофренией, больных депрессией, здоровых с повышенным уровнем враждебности, гневливости и склонности к физической агрессии и ряда других психологических особенностей (см., например, [4], [5]). Так же выявлены особенности сетевых текстов (постов и комментариев в соцсетях), написанных в состоянии фрустрации [2].

Отметим, что этот, уже ставший традиционным, путь сбора характерных для различных ситуаций и/или типов личности особенностей текстовой продукции, имеет ряд ограничений.

Во-первых, оценка состояния человека по созданному им тексту не может рассматриваться как результат психодиагностического обследования и применяться в задачах постановки диагноза. Полученные с помощью автоматического анализа текста оценки могут применяться в широком круге задач обеспечения информационно-психологической безопасности, выделения группы риска по социальным и психологическим стрессорам, в социотерапии.

Во-вторых, следует учитывать, что на текст оказывают влияние три группы факторов: эмоциональное состояние пишущего, стабильные личностные особенности автора, а также та задача, которую он решает при создании текста. При этом каждый из этих общих факторов представляет собой совокупность взаимодействующих между собой частных факторов. Так, эмоциональное состояние может быть рассмотрено и как реакция на ситуацию (фрустрации, стресса, утомления и проч.), и как характеристика эмоциональной сферы личности; при этом эмоциональная реакция любого типа может быть функцией нормальной, дисфункциональной или патологически изменённой эмоциональной сферы личности. Аналогично, особенности задачи, решаемой человеком с помощью создания текстовой продукции, не представляют собой однородной гомогенной конструкции.

В-третьих, учёт в качестве текстовых характеристик не только особенностей языка как системы, и даже не только особенностей строения конкретного национального языка, но и речевой системности, начался не так давно. В настоящий момент большинство систем автоматического анализа текста опираются на показатели, выявляемые для англоязычных текстов; даже словари эмоциональной оценки, используемые при анализе русскоязычных текстов, в подавляющем большинстве систем являются калькой словарей, специфичных для английской языковой картины мира. Системность русского языка пока учитывается крайне скудно, метод РСА и ТГС оценочной лексики, используемые в Машине РСА пока остаются единственными средствами ИИ, специально созданными для работы с текстами, написанными по-русски. Речевая же системность начала привлекать внимание специалистов по ИИ лишь в последние два-три года в рамках совместных работ с руссистами-речеведами. Работы в этом направлении выполняются в рамках создания психолингвистических модулей Машины РСА.

В целом, Машина РСА представляет собой инструмент изучения картины мира человека или группы людей, а так же исследования преобладающих эмоциональных реакций и личностных характеристик в популяционных исследованиях. В этом качестве она может быть использована в работах по экологической психологии и психологии Интернета. Распространение привычки к общению в социальных сетях предоставляет материал для выявления с помощью Машины РСА реакций населения на различные информационные поводы и для исследований сетевой коммуникации, проводимых в интересах поддержания информационно-психологической безопасности, психопрофилактики и социотерапии.

### Список литературы

1. *Вygотский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999
2. *Ениколопов С.Н., Ковалёв А.К., Кузнецова Ю.М., Старостина Е.В., Чудова Н.В.* Признаки, характерные для текстов, написанных в состоянии фрустрации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 3. с. 66-85.
3. *Золотова Г.А., Оштенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка // Институт русского языка РАН им. В. В. Виноградова. 2004.

4. Ковалёв А.К., Кузнецова Ю.М., Минин А.Н., Пенкина М.Ю., Смирнов И.В., Станкевич М.А., Чудова Н.В. Методы выявления по тексту психологических характеристик автора (на примере агрессивности) // Вопросы кибербезопасности. 2019. №4. С. 72-80.

5. Никитина Е.Н., Онипенко Н.К. Когнитивно-лингвистическая интерпретация результатов автоматического анализа текстов психически больных // Искусственный интеллект и принятие решений. 2019. №3. С.60-69.

6. Оситов Г.С., Смирнов И.В., Тихомиров И. Реляционно-ситуационный метод поиска и анализа текстов и его приложения // Искусственный интеллект и принятие решений. 2008. № 2. С.3-10

7. Оситов Г.С. Построение моделей предметных областей. Ч.I. Неоднородные семантические сети // Известия АН СССР. Техническая кибернетика. 1990. №5. С.32-45.

8. Оситов Г.С. Приобретение знаний интеллектуальными системами. // М.: Наука. Физматлит, 1997.

УДК 159.9.072.43

### «HOMO INFORMATICUS»: ТРАНСФОРМАЦИЯ СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ<sup>59</sup>

**Патраков Э.В.**

ФГОУ ВО «Уральский федеральный университет», Екатеринбург, Россия

*E-mail:* e.v.patrakov@urfu.ru

**Батурина Л.И.**

Университет Uninassau, Ресифи, Бразилия

*E-mail:* Baturina\_l@yahoo.com

**Регина Селия Перейра де Мораес**

Университетский центр Unicarioca, Рио-де-Жанейро, Бразилия

*E-mail:* rmoraes@unicarioca.edu.br

**Роза Лидиси де Мораес Валим**

Университетский центр Unicarioca, Рио-де-Жанейро, Бразилия

*E-mail:* rvalim@globo.com

**Аннотация.** Информационная среда фундаментально изменила субъекта, среду его жизнедеятельности. Основываясь на концепции субъект-средового взаимодействия (Панов В.И.), авторы раскрывают пять ключевых тенденций трансформации субъекта под влиянием информационной среды и их потенциальную рискованность для субъекта.

**Ключевые слова:** информационная среда, психологические риски, «Homo informaticus», трансформация социальных отношений, взаимодействие человека и информационной среды, субъект-средовое взаимодействие.

### «HOMO INFORMATICUS»: TRANSFORMATIONS OF SOCIAL RELATIONS UNDER THE INFLUENCE OF DIGITAL INFORMATION ENVIRONMENT

**Patrakov E.V.**

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

*E-mail:* e.v.patrakov@urfu.ru

**Baturina L.I.**

University Uninassau, Recife, Brazil

*E-mail:* Baturina\_l@yahoo.com

**Regina Celia Pereira de Moraes**

University center Unicarioca, Rio de Janeiro, Brazil

*E-mail:* rmoraes@unicarioca.edu.br

<sup>59</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 мк.

**Rosa Lidice de Moraes Valim**

University center Unicarioca, Rio de Janeiro, Brazil

E-mail: rvalim@globo.com

**Abstract.** The information environment has fundamentally changed the subject, the environment of his life-activity. Based on the concept of subject (agent)-environment interaction (Panov V.I.), the authors present five key trends of transformation of the subject under the influence of the digital environment and their potential risk for the subject (agent).

**Keywords:** digital (information) environment, psychological risks, «Homo informaticus», transformation of social relation, human- digital (information) environment-interaction; subject (agency)-environment interaction.

Today, an increasing number of different life activities (purchases, training, business, and even building personal relationships) are happening online. Scientists have shown long ago that the Internet is not only, and not so much a means of exchanging information, but the habitat and the place of formation of life habits [1, 2].

Digital society, the virtual environment are so dynamically changing a person, that a special term appeared in the research literature, «Homo informaticus», characterizing the nature of this person as ambivalent: on the one hand, it is a product of the information development of the society; on the other hand, he acts as the creator of a new type of social-informational relations [3,4,5]. There are substantial reasons for this. Information technologies have touched almost all spheres of life, and so much, that new activities and meanings have emerged.

For example, purchases on the Internet done at night, as a way to distract from insomnia, received the fixed term “vampire shopping”. Marketers have calculated a huge profit from such buyers and actively encourage purchases at night, knowing the psychological characteristics of human behavior at this time.

Starting the topic of “Homo informaticus”, we, of course, must mention the studies of the information society in the school of O.K. Tikhomirov (Kornilova T.V., Voiskounsky A.E., Soldatova G.U.).

In general, as noted by I.E. Garber, the information society itself transforms the system of psychological knowledge (Garber I.E., 2012). Naturally that today we have a whole scientific direction in psychology - cyber psychology (Voiskounsky A.E.).

Let's briefly consider *what the digital environment* has changed:

**First**, the information environment is characterized by extremely large and practically **uncontrollable volumes of information**, much of this is unreliable. Using online means of obtaining information, people believe that they know a lot, they learn a lot, but turning off access to search engines almost instantly turns knowledge into *opinions* about knowledge, but not the knowledge itself. The lack of systemic work with primary sources limits the possibilities of systemic and critical thinking, weakens social immunity, and forms the stereotype of social consciousness.

The basic strategy of behavior on the Internet is the so-called surfing, that is fast movement with the help of hyperlinks to the opening windows. The reader often forms the meaning out of a text scanned instead of a text read, depending on the time.

Therefore, with hyperlinks, digital environments became a cauldron of superficial wisdom coming from several sources and emanating polyphonic and platonic experiences, not always forming solid bases. Guy Debord, respected French philosopher who used to write about society once said that the control center had become hidden and it would never be occupied again by any clear ideology [6]. Richard Sennet [7] states since earlier seventies, to the fall of the public man, merged to the private man, self-centered, digitally connected. Internet thus becomes the symbol of his digital narrative.

**Secondly**, the mass production of communications (*the communications industry*) is at the same time the mass production of simulacra - the pictures of reality, which, in fact, do not exist (“*simulacrum*”). Modern reality produces masses of simulacra, self-sufficient, independent of the

prototypes, and forms with them the modern living environment called the "information society". The information society as a society of communications is to a certain extent a simulation of reality or simulative reality. Communication as an meaningful informational interaction is obliged to ensure not only the transfer of information, but also the translation of meaning, which is exclusively an individual property and, in principle, cannot be identically copied. Virtual reality, instead of a meaning, transmits a simulacrum (J. Baudrillard), or rather, a simulacrum of meaning, which generates a new individual meaning for communicators. Thus, the very essence of communication is transformed.

The Internet began as an exchange of knowledge or information. Therefore, this side of communication has been studied in sufficient detail. But also an important communication function is to satisfy the need for self-identification, i.e. feelings of belonging (self-identification) to a certain, group of people. In other words: I communicate, therefore I do not feel lonely, and therefore, I am not alone. A result, a special language (slang) of such communication, which is understandable only to members of this group (network community) was developed and used.

This suggests that the effectiveness of communication will depend on: the degree of virtualization of the communication message; the degree of activity of the subject of communication; psycho-ethical qualities of the communicator; degree of certainty (concretization) of the communication process; the degree of similarity of communication to personal communication privacy; viability generated by communication simulacra. That is, a person is as if "captured" by a stream of virtual communications. The most striking example here may be the phenomenon of youth chat, the content of its many hours communication is often almost negligible. Similar role but in less distribution was played by endless telephone conversations in pre-internet epoch. Researchers note that with the advent of such communication technologies, "users" feel completely different, more confident, and assert themselves in this cultural environment. It indicates the formation of a qualitatively new culture and a qualitatively new awareness of subjectivity.

The Internet is a socio-cultural phenomenon - it joints children, youth, adults and elderly. This connections phenomenon has sociological and anthropological implications. The sociological implications propitiate the technological development; build new mental paradigms based on information and communication technologies; and form society fed by mixture of false and true information. The anthropological implications, by the other hand, symbolize the deep bonds, choices, problems or reasons that unite human beings in life. And, from the core of its essence a type of self-consciousness arises, not critical, but with its self-determination. This exactly phenomenon makes manipulation possible, denoting that identity is based on extremely vague values or principles, or as Debord (2003) would say in thoughts of a non-thoughts, in explicit forgetfulness of historical practices. Debord refers to the society of the spectacle and proves that that manipulation is quite possible in virtual environment.

**Thirdly, the growth of mass amateur creativity**, which has already captured a significant territory, claimed by the mass culture. An example is the blogosphere, which is already very close to the professional level of artistic writing and journalism, and often surpassing them. It blurs the boundaries of professionalism, and often replaces the real assessment of artistry and quality with "likes." Metaphorically speaking the blogosphere could be presented as a city of strangers, according to Richard Sennet (1999). This lack of attachments to past calls for the attention of psychologists.

**Fourthly, the transformation of the cultural identity code.** When you type a search query in Yandex, Google or any other search engines they display hints for the continuation of the phrase. These hints are listen according to their frequency, placing most often queries at the top. So, if you start typing the question "How to become ...", google will give the following list:

(English) *How to become: Flight attendant, hacker, rich, data scientist, astronaut, millionaire, billionaire;*

(Russian) *Как стать: русалкой, вампиром, красивой, феей, принцессой, богатым, депутатом, миллионером, успешной.* (mermaid, vampire, beautiful, fairy, princess, rich, deputy, millionaire, successful);

(Portuguese) *Como se tornar: tradutor juramentado, diplomata, hacker, vegano, bombeiro, perito criminal, budista, mei, trader* (official translator, diplomat, hacker, vegan, firefighter, criminal expert, Buddhist, individual worker, trader);

(German) *Wie wird man: professor, reich, notar (notary), beamter, DJ, schwanger, jude* (professor, rich, notary, official, DJ, pregnant, jew);

(French) *Comment devenir: riche intelligent, agent immobilier entrepreneur, mannequin psychologue, avocat, vierge* (rich, intelligent, real estate agent, entrepreneur, model, psychologist, lawyer, virgin);

(Spanish) *Cómo convertirse: vampiro, vegano, millonario, judo mason, influencer, hacker, hombre lobo* (vampire, vegan, millionaire, judo mason, influencer, hacker, werewolf).

These reflections are not enough to express the complex mechanisms that connect data with their results, much less with the conditions in which these mechanisms operate, but scratch the surface of a complex of life-policy choices [8]. Moreover, further research may reveal interesting national peculiarities.

**Fifth, the transformation of morality in a virtual environment.** So, morality has a *regulatory function* and covers the sphere of relations that is not regulated by law, it complements law, one might say, it is “higher than a law”. In this context, morality is not algorithmic, and sooner or later, it will come into conflict with one of the important directions of the development of the information society - algorithms. Regulatory function of morality is a continuous process of bringing the real behavior of individuals, service teams, state and public institutions in line with the moral standards of a society. For these purposes, such “instruments” of regulation of moral relations as: moral and ethical principles, public opinion, moral authority, traditions, customs, commandments, habits are used. Virtual environment is forming its own “instruments”, questioning authority, customs, traditions to their core.

Human-computer-interaction including social networking and gaming modifies the way of human thinking and changes human motivation and personality. Experimental (Trimmel M., 2017) and theoretical evidence suggest that *Homo informaticus* can be described as characterized by (1) *altered perception*, (2) *altered thinking*, (3) *reduced sense of reality*, (4) *preference of hierarchy*, (5) *low conscientiousness*, (6) *a motivational shape by shifted moral values towards power and egoism*, (7) *altered social interaction*, and (8) *humans acting as an information technology (computer) subsystem*.

Considering the above, we can say that, to a certain extent, the algorithms of the information society blur the value of moral judgments. Such, according to the authors, are the main trends in the formation of the “Homo informaticus”.

To be objective, there are many positive characteristics of a “Homo informaticus” and digital society as a whole. But this is the topic for another article.

## References

1. *Prenkys M.* (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6.
2. *Tapscott D.* (2008) *Grown up digital: How the next generation is changing your world*. NY: McGraw-Hill. ISBN: 9780071508636.
3. *Panov V.I.* From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions. Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR. Moscow, Russia. V.124. P.1135-1139. DOI: <https://doi.org/10.2991/iccessh-17.2017.265>.
4. *Курбатов В.И., Пана О.М.* «Homo informaticus» – человек информационной эпохи: характерологические черты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Всероссийский научный журнал, 2017. № 1. С. 46-52.
5. *Патраков Э.В.* Подростки и Интернет: реакции родителей. *Сибирский психологический журнал*, 2019. № 72. С. 129-144. <https://doi.org/10.17223/17267080/72/7>
6. *Debord G.* (1997) *A sociedade do espetáculo*. São Paulo: Coletivo Periferia. ISBN: 978-85-85910-17-4 [In Portuguese].

7. *Sennett R.* (2001) *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras. ISBN: 85-85095-82-2. [In Português].

8. *Bauman Z.* (2001). *Modernidade Líquida*, Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar. ISBN: 978-85-7110-598-0 [In Português].

УДК 159.9.072.43

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ О РИСКАХ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ<sup>60</sup>

**Патраков Э.В.**

ФГОУ ВО «Уральский федеральный университет». Екатеринбург, Россия

E-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

**Аннотация.** Актуальность исследования вызвана интенсивным развитием информационных и коммуникационных технологий, которое способствовало ускорению глобальных изменений и затронуло почти все аспекты личной и общественной жизни. Ряд исследований показывают что сегодня подростки и молодежь подвергаются большому количеству рисков, а профессиональные сообщества (педагоги, психологи, даже медиаторы) не всегда готовы оказать квалифицированную помощь. Исследование проводилось с опорой на общие модели риска и рискованного поведения, теорию социальных представлений, эко-психологический подход. Показаны общие и отличительные особенности в представлениях родителей, старшеклассников и педагогов о рисках интернета для подростков.

**Ключевые слова:** интернет, риски, подростки, педагоги, родители, социальные представления, эко-психологический подход

## REPRESENTATIONS OF THE TEACHERS PARENTS AND HIGH SCHOOLCHILDRENS ABOUT INTERNET RISKS FOR ADOLESCENTS\*

**Patrakov E.V.**

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

E-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

**Abstract.** The relevance of the project is caused by the intensive development of information and communication technologies, which contributed to the acceleration of global changes and affected almost all aspects of personal and public life. Results from various studies ones reveal that adolescents and youth are at a great number of risks nowadays but professional associations (teachers, physiologists and even mediators) are not always ready to provide qualified assistance. The research was based on the General models of risks and risky behavior, theory of social representations, eco-psychological approach. Shows the general and distinctive features in the representations of parents, high schoolchildrens and teachers about the risks of the Internet for adolescents.

**Keywords:** Internet, risks, adolescents, teachers, parents, social representations, eco-psychological approach

**Актуальность** исследования вызвана достаточно противоречивым восприятием различными субъектами образовательного процесса цифровой трансформации общества и их различными представлениями о рисках Интернета [1]. Интернет и связанные с ним виды жизнедеятельности исследуются с конца 80-х годов прошлого столетия, первые исследования опубликованы еще в начале 70-х годов (школа Тихомирова О.К.), но и по сей день нарастает количество исследований в области цифровизации различных сред, исследований рисков и ресурсов этого процесса, особенно, для молодежи. Сегодня культура взаимодействия с информационной средой находится в континууме между выраженной технофобией и

<sup>60</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 мк.

чрезвычайно высоким доверием ко всей информации, распространяемой в Сети, технофилией [2]. Нормой здесь является уже активно исследуемая рискологическая компетентность пользователей информационных сред, но механизмы ее формирования еще имеют существенный потенциал для исследования. Исследование ставит *цель* – выявить представления (общие и отличия) различных субъектов образовательного процесса о рисках интернета для подростков. Автор полагает, что результаты будут востребованы психологами образовательных учреждений и исследователями цифровизации образования, при реализации различных проектов и программ управления рисками информационных сред.

Вслед за Т.В. Корниловой [3], под риском в общем виде мы понимаем действие (решение), направленное на вполне определенную цель, достижение которой связано с опасностью, угрозой поражения, неудачи. Исследования психологических аспектов рисков Интернета преимущественно направлены на изучение механизмов виктимизации личности, моделей коммуникации; отдельного внимания заслуживают феномены кибербуллинга, вовлечения в различные деструктивные сообщества. В целом, А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов [4] выделяют исследования взаимодействия в виртуальной реальности как одно из перспективнейших направлений современной психологии.

Одним из предикторов рисков интернета для детей и подростков выступает низкая рискологическая компетентность родителей (особенно отцов), педагогов и самих подростков. Сам термин «рискологическая компетентность» имеет очень широкую трактовку, мы склонны ее понимать как способность действовать наиболее адекватно в условиях максимальной неопределенности, идентифицировать риски и активизировать личностные и социальные ресурсы для их нивелирования (преодоления).

Одной из очевидных трудностей исследования рисков, связанных именно с влиянием Интернета является все большее количество различных видов жизнедеятельности (шопинг, обучение, построение отношений, ведение дел и т.д.), которые в реализуется в Сети. Поэтому очень сложно дифференцировать влияние именно *информационной* среды. Автор полагает, что исследование опыта наблюдений и представлений родителей, педагогов, отчасти рефлексии самих подростков облегчит эту задачу. Кроме того, объяснительный потенциал здесь может иметь и ресурс эко-психологической теории субъект-средового взаимодействия [5,6].

В предыдущих исследованиях автор уже рассматривал некоторые риски и представления о них родителей и педагогов [7]. Так, была показана рискогенная роль следующих влияний и возможностей информационной среды:

- формирование новой культуры взаимодействия, включающей свои понятия, ценности, мысли и средства их выражения;
- активизация сетевыми технологиями преимущественно поверхностных, неглубоких межличностных отношений;
- обладание чрезвычайно широкими и малоконтролируемыми инструментами формирования общественного мнения.

Систематизация различных аспектов жизнедеятельности молодежи в Сети также позволила нам классифицировать ряд предикторов таких рисков:

- психофизиологические особенности подростков, нормы подросткового возраста, проявления подросткового кризиса, раскрытые как в классических трудах (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович), так и в современных работах (В.И. Слободчиков, М.В. Васильченко и др.);
- социально-психологические особенности: недостаток жизненного опыта по сравнению со старшими; подверженность внешнему влиянию; наличие проблем в отношениях со сверстниками и референтными взрослыми;
- психолого-педагогические: попустительский стиль воспитания в семье либо сильный диссонанс и непоследовательность в воспитательных стратегиях разных членов семьи; импульсивность референтных взрослых; отдельного внимания здесь заслуживает и информационно-образовательная среда учебного заведения, дидактические, санитарно-

гигиенические условия: влияние цифровых образовательных продуктов на физическое и психическое здоровье учащихся, гигиенические требования к оборудованию и режиму труда, удовлетворенность обучающихся цифровым образовательным продуктом.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось в 2017-2019 гг. и частично в 2020 г. Выборка родителей:  $n = 367$ , средний возраст 37 лет, отцы 68, матери – 299. Выборка педагогов:  $n = 216$ , средний возраст 48 лет, 96 % женщины. Выборка старшеклассников (10-11 кл.), 200 чел, 50 юношей, 50 % девушек. Школы расположены на территориях, различающихся по социально-экономическим характеристикам и численности населения: мегаполисы, муниципальные образования, сельские поселения Свердловской и Курганской областей.

Алгоритм проведения исследования:

*На первом этапе* всем субъектам образовательного процесса было предложено написать до 10 потенциально рисковенных характеристик, признаков поведения, которые могут быть прямо или косвенно связанных с использованием Интернета. Например, изменение поведения вследствие виктимного поведения в Сети. Далее были сопоставлены и объединены высказывания, схожие по коннотациям (например, «подросток выглядит подавленным» и «выглядит депрессивным» или «родитель уделяет ребенку мало внимания» и «мало занимается с ребенком»). Также объединение происходило на основе парадигматических отношений. В результате был сформирован список потенциально-рисковенных характеристик, к числу которых относились и такие, как: «все время общается в чатах», «более доверяет «френдям» в сетях, чем реальным людям» и т.д.

*На втором этапе* поведенческие признаки и другие показатели были классифицированы по следующим группам: поведение в Интернете, медико-психологические показатели подростка, поведение в общественных местах, поведение дома и внутрисемейные отношения, информационно-образовательная среда учебного заведения. Кроме того, отдельными показателями выделены динамика успеваемости, уровень материального благосостояния семьи, в анкету входили традиционные вопросы о стаже, возрасте, поле респондентов, информация о готовности помогать коллегам и родителям в решении проблем с поведением в Интернете.

*На третьем этапе* респондентам было предложено отметить частоту исследуемых показателей и распределить ее по шкале Р. Лайкерта: 1- «никогда», 2- «иногда», 3 – «появилось в последнее время», 4 - «часто», 5- «постоянно». В настоящее время данный опросник также имеет вариации, где частота имеет дискретные значения (раз в месяц, несколько раз в месяц и т.д.), респондентам предлагается вспомнить прошлые события, сравнить их частоту с настоящим и т.д.

Таким образом, более расширенные результаты исследований будет представлены в следующих статьях. Сейчас мы рассматриваем только представления о рисках для подростков.

**Результаты и обсуждение.** Поскольку определяющей для данного исследования была теория социальных представлений (С. Московиси, Т. П. Емельянова), то для выявления ядра представлений педагогов о рисках была применена формула расчета коэффициента позитивных оценок (Taux categorique positif) для каждого явления из списка ТСП (i) по следующей формуле: где  $n(4)$  — число ответов «значительная степень - часто» по шкалам опросника,  $n(5)$  — число ответов «очень значительная степень - постоянно»,  $N$  — общее число ответов.

$$TSP(i) = \frac{n(4) + n(5)}{N} * 100$$

Вычисление коэффициентов позитивных ответов позволило выявить те из явлений/признаков, которые, по мнению респондентов, являются факторами высокого риска, демонстрирующими влияние Интернета на подростков. В данной статье в качестве примера в связи с ограниченностью объема мы приводим данные только ядра социальных представлений (таб. 2). Согласно автору методики (J.-C. Abric), признаки, набравшие свыше 50 баллов

относятся к ядру социальных представлений, от 10 до 50 баллов – периферия, согласно рекомендациям автора методики [8].

Таким образом, **ядро социальных представлений всех категорий респондентов** при достаточно высоких показателях ТСП (от 78) включает:

- сокрытие содержания общения в социальных сетях;
- сокрытие игр, в которые играет в Интернете;
- проведение времени в Интернете в ущерб учебе и домашним делам;
- трудности взаимопонимания в семье.

Позицию «ситуации, когда подросток считает друзьями «френдов», которых не знает лично» как рисковенную выделили педагоги (ТСП 68) и родители (ТСП 92), но не сами старшеклассники, что подтверждает уже показанную во многих исследованиях тенденцию: информационная среда, ее неформальная коммуникативная составляющая становится все более референтной для подростков, причем с наибольшей тревогой эту ситуацию воспринимают родители.

Из числа медико-психологических показателей педагоги отметили только две позиции при достаточно умеренных показателях ТСП (52-68): приходит на учебу сонным, несобранным» и «устойчивое снижение успеваемости. Родители отметили: жалобы на частую головную боль и высказывания о бессмысленности жизни. Подростки в качестве рисковенного отметили только высказывания о бессмысленности жизни. Таким образом, в этом блоке мы видим существенную поляризацию представлений. Объяснение этому мы находим в невысокой медико-психологической грамотности большинства респондентов, либо дефиците ценностного отношения к здоровью себя, близких.

Поведение в общественных местах: подростки вообще не отметили рисковенных показателей, связанных именно с влиянием Интернета, тогда как родители и педагоги единодушно отметили ситуации, когда подросток открыто демонстрирует причастность к различным сообществам и субкультурам (стиль одежды, прически, знаки отличия, значки и т.п.), а также сексуально-непристойное поведение (ТСП (74) ).

Поведение дома и внутрисемейные отношения: родители отметили только выпрашивание денег без объяснения расходов. Анализ ответов других респондентов не позволил выявить ядра их представлений.

Наиболее противоречивые, даже парадоксальные представления у респондентов относительно факторов влияния информационно-образовательной среды школы. Педагоги отмечают: противоречивые инструкции специалистов и дефицит квалификации психологических служб (медиации), у родителей в данном разделе не один из показателей не вошел в ядро, а подростки отметили только непонятность смысла заданий для выполнения в информационных средах. Коэффициент позитивных оценок (ТСП) в данном блоке колеблется от 50 до 64.

Исследование не выявило существенных различий в представлениях жителей различных территорий или по уровню финансового благополучия, но в настоящее время сбор данных продолжается, при существенном увеличении выборки и перечня показателей результаты будут подвергнуты повторной обработке.

Таким образом, исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1) общие представления о рисках проходят по черте демонстрируемого доверия, рационального расходования времени и показателям социального и/или личностного благополучия;

2) различия носят более выраженный, буквально поляризованный характер и отражают парадоксальные тенденции мировосприятия современных подростков; противоречивость процесса информатизации образования и разный уровень готовности родителей к управлению рисками информационного общества для подростков.

В целом, обсуждение рисков сети Интернет для детей и подростков является чрезвычайно актуальным и открывает новые горизонты для исследования кросс-культурной коммуникации в Сети и шире - различных аспектов жизнедеятельности в Интернете. Отдельно горизонтами продолжения этой работы мы видим исследование представлений педа-

гогов о рисках Интернета в зависимости от их возраста, культурных стереотипов, религиозных предпочтений, а также, трансформацию самой образовательной среды в условиях цифровизации образования.

### Список литературы

1. *Нестик Т.А., Солдатова Г.У.* Представления о будущем цифровых технологий у российских студентов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 1. С. 90-118.
2. *Osiceanu M.E.* (2015) Psychological implications of modern technologies: “technophobia” versus “technophilia”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1137-1144.
3. *Коршулова Т.В.* Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 89-100.
4. *Asmolov G.A., Asmolov A.G.* (2009) From we-media to I-media: Identity transformations in the virtual world. *Psychology in Russia*, 2, 101.
5. *Мдивани М.О.* Метод исследования эконихологических взаимодействий человека с информационной средой // Акмеология. 2017. №. 1 (61). С. 59-65.
6. *Панов В.И.* Информационная среда в контексте эконихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2016. – С.23-27. [Электронное издание]. ISBN 978-5-906871-45-9.
7. *Патраков Э.В.* Подростки и интернет: реакции родителей // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 129-144. DOI: 10.17223/17267080/72/7
8. *Abric J.-C.* L'analyse structurale des représentations sociales // Les méthodes des sciences humaines / Sous la dir. S. Moscovici, F. Buschini. Paris: Presses Universitaires de France, 2003. P. 375–392.

УДК 159.99

## СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ<sup>61</sup>

Пошехонова Ю.В.

Ярославский государственный университет им.П.Г.Демидова, Ярославль, Россия

E-mail: yskvo@mail.ru

**Аннотация.** Осуществлен анализ понятия «информационные технологии». Описаны функции информационных технологий в учебном процессе, рассмотрены средства информационных технологий, достоинства и недостатки их использования.

**Ключевые слова:** информационные технологии, образование, мотивация учебной деятельности

## MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS ' COGNITIVE ACTIVITY

Poshekhonova Yu.V.

Yaroslavl state University im. P.G. Demidova, Yaroslavl, Russia

E-mail: yskvo@mail.ru

**Abstract.** The concept of «information technologies» is analyzed. The functions of information technologies in the educational process are described, the tools of information technologies, advantages and disadvantages of their use are considered.

<sup>61</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00102.

**Keywords:** information technologies, education, motivation of educational activity.

Концепция устойчивого развития, принятая в 1992 г. Организацией Объединенных Наций, обозначила дальнейшие пути развития человеческой цивилизации. При этом образование должно стать одним из ведущих инструментов устойчивого развития. В частности, в рамках разрабатываемой нами темы представляет интерес Приложение 1 к Схеме проекта плана работы для рамок осуществления Стратегии ЕЭК ООН в области образования в интересах устойчивого развития на период после 2019 года. Обозначенное в нем 3-е направление звучит как «Цифровое образование, информационно-коммуникационные технологии и образование в интересах устойчивого развития» [8], где идет речь о разработке цифровых ресурсов, о комбинированном обучении (сочетании очного и электронного обучения), применении аналитических методов обучения к образованию в целях интересов устойчивого развития (ОУР), а также о развитии социальных сетей в качестве ключевого инструмента ОУР.

В то же самое время, повсеместное распространение компьютеров, средств сотовой связи, свободный доступ в сеть Интернет обусловили повышение требований к профессионализму работников, сформировав, таким образом, естественный социальный заказ на подготовку специалистов, умеющих эффективно (оперативно и качественно) работать с большим количеством информации, используя новейшие средства ее обработки и представления.

В соответствии с этими двумя параллельно развивающимися процессами изменяются и требования к организации учебных занятий на всех уровнях системы образования. Прежде всего, образовательный процесс начал оснащаться учебными и учебно-методическими электронными каталогами, стали стремительно развиваться электронные библиотеки, появились компьютерные обучающие программы, онлайн- и офлайн-тренажеры и т.д. Сформировались новые требования к разработке дидактического обеспечения учебного процесса, учитывающие постоянное увеличение объема знаний по всем дисциплинам, усложнение содержания материала. Применение компьютерных и телекоммуникационных средств и технологий позволяет учесть предъявляемые требования (адаптивность учебного материала к личностным особенностям обучающихся, учет комплексности процесса обучения) и разрабатывать адаптированный учебно-методический материал. Компьютерные средства служат инструментом и одновременно базой для создания и размещения интерактивных, мультимедийных учебно-методических комплексов, включающих электронные учебники, презентации, практические тренажеры, справочную систему, проверочные тестовые задания и многое другое. Современный учебно-методический комплекс может включать как печатные учебные и учебно-методические издания, так и образовательные ресурсы удаленного доступа, а также аудио- и видеоприложения [7].

Информатизация образования является одним из приоритетных направлений глобального процесса информатизации современного общества. Психолого-педагогические цели реализуются теперь посредством самых разнообразных информационных технологий. В настоящее время в научной литературе одновременно сосуществует ряд синонимичных понятий, таких как «современные информационные технологии обучения», «новые информационные технологии в обучении», «средства электронного обучения» и т.д., что говорит о том, что терминология, касающаяся информатизации современного образования, пока находится на стадии становления. Рассмотрим несколько определений понятия «информационные технологии». С точки зрения ЮНЕСКО, «*информационные технологии* – это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации, методы взаимодействия людей с вычислительной техникой и производственным оборудованием, их практические приложения, а также социальные, экономические и культурные аспекты данной проблемы» [0, с.80]. «*Информационная технология* – система процедур преобразования информации с целью ее формирования, организации, обработки, распространения и использования» [5, с.13]. Информационные технологии обучения – совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления инфор-

мации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Основными отличительными особенностями современных информационных технологий обучения являются следующие: 1) компьютерная обработка информации, 2) большие объемы информации, которые хранятся в специализированных устройствах, выполняющих сервисные (обслуживающие) функции по запросу клиента, 3) мгновенная передача информации независимо от дальности расстояния.

Информационные технологии применяются в учебном процессе с целью производства информации для ее последующего анализа и принятия на ее основе решения по выполнению какого-либо действия.

Использование в учебном процессе средств информационных технологий выполняет ряд следующих функций:

1) развивающая (развитие учебного и творческого потенциала личности, познавательных психических процессов индивида, отработка учебных навыков, развитие навыков принятия решений и их реализации, формирование навыков поиска релевантной информации и ее обработки);

2) подготовка обучающихся к социальной и профессиональной жизнедеятельности в условиях современного информационного общества

3) использование в учебном процессе современных технических и информационных возможностей организации и осуществления учебно-воспитательной деятельности (которые должны быть адекватны целям, задачам, принципам педагогической деятельности, а также особенностям возрастного и индивидуального развития обучающихся, степени сложности изучаемого учебного материала). Реализация данной функции, при соблюдении вышеназванных условий, приведет к росту эффективности процесса обучения, к активизации познавательной деятельности, к углублению межпредметных связей [2, 6].

В учебном процессе может применяться широкий спектр компьютерных средств учебного назначения (средств информационных технологий) [3]:

- сервисные программные средства общего назначения (позволяют автоматизировать рутинные вычисления, оформить учебную документацию и т.д.),

- программные средства контроля знаний, умений, навыков обучающихся (позволяют автоматизировать процедуру тестирования, выполнения обучающимися контрольных заданий, при этом проверка результатов может осуществляться как автоматизированно, так и вручную),

- электронные тренажеры (служат для отработки практических умений и навыков, а также навыков решения задач),

- программные средства для математического и имитационного моделирования (предназначены для моделирования объектов исследования (например, физические эксперименты), а также для оперирования моделями-объектами),

- информационно-поисковые справочные системы (гипертекстовые и гипермедиа программы для хранения и предъявления информации, позволяющие осуществить быстрый поиск информации по тем или иным признакам),

- автоматизированные обучающие системы (обучающие программы, содержащие теоретический материал, отработку (тренировку) и контроль уровня знаний/умений/навыков),

- электронные учебники (основные электронные средства обучения, должны обеспечивать непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения при условии осуществления интерактивной обратной связи),

- экспертные обучающие системы (базируются на технологии искусственного интеллекта, моделируют деятельность экспертов при решении достаточно сложных задач, обеспечивают пояснение стратегий и тактик решения задач, однако не способны не организуют применение обучающимися полученных знаний, а также отсутствует механизм обратной связи в виде контроля действий обучающихся),

- интеллектуальные обучающие системы (базируются на технологии искусственного интеллекта, осуществляют рефлексивное управление процессом обучения с учетом особенностей деятельности обучаемых),

- средства автоматизации профессиональной деятельности (промышленные системы или их учебные аналоги) (могут являться не только предметом изучения, но и средством обучения при решении профессионально-ориентированных задач).

Внедрение в образовательный процесс средств информационных технологий начинает принимать всё более масштабный характер: появляется всё больше новых электронных учебных программ, курсов дистанционного образования, автоматизируются процессы контроля знаний и т.д. Поэтому учителя и преподаватели должны ясно осознавать сильные и слабые стороны использования информационных технологий на занятиях, чтобы понимать причинно-следственный характер собственных действий по организации учебной деятельности с помощью информационных технологий и уметь прогнозировать их последствия.

Итак, применение информационных технологий в образовательной деятельности, прежде всего, позволяет в индивидуализированной форме научить обучающегося работе с информационными ресурсами: освоить принципы поиска информации, критерии ее отбора, особенности структурирования, представления, уяснения, практического применения (в частности, в профессиональной деятельности), в ряде случаев – большой эмоциональной и личностной вовлеченности и т.д. Эти результаты тесно связаны еще с одним важным комплексным результатом – формированием активной позиции обучающегося, развитием навыков профессионального и критического мышления [2], и, в конечном счете, подготовкой специалиста, соответствующего требованиям современного информационного общества. Все эти результаты характеризуют достоинства использования информационных технологий.

Вместе с тем, из достоинств этих технологий логически вытекают и недостатки их использования. Например, индивидуализация, в случае недостаточно внимательного к ней отношения со стороны преподавателя, может принимать тотальный характер, что проявится в замене устного диалога (с преподавателем, другими обучающимися) «диалогом» с компьютером. Особенно остро эта проблема возникает в условиях дистанционного обучения, где отсутствует «живой» преподаватель как организатор и регулятор учебной деятельности. Последствием «выключения» из учебного времени непосредственного диалога между преподавателем и обучающимся станет слаборазвитая (или неразвитая совсем) способность к формулированию мыслей на профессиональном языке и несформированность профессионального типа мышления. Следующим звеном в этой последовательности событий будет неспособность применения знаний на практике (из-за проблемы перехода от мысли к действию, которая решается непосредственным взаимодействием преподавателя и обучающегося в условиях практической деятельности).

Следующим недостатком можно назвать большую свободу выбора в поиске и использовании информации. Такая свобода связана с риском того, что, переходя по ссылкам, обучающийся просто отвлечется от основного материала курса, его структуры.

Есть и еще один риск, связанный с необдуманном применением информационных технологий в образовательной деятельности – опасность вызвать эмоциональную и интеллектуальную перегрузку. Если преподаватель чрезмерно активно применяет на занятиях информационные технологии (слишком часто, слишком надолго, либо слишком сложно структурировано содержание дисциплины и т.д.), то может возникнуть эффект, обратный ожидаемому. Так, у обучающегося может выработаться «иммунитет» к восприятию информации, поданной в такой форме, возникнет психологическое сопротивление и подобные технологии будут вызывать отторжение. Либо возможен иной вариант, еще более опасный: обучающийся утратит способность обучаться вне контекста информационных технологий. Иными словами, он не сможет (не захочет) учиться, если будет отсутствовать привлекающий, развлекательный компонент учебного материала. В данном случае можно будет говорить о риске формирования потребительского отношения к образовательному процессу и его участникам [4].

Описанные достоинства и недостатки обосновывают важность взвешенного отношения к любым образовательным технологиям. Информационные технологии не должны подменять преподавателя либо замещать его основные функции.

Таким образом, современная система образования обладает одной характерной чертой: выступая в качестве пользователя, она, в то же время, стимулирует разработку информационных технологий. Эта особенность особенно ярко проявляется в системе высшего образования. В то же время, несмотря на объективную и субъективную привлекательность современных информационных технологий, необходимо осознавать, что их применение является, хоть и эффективным, но всё-таки вспомогательным средством в организации и осуществлении учебного процесса. Внедрение в учебный процесс информационных технологий способно значительно обогатить процесс передачи знаний от преподавателя к обучающемуся, облегчить понимание сложных тем, нивелировать периодически возникающую монотонию на занятиях, повысить мотивацию учебной деятельности, активизировать деятельность обучающихся на занятиях, сформировать осознанное отношение к учебному процессу и т.д. Вместе с тем, использование информационных технологий должно быть оправданным, логически целесообразным, экологичным, призванным дополнять (а не заменять) деятельность преподавателя на занятиях. Лишь в этом случае средства информационных технологий смогут обеспечить новые возможности и преподавателям, и обучающимся.

### Список литературы

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под ред. Бадарча Дендева. М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с. (с.80).
2. *Кацатов М.М.* Профессионализация мышления как ресурс жизненного пути личности // Методология, теория, история психологии личности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Никитина, Н.Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 392-399. (734 с.)
3. *Краснова Г.А., Беляев М.И.* Технологии создания электронных обучающих средств (электронный документ). – Режим доступа: [http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija\\_sozdaniya\\_EHSO.pdf](http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdaniya_EHSO.pdf) (дата обращения 25.01.2020).
4. *Панов В.И.* Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (вместо предисловия) // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей. / Редакторы-составители: С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов. Пермь: ОТ и ДО, 2018. – 408 с.
5. *Пащенко О.И.* Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт.гос. ун-та, 2013. –227 с.
6. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты [монография]. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. –400 с.
7. *Руденко Т.В.* Дидактические функции и возможности применения информационно-коммуникационных технологий в образовании [электронный ресурс] / Т. В. Руденко. Томск, 2006. - Режим доступа: [http://ido.tsu.ru/other\\_res/ep/ikt\\_umk/](http://ido.tsu.ru/other_res/ep/ikt_umk/) (дата обращения 25.01.2020).
8. Схема проекта плана работы для рамок осуществления Стратегии ЕЭК ООН в области образования в интересах устойчивого развития на период после 2019 года / <https://undocs.org/pdf?symbol=ru/ECE/CEP/AC.13/2019/3> (дата обращения 25.01.2020).

УДК 159.9.072.43

**ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ – АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА:  
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ВЕНГРИИ И РОССИИ****Сабо Ч.М.**

Университет Дунайвароша, Дунайварош, Венгрия

E-mail: csilla.mato@gmail.com

**Аннотация.** Сегодня социальные взаимодействия молодого поколения происходят в виртуальной окружающей среде. Постоянное присутствие в социальных сетях - это обычное поведение, которое ожидается сверстниками. Однако постоянная онлайн-связь имеет плохие последствия: молодые люди не могут правильным или должным образом справиться с разделительным тревожным расстройством. По мнению экспертов, наиболее значительными рисками являются интернет-зависимость, киберзапугивание и антисоциальное или саморазрушительное поведение. Международное исследование изучило мнения педагогов о поведении подростков в Интернете. Исследование проводилось в 2018 и 2019 годах в России и Венгрии; общая выборка включает 361 респондента.

**Ключевые слова:** рисковое поведение подростков, Интернет и социальные сети, увеличиваемая тенденция

**Abstract.** Today young generation's social interactions take place in virtual environment. Continuous presence in social media is usual behaviour expected by the peers. However, being continuously online has bad consequences: young people cannot properly handle separation anxiety disorder. According to experts, the most significant risks are Internet addiction, cyber bullying, and antisocial or self-destructive behaviour. An international research examined teachers' view on adolescents' behaviour on the Internet. The research was conducted in 2018 and 2019 in Russia and Hungary; the total sample contains 361 elements.

**Keywords:** adolescents' risk behaviour, Internet and social media, increasing tendency

**BEHAVIOR OF ADOLESCENTS - ACTIVE INTERNET USERS: RESULTS OF  
RESEARCH OF TEACHERS OF HUNGARY AND RUSSIA****Szabó Cs.M.**

Dunaujvaros University, Dunaujvaros, Hungary

E-mail: csilla.mato@gmail.com

**Введение.** Современная молодежь часто ведет свою жизнь в Интернете, и социальные взаимодействия поколения Z происходят преимущественно в информационной виртуальной сфере. Постоянное присутствие в социальных сетях - это уже практически обязательная форма поведения, которая может привести к исключению молодых людей из современников, если они «вне сети». Но одним из серьезных последствий постоянного виртуального контакта является то, что молодые люди не могут адекватно справиться с «тревожной разлуки» (с Сетью) [1]. Сегодня граница между общественной и частной сферой стала почти размытой, и тот факт, что использование смарт-устройств и Интернета вызывают зависимость, уже доказано. Исследователи считают, что среди опасностей, связанных с использованием Интернета и социальных сетей, наркомания, онлайн-домогательство, участие в незаконной деятельности и поощрение антисоциального и саморазрушающего поведения являются наиболее важными [2,3].

**Теоретический анализ проблемы.**

Поколение Z является настоящим цифровым поколением: они родились в эпоху цифровых технологий, и они не знают мир без цифровых технологий. Воспитанники онлайн-мира, они почти не имели детства в офлайн мире. Все исследования доказывают, что новые поколения начинают использовать интернет наиболее рано, и даже интенсивность использования меняется: 88% молодых людей ежедневно пользуются Интернетом. По результатам опроса о

молодежи Венгрии 2016 года, две трети молодых людей в возрасте 15-29 лет встречаются и общаются со своими друзьями чаще всего в Интернете [3].

Параллельно с этим явлением, блоггеры становятся всё более популярными: по опросу 2017 года, половина молодых людей часто или очень часто следят за постами Youtube-блоггеров. Кроме этого, молодые люди читают информацию в социальных сетях, особенно исходящую от знаменитостей, и считают ее более достоверной, чем другие – наиболее достоверные – официальные источники. Вследствие этого наблюдается тенденция, заключающаяся в том, что в глазах подростков достоверность информации, получаемых от родителей и педагогов, значительно снижается: 72% подростков приобрели информацию из интернета, 53,7% на уроках в школе, 51% от родителей, 14,6% из телевизионных программ, и только 7,3% из газет и журналов.

Наиболее типичный способ использования Интернета подростками – это социальные сети, в которых молодые люди проводят большую часть своего времени. Сайты социальных сетей стали ареной современных отношений сверстников. Одновременно, подростки не делят пространство на реальное и виртуальное: Интернет и цифровое пространство являются продолжением и усилением их личного пространства [4,5].

Уже очевидно, что молодежь не только использует контент медийной информации, но и делится им в Интернете, и даже сами производят. Подростки размещают много информации и данных о себе в социальных сетях. Согласно Kósa [3], профиль 41% подростков публичный, и около 90% молодежи показывают в личном профиле свои фотографии, имя и фамилию, более 50% дают реальный возраст и название школы, а треть – свои отношения, также 17% дают номер телефона и 13% свой адрес. Однако ещё большее беспокойство вызывает то, насколько часто они раскрывают информацию о себе людям, которых они лично не знают: более 40% дают имя и фамилию и интересы, а почти треть отправляют свои фотографии абсолютно незнакомым людям.

Другая особенность сайтов социальных сетей заключается в том, что наш онлайн-профиль отличается от реальной офлайн-личности. Согласно Fine [4], социальные медиа представляют не истинное «я», а преувеличенное, идеальное, называемое «я в социальных сетях», которое намеренно построено, и поэтому, является преувеличенным, гипертрофированным вариантом реального «я». И социальные сети предоставляют беспрецедентные возможности для этого психического феномена, и эта тенденция привела к увеличению числа людей, которые повышают свою самооценку, несмотря на отсутствие реальных результатов. Для людей с низкой самооценкой социальные сети являются платформами, на которых может нарисоваться гораздо более позитивный образ себя, раскрывая только позитивные мотивы и события в своей жизни. Tapf [1] называет это явление парадом счастья.

Интернет имеет много опасностей, о которых большинство людей не подозревают даже не осознают, особенно подростки. Подростки - из-за их неопытности - могут попасть в рискованные ситуации или посещать опасные сайты: кибер-домогательства, агрессия и сексуальное содержание часто присутствует в Интернете. Из исследования Kósa [2] очевидно, что больше половины молодежи уже встречались со сценами насилия (57%), попадали на порнографические сайты (55%), 20% подростков уже получили сексуальные предложения; 18% - угрожающие или агрессивные сообщения онлайн. Поскольку подростки гораздо более экстравертированы в онлайн, чем в офлайн-мире, они часто присоединяются к домогательствам, даже если они этого не делают реальной жизни.

Агрессивные материалы нередко появляются на сайтах социальных сетей, можно встретиться с призывами для игр с самоубийством или самоуничтожением. Около половины опрошенных детей в возрасте 11–16 лет сталкивались с сайтами, где пропагандируется насилие и жестокость. Проблема в том, что тревожные визуальные ощущения долго остаются в сознании молодых людей после того, что соответствующее содержание перестало быть доступным [3]. По данным исследования «Дети России онлайн», детей больше всего беспокоит и расстраивает опасный и вредоносный контент, на первом месте агрессивные сообщения и агрессивное поведение: жестокость, насилие, агрессия, убийства (28%), конфликты, оскорб-

ления, кибербуллинг (8%), экстремизм, терроризм, насилие на национальной почве (2%). На втором месте находится порнографический контент, который беспокоит 24% детей, а информация о наркотиках и суицидах встречалась только у 4% детей [5]. Также часто появляются сексуальное содержание на сайтах социальных сетей. Это явление настолько распространено, что различные виды деятельности называются отдельно: секстинг, груминг, сексуальное домогательство.

### **Исследование.**

#### ***Процедура исследования***

Цель исследования состояла в том, чтобы выяснить, какое рискованное поведение демонстрируют подростки, особенно в онлайн-мире. Международное исследование проводилось в двух странах (Россия, Венгрия) в 2018-2019 гг. Исследователи расспрашивали учителей о рискованном поведении подростков в онлайн-пространстве. Российский опрос проводился в 2018 году с помощью онлайн-анкеты, а венгерский - в 2019 году с помощью бумажного опросника. В российской анкете приняли участие 218 учителей из 12 средних школ. Венгерское исследование проводилось в восьми средних школах с участием 143 педагогов. Вся выборка - 361 педагог.

Поведенческие признаки были классифицированы Э. Патраковым [6] по следующим группам:

– **поведение в Интернете** (считают друзьями «френдов» из соц. сетей, которых не знают лично и др.)

– **медико-психологические показатели** (нечистоплотны/неопрятны; проявляют гневливость, агрессивность, вспыльчивость; проявляют скрытность, уединенность, задумчивость; говорят, что некоторые настроены против них; обвиняют людей или угрожают им; высказываются о бессмысленности жизни; ведут себя сексуально неподобающим образом; затрудняются рассказать о жизни вне школы и др.).

– **поведение в социальных отношениях** (приглашают одноклассников на встречи сообществ, цели которого не ясны; используют неологизмы в речи; открыто демонстрируют причастность к различным сообществам и субкультурам и др.).

Учителя оценивали частоту поведения подростков по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 означало «никогда», а 5 означало «регулярно». Также педагогам предлагалось соотнести реалии рисков современности и 4-5 лет назад.

#### ***Анализ результатов и обсуждение.***

4-5 лет назад наиболее распространенным поведением учащихся являлась открытая демонстрация причастности к различным сообществам и субкультурам (2,88 - здесь и далее в скобках указано среднее значение между 1 и 5). Наряду с этим, учителям очень редко встречалось поведение: «используют неологизмы в речи» (2,81) или «проявляют гневливость, агрессивность, вспыльчивость» (2,76). Самый редкий вид поведения - приглашения знакомых на встречи, цели которого не были ясны (2,17). Сравнивая представления учителей, можно сразу увидеть, что все виды поведения встречаются чаще: сегодня частота увеличилась почти на один балл. Самое высокое значение было 3,74 («используют неологизмы в речи»), а самое низкое - 2,90 («приглашают одноклассников на встречи, цели которого не ясны») и «высказываются о бессмысленности жизни»). Наряду с увеличением значений, порядок различных факторов также изменился: в настоящее время фактор, согласно которому они считают друзьями «френдов» из соц. сетей, является вторым по частоте видом поведения.

Разница между частотами 4-5 лет назад и сегодня была проверена с помощью t-критерия, и во всех случаях разница была значимой ( $p=0,000$ ). Значение t всегда отрицательно, то есть средние значения более позднего состояния выше. Самые большие различия между ранней и сегодняшней частотой поведения найдены в факторах «считают друзьями «френдов» из соц. сетей» (-1,170), «используют неологизмы в речи» (-0,910), и «проявляют гнев, агрессивность, вспыльчивость» (-0,781). Все эти действия связаны с Интернетом либо определенно, либо косвенно.

Анализируя различия между мнениями педагогов из двух стран (Венгрии и России), результаты событий 4-5 летней давности показывают больше различий. Русские учителя считают наиболее распространенным поведением то, что ученики используют неологизмы (2,89), открыто демонстрируют причастность к различным сообществам (2,78), проявляют агрессивность (2,75). По мнению венгерских педагогов, ученики более часто демонстрируют другие виды рискованного поведения: открыто демонстрируют причастность к различным сообществам (3,04), затрудняются рассказать о жизни вне школы (2,92), и проявляют скрытность, задумчивость (2,81).

Касаясь наиболее и наименее частых показателей поведения учеников сегодня, мнение русских и венгерских учителей совпадает. В обеих группах наиболее часто встречаются следующие виды рискованного поведения: ученики используют неологизмы (российская выборка: 3,75, венгерская выборка: 3,73), считают друзьями «френдов» из соц. сетей (российская выборка: 3,48, венгерская выборка: 3,80), и проявляют гнев, агрессивность (р.: 3,42, в.: 3,73). А поведение, встречающееся наиболее редко, следующее: молодежь высказывается о бессмысленности жизни (р.: 2,75, в.: 3,12), нечистоплотна и неопрятна (р.: 2,83, в.: 3,14), и приглашает знакомых на встречи, цели которого не ясны (р.: 2,85, в.: 2,97). В то же время, кроме фактора «они приглашают знакомых на встречи», все факторы были выше оценены венгерскими педагогами.

Сравнивая средние значения факторов, t-критерий показал, что разница между мнениями русских и венгерских учителей существенна по девяти факторам: считают друзьями «френдов» из соц. сетей, открыто демонстрируют причастность к различным сообществам, нечистоплотны, затрудняются рассказать о жизни вне школы, ведут себя сексуально неподобающим образом, проявляют агрессивность, проявляют скрытность, обвиняют людей, и высказываются о бессмысленности жизни. Большие различия встречаются между мнениями учителей двух стран по факторам «ученики затрудняются рассказать о жизни вне школы» (0,525) и «обвиняют людей или угрожают им» (0,458).

Существенна корреляция между факторами, принадлежащими категории «Медико-психологические показатели», и категориям «Поведение в Интернете» и «Поведение в социальных отношениях и положениях». Самые сильные корреляции можно найти между факторами категории «медико-психологические показатели», и фактором приглашения одноклассников на встречи ( $p=0,517 - 0,352$ ;  $p<0,001$ ) и фактором демонстрирования причастности к различным сообществам ( $p=0,402 - 0,274$ ;  $p<0,001$ ). Несмотря на то, что корреляции между фактором «считают друзьями «френдов» из соц. Сетей» и медико-психологические показателями, весьма слабая, но существенная ( $p=0,330 - 0,209$ ;  $p<0,001$ ). Это значит, что отношение подростков к так называемым «френдам» в Интернете умеет важное влияние на психологическое поведение молодых людей: повышает частоту появления рискованного поведения.

**Заключение.** По результатам исследования показано, что в последние годы рискованное поведение среди подростков, особенно прямо или косвенно связанное с Интернетом и социальными сетями, стало более распространенным. Очевидно, цифровые медиа должны использоваться не так, как традиционные медиа, а в виртуальном мире люди должны вести себя иначе, чем в офлайновом.

Потребуется помощь молодым людям, чтобы они могут научиться, как безопасно пользоваться Интернетом и социальными сетями, чтобы они вели себя и общались в цифровой сфере этично, и чтобы снижалась опасность Интернета. То есть подростки должны стать образованными (сознательными) пользователями цифровыми медиа.

Концепция устойчивого развития касается не только экологических вопросов, но и планирования социального развития и знания предвидения последствия своих действий. Поэтому задача и ответственность педагогов увеличиваются в меняющихся условиях жизни.

### Список литературы

1. *Tari A.* Generációk online. Tercium Kiadó. Budapest. 2015.

2. *Kósa É., László M.* Versenyben: nőnek a veszélyek, de nő a tudatosság is. // Az internet hatása a gyermekekre és fiatalokra. Международная Конференция Интернета. Budapest, 2018.

3. *Солдатова Г. и др.* Цифровая грамотность и безопасность в Интернете. Москва. 2013. URL: [http://www.razbiraeminternet.ru/files/google\\_book\\_theory\\_stranicy.pdf](http://www.razbiraeminternet.ru/files/google_book_theory_stranicy.pdf) (дата обращения: 10.01.20.)

4. *Kósa É.* Digitális Galaxis II: Digitális galaxis a változások fényében. // Gabos Erika (ред.): A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra. Budapest. 2018. С. 144-157.

5. *Fine C.* Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark On Our Brains URL: <https://www.ft.com/content/d8216222-2170-11e4-a958-00144feabdc0> 2014. (дата обращения: 20.06.19.)

6. *Патраков Э.В.* Подростки и интернет: реакции родителей / Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. DOI: 10.17223/17267080/72/7

7. *Nestik T. и др.* Cross-cultural aspects - attitudes towards new technologies. // Matolcsi R. (ред.) III. East-West Cohesion International Scientific Conference. Dunaujváros, 2018.

8. *Székely L., Szabó A.* Magyar ifjúságkutatás 2016. Ezek a mai magyar fiatalok! URL: [http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web\\_0.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web_0.pdf) 2016. (дата обращения: 10.06.19.)

УДК 159.9.07

## ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ РИСКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ<sup>62</sup>

Суннатова Р.И.

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: sunrano@mail.ru

**Аннотация.** В статье описывается опыт реализации решения задач профилактики риска компьютерной зависимости у подростков, посредством возможности выявления личностного ресурса. Выявлена статистическая связь между склонностью к компьютерной зависимости и неудовлетворенностью отношением учителей, а также неудовлетворенностью отношением в семье к подросткам; отрицательная связь между верой в себя и увлеченностью компьютерными играми, а также между волевым контролем эмоциональных реакций и увлеченностью компьютерными играми и просмотром социальных сетей.

**Ключевые слова:** личностный ресурс, компьютерная зависимость, отношения со значимыми взрослыми.

## PERSONAL RESOURCE AS A CONDITION OF WARNING RISK OF COMPUTER DEPENDENCE

Sunnatova R.I.

FPSI «Psychological Institute of Russian Education Academy», Moscow, Russia

E-mail: sunrano@mail.ru

**Abstract.** The article describes the experience of solving the problems of risk prevention of computer addiction in adolescents, through the possibility of identifying a personal resource. A statistical relationship was revealed between the propensity for computer addiction and dissatisfaction with the attitude of teachers, as well as dissatisfaction with the attitude of adolescents in the family; negative connection between self-confidence and passion for computer games, as well as between volitional control of emotional reactions and passion for computer games and watching social networks.

<sup>62</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 мк «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экпсихологии к психодидактике».

**Keywords:** personal resource, computer addiction, relationships with significant adults.

Использование современных компьютерных технологий практически во всех сферах деятельности человека – уже свершившийся факт. Вместе с несомненным положительным значением компьютеризации следует отметить нежелательные последствия этого процесса, влияющие на социально-психологическое здоровье, а именно возникновение компьютерной зависимости. Указанные риски цифровизации в особой степени относятся к обучающимся и уже не только школы, но дошкольных образовательных учреждений. Тот факт, что появляются новые «современные» формы ненормативного поведения, такие как кибербуллинг, опасные игры в реальности «Беги или умри» или в интернет-сети «Синие киты», для детей дошкольного возраста и начальных классов сайт «Баба Гриня», усиливают важность прикладного значения психологических исследований; специфика же динамики вовлечения детей и подростков в них, требует отдельных исследований [2].

Перспективным подходом в решении ряда практических задач профилактики увлеченности компьютерными играми, гаджетами и просмотром социальных сетей, может рассматриваться возможность выявления личностного ресурса как условия предупреждения этих нарушений в поведении подростков, а также предикторов компьютерных рисков для осуществления превентивных мер работы с обучающимися и нивелирования возможности становления у них компьютерной аддикции в последующем. Основная идея этого подхода заключается в том, чтобы «успеть» выявить у подростков те начинающиеся внутри личностные изменения, которые при неблагоприятных условиях, как внешних, так и внутренних, могут предопределить дальнейшее развитие рисков компьютерной зависимости.

Методика, рабочее название которой: «Личностные особенности, как предикторы ненормативного поведения» включает в том числе шкалу «Увлеченности компьютерными играми и просмотром социальных сетей». В основу определения степени увлеченности компьютерными играми социальными сетями, нами были выделены четыре фактора, которые и легли в основу субшкал предлагаемой методики.

1. Эмоциональный аспект. Высокий уровень эмоциональной привлекательности компьютерных игр, общения в соцсетях и просмотров видео для респондента выступает в определенной мере средством разрядки психоэмоционального напряжения, которая приводит к ощущению эмоционального подъема, что является притягательным, привязывающим пользователя к гаджетам и компьютеру.

2. Поведенческий аспект. Позволяет выявить наличие в поведении подростка подчинения интернет технологиям, а не необходимости выполнения учебных заданий, которые обучающийся должен выполнять, а также обязанностям семейной жизнедеятельности.

3. Физиологический аспект. Наличие физиологических симптомов (напряжение в глазах или в спине, онемение в руках и т.п.) свидетельствующие о том, что необходимо серьезное внимание со стороны близких взрослых к излишней увлеченности/зависимости обучающегося современными гаджетами.

4. Личностный аспект – выявление возможности компенсации социальной неадаптированности и трудностей реализации удовлетворения потребностей подростка и его желаний, иными словами своеобразный уход от трудностей реальной жизни в более яркую и интересную виртуальную реальность, где удастся самореализоваться и обрести необходимую для подростков свою успешность; его желание нравится самому себе, что приводит к тому, что взаимодействие с компьютером становится ведущей потребностью в жизни подростка.

Результаты по первым трем апробациям, обоснование опросника и шкал представлены в статье [7]. В рамках четвертого пилотного исследования, нами проведен опрос по создаваемой методике на 402 обучающихся Московской школы.

На двух последних этапах адаптации опросника, несколько обучающихся старших классов до предъявления инструкции, информировали об исследовательских и методических задачах. Мы обращались к старшеклассникам с просьбой отмечать те утверждения, которые

вызывают сложности в понимании, а также по завершению работы с опросником, написать комментарии и возможные рекомендации для нас. Комментарии старшеклассников к утверждениям помогли «увидеть» оцениваемые психологические реалии глазами самих подростков и внести при необходимости соответствующую редакцию.

Шкалы методики, ориентированные на выявление ресурса подростков, рассматриваемых как условие нормативного поведения, следующие: «Ответственность» [3], «Вера в себя», «Эмпатия», «Самоуправление» [1], «Волевой контроль эмоциональных реакций», а также «Удовлетворенность отношением учителей к обучающимся» и «Психологическое благополучие подростка в семье».

Особо надо остановиться на волевом контроле эмоциональных реакций, как одной из регулятивных возможностей человека, которую сложно реализовать, особенно когда эмоции «зашкаливают». Более того, в силу специфики подросткового возраста, включая особенности эмоционального статуса пубертатного периода, выявление трудностей, с которыми сталкивается подросток и соответствующее психологическое сопровождение становится важным ресурсом обеспечения успешности его социализации. В исследовании М.А. Падун, в котором приведен анализ стратегий регуляции эмоций и их взаимосвязи с эмоциональным самочувствием индивида, показано, что индивидуальные стратегии не могут рассматриваться с точки зрения их функциональной/дисфункциональной роли вне ситуативного контекста, а также вне понимания микро- и макросоциальных особенностей» [4, с.39]. Безусловно, вывод автора предопределяет важность изучения проявлений стратегий контроля эмоциональных реакций в контексте взаимоотношений, в данном случае со сверстниками, педагогами и учителями.

На основе анализа ответов старшеклассников, в четвертую версию опросника были добавлены две шкалы: - удовлетворенность обучающихся отношением учителей; - оценка подростком его психологического благополучия в семье. Основным содержательным аспектом утверждений этих двух шкал являются озвученные мысли старших подростков о том, что когда значимые взрослые (родители и учителя) относятся пренебрежительно к их личным чувствам и оценивают их как капризы, бунт или как нечто несерьезное, то это по словам подростков «отбивает желание что-либо вообще потом делать или стараться». С другой стороны, когда взрослые доверяют, верят, и «вообще видят в нас личность и уважают», то «хочется еще лучше подготовить домашнее задание, лучше себя вести и т.п.».

Остановимся на результатах дескриптивной статистики шкал, ориентированных на выявление ресурса подростков, рассматриваемых как условие нормативного поведения. Коэффициенты Альфа-Кронбаха по таким шкалам, как: вера в себя, волевой контроль эмоциональных реакций, удовлетворенность отношением учителей к обучающимся и психологическое благополучие подростка в семье получили результат в пределах ,707 - ,747, что является приемлемым, но предполагает доработку утверждений на внутри шкальную согласованность. Что касается коэффициентов по ассиметрии и эксцессу то, эти результаты демонстрируют нормальность распределения полученных данных по этим шкалам (ассиметрия ,019 - ,187 при ошибке ,122. Эксцесс ,085 - ,319 при ошибке ,243). Однако некоторые утверждения требуют небольшой редакции, поскольку «скошенность» в сторону социальной одобряемости ответов респондентов все же присутствует. Для проведения последующей апробации, необходимо существующая доработка утверждений шкал: «Ответственность», «Самоуправление» и «Эмпатия», по этим шкалам результаты дескриптивной статистики неудовлетворительны.

Перейдем к анализу блока по личностным предикторам нарушений в поведении подростков, в частности увлеченность компьютерными играми [6] в той степени, которая мешает успешности в обучении и в жизнедеятельности подростка. В ходе обсуждений со старшеклассниками опросника и связанных с ним проблем, мы пришли к заключению, что необходимо добавить субшкалу с рабочим названием «Личностный аспект увлеченности гаджетами». Эта шкала будет направлена на выявление возможности компенсации социальной неадаптированности и трудностей реализации удовлетворения потребности подростка в успешности и его желании нравится самому себе.

На следующем этапе апробации опросника будет добавлена еще одна шкала, направленная на выявление трудностей подростка в межличностном взаимодействии со сверстниками. Как правило, неудовлетворенность отношениями в этом возрасте может выступать достаточно серьезным внутренним условием для возможных нарушений в успешности социализации. Например, уход в себя, или/и неприятие себя. На важность этого аспекта указывают не только рассуждения и откровения подростков, но и многие данные психологических исследований [4, 5, 6].

В исследовании Чижова Е.Д. и Алексева К.И., посвященного изучению дискурса смерти в молодежных интернет-сообществах, связанных с тематикой суицида, показано, что «самые частотные темы оказались связаны с другими людьми – как значимыми Другими, так и обществом в целом. Другие люди возникали и в контексте проблемных ситуаций и суицидальных факторов (непонимание, отсутствие поддержки, стигматизация, издевательства), и в контексте защитных факторов (любовь значимых других, поддержка). Возникновение суицидального поведения могло как провоцироваться и стимулироваться значимыми другими, так и блокироваться ими. Такие результаты подтверждают положение о ведущей роли других людей в суицидальном поведении молодежи» [8; с. 87], а также важности введения шкалы, направленной на удовлетворенность отношениями со сверстниками, как ресурса, блокирующего возникновение зависимости от компьютерных игр и социальных сетей. Показатели дескриптивной статистики по шкале «Увлеченность компьютерными играми»: асимметрия ,099 при ошибке ,122. Экссесс -,382 при ошибке эксцесса, 243. Коэффициент внутри шкальной согласованности Альфа – Кронбаха составляет ,796.

Основываясь на результатах дескриптивной статистики по полученным данным, мы можем использовать те показатели, которые отвечают требованиям надежности и перейти к решению исследовательских задач. Одно из предположений связано с возможным влиянием на возникновение компьютерной зависимости характера отношения значимых взрослых: родителей и педагогов. Мы предположили, что возможна значимая связь между неудовлетворенностью подростков отношением значимых взрослых и увлеченностью компьютерными играми и просмотром социальных сетей. Склонность к компьютерной зависимости и неудовлетворенность отношением учителей, получила коэффициент корреляции Спирмана равный ,458 и соответственно неудовлетворенность отношением в семье ,431 (корреляции значимы на уровне 0,01). Полученные значения корреляций позволяют утверждать, что, как и говорили подростки, характер отношения значимых взрослых можно рассматривать и как ресурс и как некий блок в ближайшем окружении подростка для его развития. Блоком выступает излишне опекающее отношение значимых взрослых, а также авторитарный стиль отношения, в рамках которого происходит депривация потребности ребенка в уважении себя как личности. Результаты нашего исследования подтверждают данные, полученные в исследовании Е.Д.Чижова и К.И. Алексева, в котором показано, что проблемные темы подростков связаны со значимыми другими. Такие характеристики взаимоотношений, как непонимание, отсутствие поддержки и пренебрежительное отношение к чувству собственного достоинства подростков, выступают в качестве условия «отдаления» от значимых других.

Следующее предположение было связано с возможной отрицательной связью веры в себя и увлеченностью компьютерными играми и просмотром социальных сетей, а также отрицательной связью с волевым контролем эмоциональных реакций. Получены коэффициенты корреляции Спирмана, равные соответственно -,583 (отрицательная связь между верой в себя и увлеченностью компьютерными играми) и -,598 (отрицательная связь между волевым контролем эмоциональных реакций и увлеченностью компьютерными играми и просмотром социальных сетей); корреляции значимы на уровне 0,01.

В целом, проведенный анализ позволяет утверждать, что создаваемый опросник может быть полезен для выявления, как личностного ресурса подростков, обеспечивающих нормативность поведения, так и выявления предикторов риска компьютерной зависимости обучающихся 7 – 11 классов. А также адресного планирования психолого-педагогического

сопровождения, цель которого нивелирование различных нарушений в поведении и внутрилличностных деструктивных состояний подростков.

### Список литературы

1. *Власова Н.В.* Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 70–83.

2. *Коповая О.В.* Новые формы девиантного поведения подростков в современном информационном обществе // Пензенский психологический вестник. 2016. №1.

3. *Молчанов С.В., Алмазова О.В.* Представления подростков об ответственности в моральных дилеммах разного типа // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 4. С. 81-90.

4. *Падун М.А.* Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы. Психологический журнал. Том 40. № 3, май-июнь 2019. С. 31-44.

5. *Панов В.И.* От экологической психологии к субъект-средовым взаимодействиям в коллективной монографии: Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики / под. ред. М.О. Мдивани. М.: Издательство «Перо», 2017. С.4-14 с. [Электронное издание].

6. *Рубцова О.В., Панфилова А.С., Артеменков С.Л.* Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 137-148.

7. *Суннатова Р.И.* Психологическая диагностика личностного ресурса как одно из условий психолого-педагогической коррекции и предупреждения девиантного поведения подростков. Журнал "Общество: социология, психология, педагогика" № 8, 2019. Сайт <http://dom-hors.ru/vipusk-8-2019-spp/>

8. *Чижов Е.Д., Алексеев К.И.* Представление о смерти и суицидальном поведении в виртуальных сообществах молодежи. Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 78-89.

## РАЗДЕЛ 7. ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ: СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СУБЪЕКТНОСТЬ

УДК 159.9

### ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>63</sup>

Акимов И.Б.

ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия», Самара, Россия

E-mail: fort077@gmail.com

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи становления субъектности мотивации студентов колледжа в зависимости от шкалы академической мотивации. Установлено, что становление субъектности мотивации «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер», «творец» включены в систему академической мотивации, объясняющее результаты тестирования. Исключением стали результаты первой ситуации, в которой не выявлена какая-либо взаимосвязь «мастера», которая объясняет процесс адаптации учащегося к обучению в колледже.

**Ключевые слова:** взаимосвязь, образовательная среда, стадия, академическая мотивация, субъектность.

### FEATURES OF THE SUBJECT OF MOTIVATION OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Akimov I.B.

Samara humanitarian Academy, Samara, Russia

E-mail: fort077@gmail.com

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of the relationship between the formation of subjectivity of motivation of College students, depending on the scale of academic motivation. It is established that the formation of subjectivity of motivation "observer", "apprentice", "pupil", "critic", "master", "Creator" are included in the regression equation that explains the test results. The exception was the results of the first situation, which did not reveal any relationship between the "master", which explains the process of adaptation of the student to study in College.

**Keywords:** relationship, educational environment, stage, formation subjectnesses, academic motivation, subjectness

С позиции экопсихологического подхода большое значение имеет та среда, в которой формируется субъектность студента. В рамках психодиактической модели В.И. Панова согласно экопсихологическому подходу «психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы человек – окружающая среда» [3, с.80]. Первым типом в данном подходе В.И. Панова является субъект мотивации, который реализован в виде 3 вопросах диагностики мотивационной составляющей субъектности (стадия субъект мотивации) в опроснике ОСС-СЗ А.В. Капцова, Е.И. Колесникова [2], субъект мотивации в различных стадиях не исследовались во взаимосвязи с известной методикой «Шкала академической мотивации» (ШАМ), разработанной Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним [1].

Поэтому нами была поставлена цель исследования – выявить взаимосвязи академической мотивации и стадий становления субъектности в процессе обучения студентов, заданных основной образовательной программой колледжа.

Гипотеза исследования:

---

<sup>63</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-013-00238.

– существует взаимосвязь академической мотивации с субъектами мотивации учебно-процесса обучающихся среднего профессионального образования.

Эмпирическое пилотажное исследование проводилось в октябре 2019 года на выборке обучающихся колледжа очной формы обучения (направление подготовки «Гуманитарное») 1 курса гуманитарного колледжа (13 юношей и 27 девушки, всего 40 человек).

Для диагностики мотивационной составляющей субъектности (стадия субъект мотивации) из опросника ОСС-СЗ были выделены и исследованы три ситуации [6]. Первая ситуация предназначена для оценки востребованности стадий субъектности в настоящем времени («Для успешности моей учебной деятельности сейчас мне помогает...») [4, с.80]. Этот пункт характеризует потребностную составляющую в стадии субъектности в данный момент времени. Два других пункта методики направлены на оценку мотивации студента в ближайшем времени (к концу учебного года, например) и к концу обучения («Главное, чему я могу научиться в вузе в ближайшее время и к моменту окончания обучения»). Как видно из формулировки пунктов методики, в данном случае оценивается не просто мотивация студента, а ценностный ее компонент, поскольку именно ценностная составляющая мотива является более устойчивой во времени, нежели потребностная [5].

В качестве ответов использовалась шкала от «полностью не согласен» (1 балл) до «полностью согласен» (5 баллов). По количеству средних ответов «затрудняюсь ответить» (5 баллов) можно утверждать о несформированности представления испытуемого о диагностируемой характеристике. Учитывая этот факт при интерпретации результатов диагностики, мы заменили 5 баллов на среднеарифметическое число ответов данной стадии, что не даёт возможности потерять данные всех значений ответов в тесте испытуемого.

Представим краткую характеристику выборки исследования по самооценке сформированности субъекта мотивации учебного процесса через шкалы академической мотивации.

В результате исследования методики определения стадий становления субъектности (ситуация актуального состояния мотивации на момент тестирования, ситуация актуального состояния мотивации на конец учебного года, ситуация актуального состояния мотивации на окончание учебного заведения), проведенного на выборке студентов первого курса колледжа в количестве 40 человек, с помощью коэффициента корреляции Спирмена, были получены следующие взаимосвязи. Доказательство гипотезы осуществлялось с помощью корреляционного анализа с использованием пакета STATISTICA 10.0.

1. В ситуации актуального состояния мотивации на момент тестирования стадия становления субъектности (наблюдатель) взаимосвязана со шкалой амотивации с коэффициентом корреляции (0,311), что говорит об отсутствии интереса в учебной деятельности, несмотря на неоднократное наблюдение за действиями одноклассников.

В стадии становления субъектности (подмастерье) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,401) и со шкалой экстернальной мотивации (0,38). Из этого следует, что обучающиеся, несмотря на то, что опираются на подсказки и помощь других, стремятся познать новое, понять изучаемые предметы, связанные с процессами познания, и при этом оценивают ситуацию учебной деятельности, как вынужденную, диктуемую социумом.

В стадии развития субъектности (ученик) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,448), шкалой достижения (0,411) и шкалой саморазвития (0,454). На данной стадии становления студент идентифицирует себя с одноклассниками, стремиться к познанию нового, к достижению максимально высоких результатов в учебной деятельности и при этом выражает стремление к развитию своих способностей и потенциала, авторитетность мнений всё также важна, но имеет меньшее значение. Достижение ощущения мастерства и компетентности в учебной деятельности становится выше.

В стадии становления субъектности (критик) выявлена взаимосвязь со шкалой интроецированной мотивации (0,375). В данном случае мы можем сказать, что студент в учебной деятельности опирается на поиск ошибок других и их устранение, что стимулирует соб-

ственное побуждение к учёбе, обусловленное ощущением стыда и чувством долга перед собой и другими значимыми людьми.

В стадии развития субъекта (мастер) взаимосвязи со шкалами академической мотивации не выявлены.

В стадии становления субъектности (творец) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,394), шкалой достижения (0,317) и шкалой самоуважения (0,408). Из этого следует, что такие студенты вносят элементы новизны в учебную деятельность с помощью самообразования, развивая свои умения и навыки. Вместе с этим, учебная деятельность связана с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания, решения трудных задач и достижения максимально высоких результатов в учёбе для ощущения собственной значимости и повышения самооценки.

2. В ситуации актуального состояния мотивации на конец учебного года стадия становления субъектности (наблюдатель) взаимосвязана со шкалой познавательной мотивации равно 0,401, шкалой саморазвития (0,414) и шкалой самоуважения (0,45). На основании полученных данных, можно предположить, что у студентов, благодаря наблюдению за взаимодействием одноклассников, появляется стремление познать новое, стремление к развитию своих способностей и собственной значимости, повышения самооценки.

В стадии становления субъектности (подмастерье) выявлена взаимосвязь со шкалой саморазвития (0,317). Несмотря на то, что студенты опираются на подсказки и помощь других, на конец учебного года появляется стремление к развитию собственных способностей и своего потенциала в рамках учебной деятельности.

В стадии становления субъектности (ученик) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,432), шкалой достижения (0,441) и шкалой саморазвития (0,489). Исходя из полученных результатов, можно наблюдать стабильность взаимосвязей академической мотивации и стадий становлений субъектности, что подтверждает устойчивость во времени ценностной составляющей мотива.

В стадии становления субъектности (критик) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,322), шкалой достижения (0,334), шкалой саморазвития (0,426) и шкалой самоуважения (0,446). В данном случае можно сказать, что студент в учебной деятельности опирается на поиск ошибок других и их устранение, и вместе с этим появляется стремление узнать новое, достичь максимально высоких результатов в учёбе, развить собственные способности и учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки.

В стадии становления субъектности (мастер) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,327), шкалой достижения (0,353), шкалой саморазвития (0,316). Студенты, с помощью внутреннего контроля, оттачивают собственное планирование, анализируют ошибки и причины их появления. Вместе с тем, стремятся узнать новое, желают добиться максимально высоких результатов, достичь развития своего потенциала в рамках учебной деятельности.

В стадии становления субъектности (творец) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,441), шкалой достижения (0,43), шкалой саморазвития (0,564) и шкалой самоуважения (0,315). Из этого следует, что на конец учебного года, помимо того, что такие студенты вносят элементы новизны в учебную деятельность с помощью самообразования, переживают интерес и удовольствие в процессе познания, решают трудные задачи, достигают максимально высоких результатов в учёбе для ощущения собственной значимости и повышения самооценки, у них появляется стремление к развитию собственных способностей.

3. В ситуации актуального состояния мотивации в связи с окончанием учебного заведения стадия становления субъектности (наблюдатель) взаимосвязана со шкалой мотивации достижения (0,367) и шкалой саморазвития (0,364). Исходя из полученных данных, можно предположить, что студенты, видя себя в перспективе образа будущей

профессии, стремятся достигать максимально высоких результатов через совершенствование собственных способностей и своего потенциала.

В стадии становления субъектности (подмастерье) выявлены взаимосвязи со шкалой мотивации достижения (0,334) и шкалой саморазвития (0,404). Студенты в позиции «подмастерья» обычно повторяет свои действия за другими и вместе с этим, на период окончания учебного заведения, мы видим растущее стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе и испытывать удовлетворение в решении трудных задач.

В стадии становления субъектности (ученик) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,447), шкалой достижения (0,55), шкалой саморазвития (0,494) и шкалой самоуважения (0,458). Результаты проведенного анализа говорят нам о стабильности взаимосвязей академической мотивации и стадий становлений субъектности (благодаря ценностной составляющей мотива) и возросшей необходимости собственной значимости и повышения самооценки за счет достижения в учебе.

В стадии становления субъектности (критик) выявлены взаимосвязи со шкалой достижения (0,312) и шкалой саморазвития (0,356). Такие результаты говорят нам о том, что студент, в перспективе умеет находить недостатки у других, но при этом не теряет потребности достичь максимально высоких результатов в учёбе, испытывает удовлетворение при решении трудных задач, и развить собственные способности и свой потенциал.

В стадии становления субъектности (мастер) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,489), шкалой достижения (0,51), шкалой саморазвития (0,575) и шкалой самоуважения (0,48). Предположительно, что на момент окончания учебного заведения, студенты, с образцом самостоятельности и правильности выполнения действий, всё также стремятся узнать новое, желают добиваться максимально высоких результатов, достигать развития своего потенциала в рамках учебной деятельности и появляется желание учиться ради собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе.

В стадии становления субъектности (творец) выявлены взаимосвязи со шкалой познавательной мотивации (0,492), шкалой достижения (0,414) и шкалой саморазвития (0,511). Результаты, полученные при исследовании, позволяют предположить, что в связи с окончанием учебного заведения, помимо того, что такие студенты вносят элементы новизны в учебную деятельность с помощью самообразования, переживают интерес и удовольствие в процессе познания, решают трудные задачи, достигают максимально высоких результатов в учёбе, стремятся к развитию собственных способностей и потенциала, теряют взаимосвязь со шкалой мотивации самоуважения, что требует дополнительных исследований по данному вопросу.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В ходе эмпирических исследований выявлено, что становление стадий субъектности с этапами обучения видна картина работы над собой в ходе учебной деятельности. Если в первой ситуации актуального состояния мотивации на момент тестирования взаимосвязей было всего 9 и даже не во всех стадиях субъектности, это можно объяснить сменой деятельности (школа - колледж). Во второй ситуации актуального состояния мотивации на конец учебного года появляются уже 18 взаимосвязей, где студент прогнозирует свою деятельность, появляются взаимосвязи такие как: наблюдатель-познавательная, наблюдатель-саморазвитие, подмастерье-саморазвитие, ученик-познавательная, ученик-достижение, ученик-саморазвитие, критик-познавательная, критик-достижение, критик-саморазвитие, критик-самоуважение, мастер-познавательная, мастер-достижение, мастер-саморазвитие, творец-познавательная, творец-достижение, творец-саморазвитие, творец-самоуважение. В третьей ситуации актуального состояния мотивации на окончание обучения в колледже, студент стабильно работает над становлением стадий субъектности и количество взаимосвязей 17, появляются взаимосвязи такие как: ученик – самоуважение, мастер – самоуважение. Из данных взаимосвязей видно, что происходит становление стадий субъектности, переосмысление студента в отношении себя и других, в отношении себя и учёбы, в отношении себя и будущей профессии.

2. Выявлено, что существуют прямые взаимосвязи во всех ситуациях, и мы можем говорить о факте становления стадий субъектности студентов колледжа. Учитывая темпоральную характеристику, можно говорить о новизне исследований, которые показывают стадии становления субъектности студентов, как колледжа, так и студентов ВУЗа в аспекте взаимосвязи с академической мотивацией стадии субъектности

3. Эмпирически доказано, что существует взаимосвязь между стадиями субъекта мотивации и шкалами академической мотивации.

#### Список литературы

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35-45.

2. Катцов А.В., Колесникова Е.И. Освоение предметных компетенций студентами с различной выраженностью субъектности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2017. №2 (22). С. 110-118.

3. Колесникова Е.И. Академическая успеваемость студентов технического вуза с различным стилем мышления // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2014. №2 (16). С. 18-32.

4. Колесникова Е.И. Психологические детерминанты предметной компетентности студента // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. №7 (26). С. 79-83.

5. Панов В.И., Панов В.И., Катцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. М.: КРЕДО, 2017. С. 294–296.

6. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб: Питер, 2007. – 352 с.

УДК 159.9

#### ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕОМОТОРНОЙ ТРЕНИРОВКИ И СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ФУТБОЛИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

Веселова П.А.\*, Красотин Ю.П.\*\*

ФГБУ ПОО ГУОР, Самара, Россия

E-mail: pol-veselova@yandex.ru\*; dstm5714@yandex.ru\*\*

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты пилотажного исследования, целью которого является апробация и внедрения авторской методики, позволяющей выявить стадию субъектности спортсмена, а также использование вспомогательного компонента методологической основы - «идеомоторного тренировочного процесса».

**Ключевые слова:** субъектность, спортсмен-футболист, идеомоторная тренировка, спортивная/тренировочная среда.

#### CORRELATION OF IDEOMOTOR TRAINING AND STAGES OF FORMATION FOOTBALL PLAYERS SUBJECTIVITY AT THE INITIAL STAGE OF PREPARATION

Veselova P.A. Krasotin Y.P.

College of the Olympic Reserve, Samara, Russia

E-mail: pol-veselova@yandex.ru; dstm5714@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses the results of aerobic research. The purpose of the study is the testing and implementation of the author's technique, which allows to identify the stage of subjectivity of the athlete, and also the using of an auxiliary component of the methodological basis – «ideomotor training process».

**Keywords:** subjectivity, athlete-football player, ideomotor training, sports/training environment.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью исследований и изучения стадий становления субъектности спортсмена в тренировочной среде. Что наглядно позволит анализировать процесс совершенствования личности, как психологической направленности, так и физиологического развития субъекта. Необходимость исследования состоит в выявлении стадии субъектности личности, её психологического анализа изменений и динамику различия во время эксперимента, а также возможности установления взаимосвязи с индивидуально-психологическими способностями личности (мотивацией). Эти данные способствуют тренерскому составу и психологам в работе со спортсменами.

Новизна исследования заключается в апробации авторской методики становления субъектности спортсмена в идеомоторном тренировочном процессе.

Целью исследования является выявление взаимосвязи идеомоторной тренировки и стадий становления субъектности футболистов.

Гипотезы исследования:

1) Упражнения идеомоторной тренировки взаимосвязаны со стадиями субъектности футболистов;

2) Стадий становления субъектности взаимосвязаны с мотивацией достижения успеха;

Базой исследования является: ФК «Звезда-2» г. Самара. В исследовании принимали участие футболисты в количестве 15 человек в возрасте от 10-12 лет (экспериментальная группа). Также ФК «Звезда-1» с. Хворостянка, в количестве 15 человек в возрасте от 10-12 лет (контрольная группа).

За основу нами была взята модель экопсихологического развития личности, включающая в себя различные стороны развития психики человека как целое, однако, опираясь на принцип системности, развитие одной сферы, непременно приводит к изменению остальных. Например: двигательной, умственной, личностной и других сфер психики человека. Следовательно, онтологическая реализация принципа системности требует проведения экспериментального исследования того, действительно ли развитие двигательной активности среднего школьного возраста оказывает влияние на развитие других сфер (сторон) их психики и тем самым на общее их психическое развитие [3].

Методика диагностики «стадий субъективности в тренировочной среде спортсменов-футболистов» является преемственной методике «Методика диагностики стадий становления субъектности студентов» А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой [2].

Опираясь на работы В.И. Панова, относительно исследования становления субъектности на примере двигательной активности, нами были выделены следующие аспекты, дающие основание для проведения исследования на спортсменах-футболистах в рамках экопсихологического исследования. А также работ А.Н. Веракса о применении мысленных образов спортсменами [1;3].

В целом, двигательная активность, как основной вид деятельности спортсмена рассматривается как активности свойства психики, которое выражается исходя из внутренних потребностей для освоения внешнего мира через деятельность субъекта направленную на преобразование и освоение.

Соответственно, чтобы стать субъектом какой-либо деятельности (спортивной, в нашем случае), необходимо освоить эту деятельность, овладеть её и преобразовать. «Применительно к развитию двигательной активности детей дошкольного возраста это означает, что обучение их двигательным навыкам неизбежно активизирует функции запоминания и припоминания движений-образцов, демонстрируемых педагогом, и тем самым делает указанные функции памяти целенаправленными действиями обучающегося по изменению пространственных характеристик своего тела и его частей» [3, с.82].

В нашем случае под двигательной активностью понимается – форма самостоятельных двигательных действий, реализующихся в форме движений спортсмена, обеспечивающих операциональную сторону игровой деятельности. При этом субъектность выступает в качестве единицы анализа и процессуального развития двигательной активности.

Как отмечает А.Н. Веракса несмотря на масштабность различных исследований посвященных роли мыслительной тренировки спортсменов. «Спортивно-ориентированные образные представления, или так называемые спортивные мысленные образы, рассматривают как мысленное создание или воссоздание переживаний, например, определенных действий или ситуаций» [1, с.6].

Эти переживания содержат сенсорные, перцептивные и эмоциональные составляющие, находясь под осознанным контролем образов возникающих вне стимульных условий. Таким образом, тренировочный процесс обучения двигательным навыкам развивает субъектность личности и не должен ограничиваться передачей движения представленных образцовыми. В тренировочном процессе включается произвольный контроль, коммуникативное воздействие, самоконтроль – каждый из процессов относится к определенной стадии развития личности (субъектности).

Рассмотрим конструкты стадий субъектности для спортивной/тренировочной среды, дополняющие подход В.И. Панова:

– Наблюдатель – субъект двигательной активности. Реализуется через подражание образцу, при помощи внутренних ресурсов моторики. Выступает как компонент созерцания и апробации двигательных действий на практике.

– Подмастерье – субъект подражания движениям тренера. Развитию данной стадии субъектности способствует сенсомоторная модель движения при помощи наличия образца. Так как контролирующую функцию за правильностью движений выполняет зрительный образ.

– Ученик – субъект произвольной двигательной активности при наличии внешнего контроля со стороны тренера. За развитие данной стадии субъектности отвечают перцептивные и ориентировочные действия, обеспечивающих создание модели психической регуляции выполняемых движений, когда спортсмен путем ряда тренировок, оттачивает свои движения до образца при наличии указаний тренера, то есть в коммуникативном взаимодействии с ним.

– Мастер – субъект внутреннего контроля произвольной двигательной активности. Развитие данной стадии субъектности основывается на внутреннем, целенаправленном контроле двигательной задачи (интериоризованной функции произвольной регуляции). Данный этап существенно отличается от предыдущих.

– Тренер или эксперт – субъект внешнего контроля двигательной активности. Развитие субъектности характеризуется тем, что вследствие развития способности к самоанализу и, в целом, анализу точности и правильности выполнения упражнения, появляется возможность и необходимость сравнительного анализа себя с членами команды или спортсменами других команд. Совершенствуется возможность стороннего контроля за правильностью выполнения. Можно предположить, что на данной стадии формируется способность к обучающей деятельности.

– Творец – реализуется, когда освоенное действие превращается из объекта усвоения (присвоения) в средство дальнейшего проявления психической активности, становясь субъективным средством выполнения (или освоения) другого действия, имея творческое начало. Проявляется возможность творческого самовыражения и умение корректировать двигательные действия [3, с. 91].

Методика для выявления субъектности спортсмена с позиции экопсихологического подхода представляет собой анкету, состоящую из 7 ситуаций, анализирующих преобладающую позицию субъектности личности. В методике предлагается испытуемым выбрать описание наиболее подходящего своему восприятию процесса взаимодействия с элементами тренировочной среды.

При помощи Т-критерия Вилкоксона, используемого для проверки различий между двумя выборками по уровню количественного признака, была выявлена тенденция к изменению стадии субъектности «подмастерье» (при достоверности  $p = 0,09$ ). Данные установлены по двум группам.

При помощи U-критерия Манна-Уитни видны изменения в стадиях субъектности экспериментальной группы. При помощи идеомоторной тренировки увеличились показания по стадиям «подмастерье» (выраженность от 1,40 до 1,80, при  $p = 0,02$ ) и «сученик» (выраженность от 1,40 до 2,07, при  $p = 0,01$ ), что подтвердило наши предположения - при наличии внешнего контроля со стороны тренера, путем ряда тренировок, футболисты оттачивали свои движения до образца при помощи зрительной контролирующей функции.

В контрольной группе по истечению времени показатели изменились в сторону уменьшения стадии «подмастерье» (выраженность от 1,40 до 1,07, при  $p = 0,02$ ). Таким образом, футболисты представленной группы стали меньше использовать тренировочную модель подражания движениям тренера и, при этом, стали менее самостоятельные, т.к. потеряли контроль со стороны тренера.

Теоретическая основа рассматривает среди индивидуально-психологических особенностей, влияющих на стадии субъектности – мотивацию. При помощи метода ранговой корреляции Кендалла были получены следующие данные: на начальном этапе взаимосвязь установлена между стадией субъектности «наблюдатель» и мотивацией ( $\tau = -0,57$ ). Таким образом, чем меньше развита данная стадия у спортсмена, тем выше у него мотивация к тренировкам. Также установлена взаимосвязь между стадией «мастер» ( $\tau = 0,41$ ) в контрольной группе испытуемых. Соответственно, чем выше стадия субъектности, тем выше мотивация. Полученные данные свидетельствуют о компенсации стадий субъектности. Предположительно, если в команде будет больше спортсменов с развитой стадией «мастера», тем у команды будет выше мотивация к достижению спортивных успехов.

В экспериментальной группе до проведения эксперимента была установлена взаимосвязь между стадией субъектности «творец» и мотивацией ( $\tau = -0,49$ ). То есть чем выше была мотивация к тренировкам, тем хуже проявляется стадия «творца», в которой превалирует возможность творческого самовыражения и умение корректировать двигательные действия. И обратный процесс – чем более спортсмен творческий и самостоятельный, тем ниже мотивация к тренировочному процессу.

После проведения идеомоторной тренировки взаимосвязи не выявлено, как в контрольной, так и экспериментальных группах.

Для более глубокого анализа влияния идеомоторной тренировки в условиях тренировочной среды футболистов нами был задействован тренерский штаб. Тренеру были предложены дневники спортсмена, где необходимо было прописать даты, упражнения и, по итогу, оценить спортсмена за тренировочную неделю применения идеомоторной тренировки в совокупности с физической нагрузкой.

На первой тренировочной неделе изменений не обнаружено, спортсмены контрольной группы тренировались по обычному режиму, 3 раза в неделю. На второй неделе была установлена взаимосвязь между стадией «тренер/эксперт» и упражнением «прием мяча» ( $\tau = 0,45$ ) и «челночный бег» ( $\tau = 0,44$ ). Спортсмены с проявляющейся стадией стали замечать ошибки у других членов команды. Таким образом, чем выше стадия тренера/эксперта, тем больше проявляется критичность к другим.

На третьей неделе была установлена взаимосвязь между стадией «мастер» и упражнением «перевод мяча» ( $\tau = -0,47$ ). Спортсмены с проявляющейся стадией изменили свое отношение к данному упражнению, считая, что они уже достаточно хорошо осуществляют контроль двигательной задачи. Исходя из изменений, ими были получены низкие оценки за выполнение данного упражнения и, тем самым можно отметить, что спортсмены, находящиеся на остальных стадиях субъектности, не считающих себя «мастерами» стали упражнение делать лучше.

На пятой неделе спортсмены со стадией «творец» стали хуже получать оценки и выполнять упражнения «коллективный отбор» ( $\tau = -0,43$ ) и «ведение мяча» ( $\tau = -0,43$ ). То есть, проявляя возможность творческого самовыражения и умение корректировать двигательные действия. В свою очередь «мастера» стали выполнять эти упражнения лучше, выполняя целенаправленный контроль двигательной задачи ( $\tau = 0,44$ ).

В экспериментальной группе спортсменов тренерский состав, применял определенный комплекс упражнений каждую тренировку (3 раза в неделю) плюс к данному комплексу применялась идеомоторная тренировка, занимающая 10 минут. Тренером была поставлена задача, каждое упражнение прорабатывать мысленно, с закрытыми глазами, а после выполнять с открытыми глазами, используя инвентарь.

Динамика взаимосвязи была установлена. Спортсмены-футболисты с субъектностью «подмастерье» на первой тренировочной неделе идеомоторную тренировку восприняли отрицательно, при этом получив низкие оценки за выполнение. Данный результат вполне объясним, спортсменам было сложно проецировать упражнения в воображении, так как главным регулятором является зрительный контролирующий образ. Выводя объект из зрительного контроля, спортсмен начинает хуже справляться с заданием. Показатели являются актуальными на протяжении двух тренировочных недель. Предположительно, на последующих неделях спортсмен привык и лучше выполнял задание, но все, же внутреннюю трудность поставленная задача вызывала.

На второй неделе у спортсменов со стадией «мастер», при внутреннем, целенаправленном контроле двигательной задачи, в том числе и идеомоторной тренировки, стали выше показатели и реакции на упражнение «квадрат». Далее по данной стадии значимых изменений не обнаружено.

У спортсменов со стадией «ученик» отрицательная взаимосвязь установлена на третьей, четвертой и пятой неделе с упражнением «пас в парах». Вероятно, так как спортсмен путем ряда тренировок, оттачивает свои движения до образца в коммуникативном взаимодействии с тренером, то данное упражнение вызывало затруднение, так как контакт с ним – минимален. Оттачивание движений происходит при контакте с партнером и, вероятно, мысленное представление данного упражнения было затруднено для спортсменов этой стадии субъектности. Перенос ответственности за правильность и точность движения не только на себя, но и на партнера. Доказательством предположения служит и отрицательная взаимосвязь с упражнением «квадрат», где также ответственность за точность и правильность выполнения распределяется на нескольких игроках.

Рассмотрев результаты взаимосвязи по субъекту внешнего контроля двигательной активности (тренеру/эксперту), то используя элементы идеомоторной тренировки, на третьей неделе стала возрастать способность к самоанализу, самоконтролю и точности выполнения упражнений.

Начиная с первой недели, взаимосвязь была выявлена у спортсменов со стадией «творец» с каждым упражнением. Таким образом, спортсмены, у которых сильно развито творческое начало и умение проецировать упражнения не имея реалистичного образа перед глазами, идеомоторная тренировка действительно дает положительный результат.

### Список литературы

1. *Верaksa A.H., Горoвая A.E.* Особенности применения мысленных образов юными спортсменами, занимающимися разноплановыми видами спорта // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 5-18.
2. *Кацoв A.B., Колесникова E.И.* Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. №2(24). С. 107-117.
3. *Панoв B.И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014. С. 77-91.

УДК 159.9

**СТИЛЬ ПОДЧИНЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ****Калинин И.В.**

ФГБОУ «Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина  
(Технологии. Дизайн. Искусство) Москва, Россия,  
E-mail: sokramento@mail.ru

**Аннотация.** Обращается внимание на то, что стиль подчинения необходимо исследовать не столько со стороны одностороннего воздействия со стороны руководителя, сколько с позиций двустороннего взаимодействия между субъектами управления. При этом стиль подчинения рассматривается как промежуточное звено между стилем руководства и стилем исполнения. Подчеркивается, что, стиль подчинения, являясь одной из проекций субъектности исполнителя, должен получить собственный статус изучения в рамках экопсихологического подхода.

**Ключевые слова:** стиль руководства, стиль подчинения, стиль исполнения, экопсихологические типы взаимодействия, субъектность.

**STYLE OF SUBMISSION IN THE CONTEXT OF ECOPSYCHOLOGICAL  
TYPES OF INTERACTION****Kalinin I.V.**

The Kosygin State University of Russia, Moscow  
E-mail: sokramento@mail.ru

**Abstract.** Attention is drawn to the fact that the style of subordination needs to be studied not so much from the side of unilateral influence from the side of the leader, but from the standpoint of bilateral interaction between the subjects of management. Moreover, the style of submission is considered as an intermediate link between the leadership style and the execution style. It is emphasized that, the style of submission, being one of the projections of the subjectivity of the performer, should receive its own study status in the framework of the ecopsychological approach.

**Keywords:** leadership style, submission style, execution style, ecopsychological types of interaction, subjectivity.

В наших предыдущих публикациях [3], [4], [5] мы уже обращали внимание на необходимость выделения «стиля подчинения» в качестве самостоятельной научной проблемы. Мы не являемся первопроходцами в отмеченном направлении. Пальма первенства здесь в современной России принадлежит представителям ярославской психологической школы [6]. Однако незначительная представленность в отечественной психологической науке за последние 15 лет сколько-нибудь значимых публикаций добавляющих сколь-нибудь новое в данном направлении, заставляет нас вновь обратиться к указанной теме.

Понятие «стиль подчинения» в российской психологии должно пройти достаточно длинный путь, чтобы по глубине своей теоретической разработки начать конкурировать с понятием «стиль руководства», [2], [6], [8]. Опираясь на обзор публикаций, содержащихся как минимум в отмеченных работах, можно заключить, что в трудах отечественных и зарубежных авторов постоянно возникала мысль о необходимости рассмотрения «стиля руководства не только как метода одностороннего воздействия руководителя на подчиненных, но и как ситуации взаимодействия между руководителем и подчиненными. При этом в качестве субъектов нужно рассматривать как того, кто осуществляет управленческое воздействие, так и того, кто его воспринимает.

На данном этапе нашей работы мы сознательно, несколько упрощая проблему, будем иметь в виду только диаду «руководитель-подчиненный», а не триаду и группы с иным ко-

личество членов, надеясь вернуться к развернутому обсуждению этого вопроса в одной из наших последующих публикаций.

Если рассматривать само «подчинение» как процесс взаимодействия между управляющей и управляемой системами, а «стиль подчинения» как его специфическую форму реализации, то наиболее перспективным в настоящий момент мы считаем экопсихологический подход [7], позволяющий дифференцировать все многообразие интерактивных сочетаний в системе «руководитель-подчиненный» на «объект-объектные», объект-субъектные», «субъект-объектные», «субъект-субъектные», «субъект-обособленные», «субъект-совместные» и «субъект-порождающие».

Наши исследования, связанные с анализом ассоциаций, возникающих у респондентов на слово-стимул «подчинение» [3], позволили выделить в их составе 2 блока:

1) Подчинение как влияние оказываемое руководителем, на лица, занимающие более низкое иерархическое положение. Обозначим его как **подчинение «сверху-вниз»**;

2) Подчинение как разнообразные формы поведения лиц, поставленных в иерархически зависимое положение от своих непосредственных руководителей, в ответ на осуществляемое управленческое воздействие. Обозначим его как **подчинение «снизу-вверх»**.

В силу требований в ограничении объема данной статьи обратимся только к первому из выделенных классов, оставив второй для наших последующих публикаций.

Спецификация предложенных В.И. Пановым экопсихологических типов взаимодействия на управленческий контекст позволяет получить следующую картину:

**1) Объект-объектный тип взаимодействия:** Руководитель ссылается на документ (закон, приказ, должностную инструкцию и т.д.), в котором действительно закреплена та или иная норма, таким образом, пытаясь исключить какую-либо субъективность со своей стороны и всячески это подчеркивая. Другой вариант: Руководитель является простым посредником в передаче информации, ссылаясь на то, что он тут не причем, а «против начальства не попрешь». При этом всячески подчеркивается, что спускаемые распоряжения это ни его прихоть, а требования вышестоящего руководства, которым хочешь-не хочешь, а придется подчиниться и выполнять.

**2) Объект-субъектный тип взаимодействия:** Лицо, наделенное формальным статусом, скорее является номинальным руководителем, чем реальным и зачастую сам является объектом воздействия со стороны конкретных членов коллектива (так называемое «управление снизу» или метафорически «свита играет короля»). Вполне уместна здесь и объяснение, предложенное в свое время представителями психоаналитического направления в отношении принципа взаимодействия сознательного (Я / Ego) и бессознательного (Оно / Id) через аналогию взаимодействия всадника (сознательно) и дикой лошади (бессознательно). Всаднику только кажется, что он управляет лошастью, поскольку последняя - дикая и несет его куда ей хочется. При таком раскладе всаднику только остается сделать «хорошую мину при плохой погоде» и считать, что лошадь несется потому, что так хочет всадник...

**3) Субъект-объектный тип взаимодействия:** Внешне напоминает авторитарный (тоталитарный, директивный, автократический) стиль управления, когда руководитель активно воздействует на подчиненного, достаточно властно и безапелляционно транслируя свою точку зрения. При этом мнение подчиненных не учитываются, а проявления субъектности с их стороны порою жестко пресекаются и наказываются. В теории менеджмента и управления данный тип взаимодействия соответствует, так называемой, X-теории мотивации.

**4) Субъект-субъектный тип взаимодействия:** Когда в системе «руководитель-подчиненный» наблюдается активность и с одной и с другой стороны, однако при этом затрагиваются различные уровни психофизиологической, психологической и личностной активности субъектов управления в их различных комбинациях и сочетаниях. В рамках данного типа взаимодействия хорошо просматриваются три его варианта:

**а) субъект-обособленный тип взаимодействия:** Когда и руководитель, и подчиненные активно воздействуют друг на друга, но при этом каждый преследует свои интересы.

Как правило, цель заявляемая руководителем в качестве общей, если и действительно таковой является, находит только формальную поддержку со стороны подчиненных, т. е. фактически не принимается ими на уровне внутренней убежденности. При этом подчиненный(е) либо не демонстрирует своего несогласия, и не озвучивает(ют) причин такого отношения, по сути, занимаясь имитационной деятельностью и ориентируясь только на формальные показатели важные для отчетности, но не затрагивающие содержательной стороны исполняемого поручения. Либо наоборот, активно ищет(ют) не столько возможности и ресурсы для реализации порученного дела, сколько, так называемые, «объективные причины», опираясь на которые доказывает, что цель не может быть достигнута. В любом случае качество выполнения, зачастую выходящее за рамки формальных требований, здесь приоритетным не является. Такое отношение дает возможность руководителю перейти на уровень требований должностных инструкций и строить свои воздействия исходя из прописанных в них компетенций. Однако это приводит к смещению акцентов в сторону решения правовых вопросов, вместо реализации подчиненным(и) порученного дела.

**б) субъект-совместный тип взаимодействия:** Наблюдается тогда, когда задача транслируемая руководителем принимается подчиненными в качестве общей цели, несмотря на ее разные оценки. В основе этого лежит восприятие руководителя не столько со стороны обладания им административными ресурсами, сколько со стороны его личного авторитета, делающего руководителя в глазах подчиненных «значимым другим». Это позволяет руководителю включать дополнительные ресурсы нематериального характера: например, взаимодействие с подчиненным на основе приближения-дистанцирования в рамках особого психологического пространства проявляющегося в системе «руководитель подчиненный», поскольку каждый может назвать другого «единомышленник». Последнее не предполагает «одинаковомыслия», а скорее разные траектории мышления в рамках заданного проблемного поля. При этом подчиненный, принимая общую задачу руководителя, сам ищет пути ее реализации, несмотря на трудности и барьеры, встречающиеся на его пути.

**в) субъект-порождающий тип взаимодействия:** Возникает тогда, когда при взаимодействии руководителя с подчиненным возникает синергетический эффект с одной стороны, позволяющий лицу, наделенному управленческими функциями, по-новому взглянуть на задачу, поставленную им перед подчиненным и скорректировать ее с учетом новых открывшихся возможностей, выявленных подчиненным. С другой стороны, дающий возможность подчиненному, в рамках диалога с руководителем оценить открывающиеся перспективы и сформулировать собственную задачу в рамках заданной. В данном случае и руководитель и подчиненный выступают фасилитаторами для обоюдного поиска решения проблемы, однако в направлении заданном руководителем.

Такой подход к описанию управленческого взаимодействия в его специфическом варианте «стиля подчинения» представляется нам достаточно эвристичным и вносящим конкретику в своеобразный «терминологический плюрализм» употребления понятий «подчинение», «подчиняемость», «подчиненность», «подчинимость» при обозначении одного и того же круга явлений.

Так, по мнению В.П. Прядина в самом общем виде под исполнительностью следует понимать *подчинение* (выделено нами) субъекта требованиям и командам других лиц, процесс реализации поставленных ими задач и целей. В то же в другой его работе мы можем обнаружить его рассуждения в направлении того, что «исполнительность» не надо путать с подчиненностью – зависимостью от другого лица, которая, тем не менее, влияет на процесс исполнения задач, распоряжений.

Несколько иначе выглядит точка зрения Т.О. Куликович (2010), обстоятельный анализ которой трактовки понятия подчинение в рамках психологических и неспециализированных словарей различной направленности позволил заключить, что «подчинение» – это психическая активность, подразумевающая осознанное изменение индивидом своего поведения и/или убеждений в соответствии с воздействием внешних факторов и сопровождаемая когнитивно-эмоциональной оценкой происходящего.

На этом фоне несколько примиряющим образом выглядит точка зрения М.Е. Раскумандриной (2004) утверждающей, что все стилевые проявления можно условно разделить на две группы. Первая - это стили взаимодействия с предметами и явлениями окружающей действительности, определяющиеся свойствами последних и индивидуальными особенностями человека. Данную группу стилей можно обозначить как стили Субъект - Объект. Вторую группу представляют стили взаимодействия человека с другими людьми, стили Субъект - Субъект. Стил деятельности работника при выполнении конкретной деятельности можно отнести к первой группе стилей. Стил управления относится ко второй группе; Тогда стил подчинения можно рассматривать как промежуточный между стилем группы Субъект - Объект и группы Субъект-Субъект, поскольку, с одной стороны, стил подчинения является стилем взаимодействия подчинённого и руководителя, с другой стороны, он предполагает определённое отношение подчинённого к объекту, к поставленной перед ним задаче»

Последняя точка зрения подтверждается нашими собственными эмпирическими исследованиями [3], согласно которым понятие «исполнение» и «подчинение» можно рассматривать с позиций выделения в их контексте «субъектного» и «объектного» локуса анализа. При этом к первому из названных локусов были отнесены те параметры, которые отражали различные характеристики интраиндивидуального и интериндивидуального пространства личности, а ко второму - параметры, которые отражали внешние, наблюдаемые, объективные характеристики названных конструктов (время, объем, качество, условия исполнения/подчинения и т.д.). Как показывают исследования, осуществленные нами с некоторыми руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование в Ульяновской области, дифференцирующим признаком терминов «исполнение» и «подчинение» выступает не столько «субъектный» (он в достаточном количестве представлен и в том и другом понятиях), сколько «объектный локус». Вместе с тем мы полагаем, что констатированное промежуточное положение стили подчинения между «Субъект-Объектными» и «Субъект-Субъектными» стилями, отмеченное и типологизированное в авторском варианте А.В. Карповым и М.Е. Раскумандриной, требует своей дальнейшей разработки с учетом последних теоретических и эмпирических разработок.

### Список литературы

1. Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психологические типы подчиненных // Сборник доклады от Годишна университетска научна конференция. 3-4 юли 2014 година. Том 12. Научно направление «Педагогически и хуманитарни науки». Издателски комплекс на НВУ «Васил Левски». Велико Тырново. 2014. С. 77-87.
2. Журавлев А.Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности / А. Л. Журавлев // Психол. журн. 2007. Т. 28, № 1. С. 6-16.
3. Калинин И.В. Социально-психологические аспекты трудностей управления инновациями у руководителей образовательных организаций (на современном этапе развития науки) // Приволжский научный вестник, 2014, № 11-2 (39). С. 125-130.
4. Калинин И.В., Калинина Н.В. Триада «руководство-подчинение-исполнение» и её стилевые особенности // Экономические механизмы и управленческие технологии развития промышленности: сборник научных трудов Международного научно-технического симпозиума «Экономические механизмы и управленческие технологии развития промышленности» Международного Косыгинского Форума «Современные задачи инженерных наук» (29-30 октября 2019 г.). - М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2019, Часть 2. С. 207-210.
5. Калинин И.В., Калинина Н.В. К вопросу о развитии исследований «стиля подчинения» в отечественной психологии XXI века // Психология управления персоналом и социальное предпринимательство в условиях изменения технологического уклада. Всероссийская научно-практическая конференция (14-15 ноября 2019 г., Нижний Новгород): сборник статей / под общей ред. проф. Л.Н. Захаровой, доц. М.В. Прохоровой. Н. Новгород, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2019. С. 627-633.

6. Картов А.В., Раскумандрина М.Е. Подчинение как социально-психологический феномен // Социальная психология XXI столетия. Т. 1./ Под ред. Козлова В. В. Ярославль, 2003. – С. 306-309.

7. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013, № 3. С. 13-27.

8. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 366 с.

УДК 159.9.072

## ИДЕОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД ОЦЕНКИ СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ<sup>64</sup>

Капцов А.В., Колесникова Е.И.

ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия», г. Самара, Россия

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара, Россия  
avkaptsov@mail.ru, KolesnikovaEI@yandex.ru

**Аннотация.** Предложен метод оценки стадий становления субъектности обучающихся, в основе которого положена модифицированная техника репертуарных решеток. В качестве строк решетки используются 7 типовых учебных ситуаций, а в качестве элементов решетки (столбцов) – стадии становления субъектности. Тип решетки – оценочная с пятибалльной системой оценок стадий. Для обработки решетки используется непараметрический факторный анализ с промежуточной корреляционной матрицей с применением гамма-статистики. Предложено оценку становления стадий осуществлять путем обработки результатов двух временных срезов. Апробация предложенного идеографического метода показала эффективность его использования совместно с номотетическим подходом. Выявлены предикторы успешности обучения в экзаменационной сессии из числа связности стадий становления субъектности и целостности стадий как системы.

**Ключевые слова:** репертуарная решетка, стадии субъектности, становление, идеографический подход, номотетический подход, целостность системы, связность стадий.

## IDEOGRAPHIC METHOD FOR EVALUATING THE STAGES OF FORMING STUDENTS 'SUBJECTIVITY

Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I.

Samara Humanitarian Academy, Samara State Technical University, Samara, Russia  
avkaptsov@mail.ru, KolesnikovaEI@yandex.ru

**Abstract.** A method for assessing the stages of formation of subjectivity of students is proposed, which is based on a modified technique of repertory lattices. 7 typical learning situations are used as lattice strings, and stages of subjectivity formation are used as lattice elements (columns). Type of lattice - estimated with a five-point system for evaluating stages. To process the lattice, nonparametric factor analysis with an intermediate correlation matrix using gamma-statistics is used. An assessment of the formation of stages is proposed by processing the results of two time slices. Testing the proposed ideographic method showed the effectiveness of its use in conjunction with the nomothetic approach. Predictors of the success of training in the examination session from the number of connected stages of the formation of subjectivity and the integrity of the stages as a system are revealed.

**Keywords:** repertoire lattice, stages of subjectivity, formation, ideographic approach, nomothetic approach, system integrity, connected stages

<sup>64</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта ФИ № 20-013-00238.

Широкое применение принципа индивидуализации обучения в настоящее время сопровождается увеличивающейся дифференциацией психологических характеристик обучающихся. Такое взаимовлияние приводит, с одной стороны, к тому, что в одной учебной группе могут быть представлены студенты с различным когнитивным уровнем, характерологическими особенностями, выпускники школ и колледжей с различным стилем как педагогической, так и учебной деятельности. С другой стороны, требуется психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса на платформе точной диагностики индивидуальных особенностей, что особенно актуально для разработки образовательных маршрутов. Это заметно на примере стадий становления субъектности в учебной деятельности. Классическая психодиагностика, основанная на естественнонаучной парадигме, выявляющая общее в развитии обучающихся, начинает снижать валидность полученных результатов из-за большего количества испытуемых, не подчиняющихся среднестатистическим закономерностям. Вековая дискуссия между сторонниками номотетического и идеографического подходов никак не разрешится в пользу одной из сторон. Тогда как дихотомия между количественными и качественными методами исследования, между номотетическим и идеографическим подходами требуют концентрации усилий ученых на поиск компромиссных вариантов исследований.

Отметим, что в психологии индивидуальных различий идеографический подход всегда включает данные номотетических исследований (основным объектом анализа являются индивидуальные факторы отдельного человека, полученные чаще всего с помощью опросников). В результате мы можем сравнить отдельного человека с остальными (по результатам номотетического анализа), или сопоставить характеристики индивидуальной структуры по разным конструктам у одного и того же человека, т.е. проводить идеографический анализ. Если все оценки выражены в одной и той же шкале, сравнивая их, мы можем судить об относительной выраженности того или иного свойства по сравнению с другими свойствами у данного конкретного человека.

Это заметно на примере стадий становления субъектности в учебной деятельности. Определяя присущие студенту варианты поведения в типичных ситуациях, мы столкнулись с тем фактом, что объяснить внутренние и внешние факторы становления субъектности становится возможным только с применением типологического подхода. Однако часть выборки не подвергалась анализу из-за малочисленности и невозможности использовать статистические критерии. То есть уникальность некоторых результатов не была учтена, что несколько снижает ценность получаемых результатов и лишает возможности полной реализации принципа индивидуализации обучения.

Примером такого подхода является разработка техники репертуарных решеток Дж. Келли [5]. Техника репертуарных решеток является экспериментальным методом исследования человека, имеющим многочисленные модификации [6]. В случае оценки стадий становления субъектности обучающихся нами предлагается в качестве строк решетки использовать типовые ситуации учебной деятельности, а в качестве столбцов (элементов) – стили учебной деятельности. Несмотря на наибольшую распространенность ранговых решеток, с целью повышения мощности шкал предложено использовать оценочную решетку с пятибалльной шкалой и наличием ответа «не знаю» или «затрудняюсь ответить». С одной стороны, повышается валидность диагностики в условиях экспертизы, а с другой – создается дополнительная проблема учета одинаковых (совпадающих) значений данных в решетке.

Типовой обработкой решетки в случае реализации идеографического подхода является проведение непараметрического факторного анализа, особенною которого является использование в качестве промежуточной корреляционной матрицы гамма-статистику [7]. Гамма статистика была разработана для случаев ранговой корреляции данных, имеющих много совпадающих значений, и по интерпретации более похожа на статистику тау Кендалла. Результатом обработки решетки является вычисление на основе корреляционной матрицы интегральных показателей связности каждой из стадий становления субъектности и целостности стадий как системы [2]. Связность стадий становления субъектности оценивается

как вес отдельной стадии субъектности в общей системе стадий. Абсолютная целостность системы характеризуется связностью каждой стадии субъектности со всеми стадиями. В реальной практике крайние проявления целостности (от абсолютной аддитивности до абсолютной целостности) встречаются редко. Из общей теории систем известно [1, с.57], что саморазвивающиеся системы, в частности, системы стадий становления субъектности, по целостности должна находиться в диапазоне от 0,38 до 0,62 (золотое сечение).

Особенностью модифицированной техники репертуарных решеток является возможность обработки ее с позиции номотетического подхода. А именно, определение уровня выраженности каждой стадии становления субъектности. Так, в опроснике стадий становления субъектности студентов ОСС-СЗ выраженность стадий определяется как среднее арифметическое достоверных ответов [3], при этом ответы «не знаю» квалифицируются как «пропущенные данные». Если количество ответов «не знаю» превышает трех в одной шкале, то данные обучающегося бракуются.

Общую практическую полезность предложенный метод приобретает в случаях использования его в серии временных срезов на одном и том же испытуемом. Актуальность такого исследования заключена в самом названии метода «оценка стадий становления.» Становление как динамическое свойство невозможно оценить при однократном измерении. Для этого необходимо применять лонгитюдные исследования [4, с.527]. В экспериментальной психологии идет дискуссия о том, какое количество временных срезов относится к лонгитюдным исследованиям? С позиции экспериментальных исследований наличие всего двух временных срезов нельзя считать лонгитюдным исследованием, т.к. результаты подвержены случайным воздействиям, которые могут привести к неверным заключениям. В то же время можно считать два временных среза всего лишь приближенной оценкой становления стадий субъектности, которое в дальнейшем будет уточняться. Минимальное время между временными срезами должно быть не менее двух недель, принятых в психодиагностике за нормативный интервал при определении ретестовой надежности в номотетическом подходе. Следует иметь в виду, что Келли считал надежность не характеристикой инструмента, а человека, заполнившего репертуарную решетку [5, с.152]. При внимательном рассмотрении сути техники репертуарных решеток ее скорее можно отнести к средствам диагностики процессов, а не свойств человека, что требует подтверждения или опровержения в дальнейшем.

Оценка становления стадий субъектности как процесса вносит следующие особенности в процедуру обработки получаемых результатов. Во-первых, по результатам первого и второго измерения получается две корреляционные матрицы, соответствующие каждому временному срезу. Во-вторых, получается переходная корреляционная матрица взаимосвязей между первым и вторым временными срезами, которая содержит информацию уже о каузальном выводе в связи с выполнением первого условия о разделении причины и следствия во времени [4, с.520]. В-третьих, сравнение показателей связности каждой из шести стадий субъектности и целостности в целом дает информацию о тенденциях процессов, происходящих у обучающихся. Следует помнить, что получаемая информация имеет стохастический характер и не может быть использована для формулирования каких-либо выводов. Однако она может успешно быть использована для типологизации обучающихся по однородным группам и переходу от идеографического к номотетическому подходу исследования.

Таким образом, описанное сочетание идеографического и номотетического подходов позволяет повысить размер экспериментального эффекта, например, по Коэну [4, с.217], носящего психолого-педагогическую компоненту, а также более глубоко познать суть явлений, протекающих в учебном процессе. Выявление системных характеристик стадий становления субъектности обучающихся создает предпосылки для исследования условий их самоорганизации и построения фрактальной модели явления.

Апробация предложенного метода оценки стадий становления субъектности студентов осуществлялась на выборке студентов в количестве 60 человек, обучающихся на втором курсе инженерных специальностей. Для диагностики стадий становления субъектности использовалась авторская методика (ОСС-С) [3]. Обработка результатов исследования прохо-

дила в среде непараметрической статистики пакета STATISTICA 10.0. В качестве коэффициента корреляции использовалась гамма-статистика, а также кластерный анализ (метод k-средних) и описательная статистика (t-критерий Стьюдента). Предикторы успешности обучения выявлялись с помощью регрессионного анализа (пошаговый алгоритм на увеличение). Исследование на выборке проходило дважды с интервалом 8 недель. Студенты, пропустившие одно из исследований, из выборки удалялись и в дальнейшем их результаты не учитывались.

Кратко рассмотрим результаты проведенного исследования. После первого временного среза распределение целостности стадий становления субъектности студентов соответствовало нормальному закону ( $\chi^2 = 2,95$  при  $df = 3$  и  $p = 0,23$ ). После второго временного среза целостность стадий становления субъектности также осталась, распределена по нормальному закону ( $\chi^2 = 3,18$  при  $df = 3$  и  $p = 0,37$ ). Однако произошли некоторые качественные изменения, в частности, в первом измерении один студент продемонстрировал абсолютную целостность системы, равную единицы, а во втором измерении – пять студентов проявили абсолютную аддитивность (целостность равна нулю). Качественно заметна произошедшая идентификация стадий становления субъектности студентов, выражающаяся в уменьшении дисперсии распределения всех шести связностей стадий становления и целостности системы. Однако статистически достоверных сдвигов (t- критерий Стьюдента для связных выборок) не выявлено.

При типологическом подходе (метод k-средних) в обоих измерениях выделено было по три типа студентов по основанию связности стадий становления субъектности (низкий, средний и высокий уровни связности). Примерное количество студентов, представляющих каждый тип субъектности в первом измерении, было одинаковое. А во втором измерении смещение количества представителей типов произошло в противоположные стороны, т.е. некоторые студенты с средним уровнем связности перешли в типологию с высоким уровнем, а некоторые, наоборот, – в типологию с низким уровне связности. Иными словами в распределении типов наблюдалась поляризация связности стадий становления субъектности. Что требует отдельного рассмотрения. Возможно, в конце второго курса изменяется ценностно-мотивационная компонента учебной деятельности, в частности у студентов уменьшается желание учиться.

Исходя из теоретических предположений, была выдвинута экспериментальная гипотеза о предикторах успешности обучения в экзаменационную сессию студентов. К числу предикторов относились: связность стадий становления субъектности «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», а также целостность стадий субъектности как системы. В результате экспериментального исследования получено, что предикция успешности обучения зависит от учебной дисциплины, которую сдает студент, от уровня связности стадии становления субъектности и характера этой взаимосвязи. Например, при низком уровне связности стадии «наблюдатель» и общей целостности системы (целостность системы не превышает 0,2) существует прямо пропорциональная взаимосвязь между оценкой, получаемой на экзамене, и представлениями, сложившимися у студентов. Однако при более высоком уровне целостности системы (до 0,6) взаимосвязи той же учебной дисциплины и связности стадии «наблюдатель» становится обратно пропорциональной и с явным экстремумом. Можно предположить, что в этом случае некоторые стили учебной деятельности как мешают успешной сдаче экзамена. Возможно преподаватель, принимающий экзамен, проверяет лишь те знания, умения и навыки, для демонстрации которых нет необходимости обладать полным спектром стилей учебной деятельности. Например, для успешной сдачи некоторых дисциплин достаточно иметь высокий уровень связности стадии «творец», а для другой дисциплины – связность стадии «творец» только мешает (обратно пропорциональная зависимость).

Таким образом, экспериментальная гипотеза в целом подтвердилась, хотя некоторые предикторы имеют нелинейный характер взаимосвязей.

**Список литературы**

1. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – 520 с.
2. Катцов А.В. Оценка целостности психологической системы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. №2 (24). С. 3-15.
3. Катцов А.В., Колесникова Е.И. Взаимосвязь внутренних и внешних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. №1 (25). С. 63-73.
4. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология. М.: Изд-во Юрайт, 2012. – 640 с.
5. Похилько В.И., Федотова Е.О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. 1984. №4. С. 151-157.
6. Шкуратова И.П. Тест Келли как синтез идеографического и номотетического подходов к личности // Ананьевские чтения-2009. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. С. 368-370.
7. Siegel S., Castellan N.J. Nonparametric statistics for the behavioral sciences. N.Y.: McGraw Hill, 1988. – 604 p.

УДК 159.9

**СТРУКТУРА СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪКТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА<sup>65</sup>****Колесникова Е.И.**

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара, Россия

KolesnikovaEI@yandex.ru

**Аннотация.** Обозначена важность становления субъектности обучающихся для современного высшего образования. Дано представление о подходах к выявлению структуры субъектности - генетический как взаимосвязь элементов структуры и системный подход. С позиций принципа системности впервые рассматривается онтологическая модель стадий становления субъектности. Предложен метод структурограммы для описания индивидуальной структуры стадий становления субъектности, предоставляющий возможности статичного (в данный момент времени) и динамичного (в темпоральном и мотивационном аспекте) понимания становления субъектности обучающегося

**Ключевые слова:** взаимодействие, корреляция, метод, подход, развитие, стадии становления субъектности, структурограмма, студент, экопсихологическая модель

**STRUCTURE OF THE STAGES OF FORMATION OF THE UNIVERSITY STUDENT'S SUBJECTIVITY****Kolesnikova E.I.**

Samara Humanitarian Academy, Samara State Technical University, Samara, Russia

KolesnikovaEI@yandex.ru

**Abstract.** The importance of the formation of students' subjectivity for modern higher education is indicated. An idea is given about approaches to identifying the structure of subjectivity-genetic as the relationship between the elements of the structure and the system approach. The ontological model of the stages of subjectivity formation is considered for the first time from the standpoint of the system principle. A method of structurogram is proposed for describing the individual structure of the stages of subjectivity formation, which provides opportunities for static (at a given time) and dynamic (in the temporal and motivational aspect) understanding of the formation of the student's subjectivity.

<sup>65</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 МК «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике»

**Keywords:** interaction, correlation, method, approach, development, stages of formation of subjectivity, structurogram, student, ecopsychological model.

Система высшего образования на данном этапе развития российского общества выполняет очень важную роль. От выпускников вузов во многом зависит скорость и успешность преобразований в области экономики, производства, социальных сфер жизни. Современный студент должен обладать не только базой профессиональных знаний (hard-skills), но и развитыми личными качествами (soft-skills), а также навыками взаимодействия в цифровой среде (digital-skills). Возможности для их формирования должно создавать специально организованное образовательное взаимодействие, в которое включены участники разных уровней, что актуализирует экopsихологический подход применительно к организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

В современных образовательных стандартах задана ориентация на индивидуальный подход, на диалог полноправных субъектов образовательного процесса. Обучающемуся нужно предоставить возможность выбора и принять ответственность за свои действия, инициировать у него самостоятельность, переводя к творческому саморазвитию, что характеризует его как субъекта. Это возможно, если обучающийся имеет целостное представление о своем жизненном пути, поэтому нужно стимулировать не отдельные проявления субъектности, а привести их в систему с определенной структурой, в движение, а впоследствии и самодвижение по определенным стадиям становления субъектности.

Эти требования обостряются в связи с процессами цифровизации, с одной стороны предоставляющие большие возможности для развития, с другой – резко дифференцирующие образовательные запросы обучающихся и индивидуализирующие становление обучающегося как субъекта своей жизни.

Однако методический инструментарий определения структуры и становления субъектности на настоящее время недостаточно представлен. В большинстве исследований проблематика определения структуры разрешается на эмпирическом уровне и превращается в поиск отдельных элементов структуры, установление иерархии признаков и взаимосвязей между ними (генетический подход), выявления роли той или иной среды и т.д. Часто для выявления структуры используются математические методы, в частности корреляционный, структурный, подтверждающий, факторный виды анализа, построение нейронных сетей и пр.

Заметим, что при генетическом подходе исследование отдельных факторов субъектности и взаимосвязи между ними свидетельствует о структуре, но при условии четких методологических оснований включения того или иного фактора в анализ.

С позиции континуальности к вопросу структуры субъектности подходят И.Б. Вачков [2], С.Д. Дерябо [3], В.И. Панов [7, 8]. И.Б. Вачков считает, что именно в субъектности реализуется стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно проявляется именно на границе этих двух миров, являющейся подвижной и отражающей противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего [2, с.39]. С.Д. Дерябо поясняет, что «внутренняя» структура субъектности может быть выявлена через анализ «внешней» структуры ее проявления и предлагает трехкомпонентную структуру субъектности (человек познающий, человек относящийся и человек преобразующий) [3, с.19-20]. В представлениях С.Д. Дерябо и И.Б. Вачкова образовательное взаимодействие представлено двухполюсным полисубъектом «педагог – обучающиеся». Успешность взаимодействия будет зависеть от средств, используемых субъектами для развития определяющих признаков полисубъектности: способности к рассмотрению себя и общности как целостности, способности к осознанию системы отношений между субъектами, направленности деятельности на развитие себя и партнера.

Другое понимание становления субъектности предлагает В.И. Панов в рамках онтологической парадигмы, рассматривая психику не как качество или функцию человека, а как явление, обретающее свое бытие в процессе и посредством взаимодействия «человека» или

шире – «живого существа» («индивидуума») с «окружающей средой» [8]. Согласно этой модели процесс становления субъектных качеств рассматривается в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект произвольного действия». Чтобы стать субъектом произвольного действия, обучающийся должен пройти в своем развитии от субъекта потребности (мотивации) до субъекта продуктивного развития [Ошибка! Источник ссылки не найден.8, с.39].

Континуальный смысл стадийности становления субъектности позволяет онтологическую модель рассматривать с позиции системного подхода. Это объясняется тем, что принцип системности (как отмечает В.А. Барабанщиков) позволяет создавать целостное представление о психических феноменах и наиболее актуален для применения в развивающихся системах [1]. В онтологической модели же В.И. Панова идея развития/становления заложена в самой её сути, а в основу выделения стадий заложены однородные, допускающие сравнение и сопоставление критерии (учебные действия в континууме), поэтому стадии становления субъектности можно рассматривать как систему.

Исходной информацией для определения структуры являются результаты диагностики конструкторов стадий становления субъектности, полученные с помощью авторской методики [6]. Для диагностики стадий предлагается семь типичных учебных ситуаций и шесть стилей поведения, соответствующих каждой стадии субъектности. С помощью шкалы «редко – часто» студенты оценивают, насколько им характерны учебные действия в этих ситуациях. Таким же образом оценивается мотивация студентов к становлению стадий в актуальный период, на ближайшее время и в перспективе к окончанию вуза. Данная методика имеет не только доказанную конструктивную валидность, но и позволяет выявлять взаимосвязи с предметными компетенциями, системой личностных ценностей, саморегуляции, типом экопсихологического взаимодействия в учебной студенческой группе [5]. Однако впервые, с опорой на положения А.В. Капцова [4], предложено выявление структуры стадий становления субъектности.

Из полученных результатов диагностики исключаются ответы «не знаю, затрудняюсь ответить», остальные результаты обрабатываются с использованием ключа методики по стадиям для каждого участника исследования. Далее для выявления структуры проводится корреляционный анализ (Гамма-статистика) и получается корреляционная матрица взаимосвязей элементов системы (отдельных стадий) между собой. Заметим, что факт наличия корреляционной взаимосвязи между элементами свидетельствует о структуре стадий становления субъектности не зависимо от знака взаимосвязи (знак описывает качественное своеобразие связей элементов структуры).

Для наглядности полученные результаты корреляционного анализа представлялись в виде структурограммы, имеющей объемность за счет вложения элементов один в другой (суть онтологической модели), сохраняющей детализацию взаимосвязей при увеличении пространственности композиции в отличие от коррелограммы отображающей последовательность взаимосвязей от элемента к элементу по окружности.

Известны структурограммы (коррелограммы), предложенные А.В. Карповым [7, с.266-267], отражающие статистически значимые взаимосвязи между исследуемыми переменными. Определяя особенности структурной организации, А.В. Карпов выделяет базовые характеристики (имеющие наибольший «структурный вес» в коррелограмме, т.е. наибольшее число и значимость связей с другими компонентами) и автономные, по количеству связей определяющие уровень интеграции подструктур (низкий, средний высокий). Им предложены формулы вычисления индексов когерентности, дифференцированности и общей организованности структуры. Однако при всей разработанности его метод не может быть использован для диагностики индивидуальной структуры системы, в отличие от предлагаемого нами метода.

Метод определения структуры стадий становления субъектности был апробирован в исследовании, в котором участвовало 150 человек – студентов инженерных специальностей 1-5 курсов ведущего технического вуза г. Самара. Большинство испытуемых характеризуются средним уровнем структуры стадий становления субъектности (2-3 значимых взаимосвязи

между стадиями). В основном значимые взаимосвязи логически непротиворечивы и отмечаются для стадий «Наблюдатель» и «Подмастерье» (в учебной деятельности я выполняю работу по образцу и присматриваюсь, как это делают другие), «Подмастерье» и «Ученик» (я выполняю работу по образцу и при наличии контроля стремлюсь исправлять ошибки), «Мастер» и «Творец» (при выработке собственных способов выполнения задания я стремлюсь к саморазвитию). Это эмпирически подчеркивает валидность и преемственность развития конструкторов стадий, теоретически выделенных В.И. Пановым.

В связи с новизной предлагаемого метода определения структуры стадий представляется необходимым подтверждение выделенной структуры другими психодиагностическими методами, например, нарративного исследования учебной деятельности. Представляет интерес описание полученных структур стадий становления и сравнения с успешностью в разные периоды учебной деятельности в вузе. Например, в проведенном исследовании были выявлены обучающиеся, у которых отсутствовали значимые взаимосвязи между стадиями становления субъектности (то есть отсутствует упорядоченность учебной деятельности). Такое нарушение структуры стадий может ли говорить о затрудненной адаптации данного студента к учебной деятельности в вузе? Или это ситуативный/вариативный стиль учебной деятельности данного обучающегося, по-разному характерный для разных ситуаций учебной деятельности, связанный с организацией конструкторов опросника [6] (домашнюю работу я списываю как «Подмастерье»), на экзамене веду себя как «Наблюдатель» и пр.)

Интересным представляется проведение параллелей структуры субъектности с уровнем организации структуры личности (возможно то, что стадии мало дифференцированы и отсутствует их структура связано с личностным кризисом, с разрушением структур предыдущего уровня функционирования, с неразрешенными противоречиями, в том числе ценностно-смысловыми и т.п.).

На данный момент остается открытым вопрос о соотношении количества взаимосвязей и академической успешности студента. Например, в структуре присутствует взаимосвязь стадии «Критик» со всеми остальными стадиями становления субъектности. Возможно, такая большая критичность может выражаться в «навязчивом рефлексировании» (А.В. Карпов) [7, с. 281] и высокий уровень организации структуры (большое количество взаимосвязей) будет затруднять достижение учебных целей обучающегося.

Возникают и другие вопросы, например, каково соотношение самопроизвольного и целенаправленного становления стадий и изменения структуры субъектности? Стоит задуматься о том, какова структура стадий у студента, комфортно чувствующего себя в вузе, о его психологической безопасности в сочетании с достаточным уровнем трудности, о том, чтобы становление субъектности не сопровождалось деструктивными изменениями личности студента и его учебной группы.

Предложенный метод построения структурограммы описывает актуальную (статичную и существующую в данный момент времени) индивидуальную структуру стадий становления субъектности.

Отметим перспективы метода, связанные с возможностью диагностики динамики структурогенеза стадий становления субъектности. В мотивационном аспекте возможности связаны с входящими в методику [6] конструктами оценки актуальности стадий становления субъектности (то есть использования для успешности учебной деятельности в данный момент) и мотивации обучающихся к становлению стадий в ближайшее время и в перспективе к окончанию вуза. Использование этих данных для корреляционного анализа и определение структуры дает понимание мотивации становления субъектности обучающегося как определенный образовательный запрос к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов на уровне органов управления в вузе.

В темпоральном аспекте перспективно использование нескольких измерений (лонгитюд) и использование для построения структурограммы результатов корреляционного анализа, полученных с помощью метода перекрестно-отероченной корреляции. Подчеркнем, что время лонгитюда должно превышать период ретестовой надежности методики, приведенной

в [6]. В идеале желательно проводить сопоставление мотивационного и темпорального аспектов как реализации образовательного запроса со стороны обучающегося к вузу в сформированности его личностных компетенций (soft-skills).

### Список литературы

1. *Барабанищikov В.А.* Идея системности в психологии: пути развития // Психологический журнал. 2008. Т. 29. №2. С. 5-13.
2. *Вачков И.Б.* Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т.11. №2. С. 36-50.
3. *Дерябо С.Д.* Феномен субъектификации природных объектов (Автореф.... докт. дисс. М.:., 2002. – 39 с.).
4. *Катцов А.В.* Оценка целостности психологической системы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. №2 (24). С. 3-15.
5. *Катцов А.В., Колесникова Е.И.* Взаимосвязь внутренних и внешних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. №1 (25). С. 53-73.
6. *Катцов А.В., Колесникова Е.И.* Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. №2 (24). С. 107-117.
7. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
8. Становление субъектности учащегося и педагога: Экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. – 302 с.

УДК 159.9

## КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Лидская Э.В.*

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: elidskaya@gmail.com

**Аннотация.** В статье показано, что применение экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий для анализа коммуникативных способностей старшеклассников позволяет более четко представить, какую позицию занимает старшеклассник как субъект общения: субъектную или объектную.

**Ключевые слова:** коммуникативные способности, старшеклассники, экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, субъект общения, позиция, субъектная, объектная.

## COMMUNICATIVE ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENT AND SUBJECT-ENVIRONMENT INTERACTIONS IN SCHOOL ENVIRONMENT

*Lidskaya E.V.*

FGBNU «Psychological Institute of Russian Academy of Education», Moscow, Russia

E-mail: elidskaya@gmail.com

**Abstract.** The article shows that the use of the ecopsychological typology of subject-environment interactions for analyzing the communicative abilities of high school students makes it possible to more clearly imagine what position a high school student takes as a subject of communication: agency or object.

**Keywords:** communicative abilities, high school students, ecopsychological typology of subject-environment interactions, subject of communication, position, agency, object.

### Введение

Как известно, ведущим типом деятельности для старшеклассников является общение, которое выступает важнейшим средством их когнитивного и личностного развития. Именно через общение старшеклассники получают личностную, учебную и профессионально-ориентационную информацию, открывая для себя мир других людей и мир профессий. Поэтому развитие коммуникативных способностей выступает необходимым условием для развития субъектных качеств старшеклассников, необходимых для полноценного общения со сверстниками и старшими людьми в учебных, досуговых и профессионально ориентированных ситуациях.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных изучению и развитию коммуникативных способностей в старшем школьном возрасте, данная тема продолжает оставаться актуальной и сегодня. Это объясняется тем, что в 21 веке произошли серьезные изменения в социальной и образовательной среде, в средствах и способах общения, в жизненных ценностях молодежи и др. При этом в разных литературных источниках для описания коммуникативного развития старшеклассников используются разные термины: коммуникативность, коммуникативные знания, умения и навыки, коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности и т.п. В данном случае мы будем использовать термин «коммуникативные способности», учитывая, что различные коммуникативные умения и культуру можно рассматривать как проявления способности старшеклассника быть субъектом коммуникативных действий с разными людьми и в разных ситуациях общения.

Как показал ранее проведенный нами анализ литературных данных [4], изучение коммуникативных способностей старшеклассников проводилось разными авторами в самых разных ситуациях общения: в условиях общеобразовательной школы, при изучении иностранных языков, во взаимосвязи с проблемой стресса и стрессоустойчивости личности, в социальных сетях, в полиэтнической образовательной среде и др.

Обобщая разные определения, можно сказать, что под коммуникативными способностями понимают индивидуально-психологические особенности человека, обеспечивающие эффективность взаимодействия и взаимопонимание между людьми в ситуациях общения или выполнения совместной деятельности.

Независимо от разных точек зрения на понимание и изучение коммуникативных способностей, необходимым условием их развития является формирование субъектных качеств, которые будут обеспечивать ему готовность:

- к субъект-субъектному общению в коммуникативных взаимодействиях с другими в разных средних условиях (в семье, в школе, на досуге и т.д.);
- к тому, чтобы «слушать и слышать другого» и даже изменять свою точку зрения в ходе диалога, а не только «выступать самому»;
- к проявлению разной степени активности в коммуникативных взаимодействиях: от позиции «слушателя» (объектная позиция) до позиции активной самореализации и самовыражения (субъектная позиция).

Конечно, вышеперечисленные задачи и предметы исследования коммуникативных способностей старшеклассников не исчерпывают всего разнообразия исследований по этой теме. Но даже из этого краткого тематического перечисления видно, что для исследований подобного рода характерны следующие общие особенности:

- развитие коммуникативных способностей старшеклассников происходит в ситуациях общения, т.е. в системе коммуникативных взаимодействий «старшеклассник – социальная среда (и ее субъекты)»;
- необходимыми условиями для развития коммуникативных способностей старшеклассников являются возможность непосредственного или виртуального общения, построенного на доброжелательном отношении друг к другу, а также на участии в совместных действиях;

- в качестве предмета исследования выступают либо личностные качества старшеклассников, либо психолого-педагогические условия формирования коммуникативных способностей;
- авторы сходятся в том, что для общения характерно субъект-субъектное коммуникативное взаимодействие.

При этом обнаруживается, что коммуникативные способности старшеклассников не рассматривались в ракурсе коммуникативных взаимодействий, характерных для системы отношений «человек – социальная среда (ее субъекты)».

Поэтому целью данной статьи стал анализ коммуникативных взаимодействий старшеклассников с точки зрения экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, включающей в себя шесть базовых типов: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный [7]. Чтобы убедиться в возможности применения этой типологии для анализа коммуникативных способностей старшеклассников, рассмотрим несколько диссертационных исследований, посвященных изучению коммуникативных взаимодействий в школьной среде.

Коммуникативные способности старшеклассников и субъект-средовые взаимодействия в школьной среде

В учебных ситуациях низкий уровень развития коммуникативных способностей старшеклассников выражается в их неумении общаться и взаимодействовать, что приводит к конфликтам друг с другом и педагогами.

Так, С.С. Акавова [1] отмечает, что особое значение в развитии коммуникативных способностей старшеклассников играет полиэтничная образовательная среда. Для формирования толерантного общения в такой среде, по мнению этого автора, необходимо развивать эмоционально-волевою готовность старшеклассника к равноправному диалогу и доброжелательному пониманию партнеров в любой деятельности. С позиции субъект-средовых взаимодействий такое развитие эмоционально-волевой готовности будет носить субъект-порождающий и субъект-совместный типы коммуникативных взаимодействий.

В связи с переходом российского образования на компетентностный подход коммуникативные способности старшеклассников стали рассматриваться как коммуникативная компетентность и ее формирование. Примером такого исследования является диссертационная работа В.Ю. Асадчих [2]. В рамках этой работы коммуникативная компетентность рассматривается как интегративное качество личности, включающее в себя лингвистический, психологический и социальный компоненты. При этом подчеркивается что для формирования коммуникативной компетентности старшеклассников необходимы прежде всего такие коммуникативные взаимодействия обучающихся и педагога, которые должны реализовывать эффективные модели межличностного и межколлективного общения. Это, конечно же, потребует от педагога создания субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия в межличностном общении обучающихся.

В отличие от предыдущего автора, С.Ю. Курилова [3] рассматривает коммуникативную компетентность старшеклассников в условиях проектной учебной деятельности, которая характеризуется творческой обстановкой и доброжелательным отношением друг к другу участников проекта, а также рефлексией коммуникативных позиций. Последнее означает готовность старшеклассника изменить себя, чтобы его приняли в совместное выполнение проекта. А это уже означает необходимость субъект-порождающего типа взаимодействия.

Созвучно этой позиции и исследование А.Л. Солдатченко [8]. В нем подчеркивается, что для успешного формирования коммуникативности старшеклассников их необходимо погружать в коллективную деятельность с целью развития способности к рефлексии и конструированию своего «образа Я». Исходя из нашей терминологии, это означает, что педагог должен создавать такие ситуации общения, в основе которых лежат субъект-порождающий и субъект-совместный типы коммуникативных взаимодействий, обеспечивающих позитивное изменение субъектности каждого из участников общения.

В своем диссертационном исследовании О. Н. Овсейчик [6] показывает, что для формирования коммуникативной культуры старшеклассников в школе необходимо использовать такие активные методы, как дискуссии (групповые, анализ проблемных ситуаций и т. д.), игры (ролевые, сложно-ролевые, деловые), элементы социально-психологического тренинга, а также организацию коммуникативного факультатива «Я и другие». Эти методы дополняются ведением личного дневника, в котором старшеклассник самостоятельно анализирует успешность и неуспешность своих коммуникативных взаимодействий в школьных ситуациях.

Надо сказать, что это наиболее часто используемые формы по развитию коммуникативных способностей у старшеклассников. В качестве еще одного примера можно привести диссертацию А. С. Литвиновой [5], которая тоже делает акцент на использовании таких методов общения, как: ролевые игры (творческие, конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные), учебные дискуссии, методы театрализации, метод конференций, мини-семинары, тренинги общения, моделирование коммуникативных ситуаций и т. п. В переводе на «язык» субъект-средовых взаимодействий, это означает, что коммуникативное взаимодействие между старшеклассниками должно иметь форму диалога (субъект-субъектное взаимодействие), когда каждый из партнеров признает право другого иметь свою точку зрения (т. е. признает его субъектную позицию в данном общении) и готов к изменению своей точки зрения (т. е. к изменению своей субъектной позиции).

Таким образом, из этого краткого обзора видно, что методы развития коммуникативных способностей у старшеклассников направлены в основном на развитие способности к диалогическим формам общения и к субъект-субъектному взаимодействию в совместных действиях. С нашей точки зрения это означает, что необходимым условием для формирования коммуникативных способностей у старшеклассников является создание ситуаций общения, в основе которых лежат субъект-порождающий и субъект-совместный типы коммуникативных взаимодействий.

Однако взаимодействие в учебных ситуациях не всегда бывает субъект-субъектным. К сожалению, в последнее время весьма актуальной стала проблема школьного буллинга, которая получила распространение и на общение старшеклассников в социальных сетях. Если старшеклассник является жертвой буллинга, то он выступает в роли «объекта», принимающего коммуникативное воздействие от других. И, напротив, в ситуациях, когда он сам выступает инициатором буллинга по отношению к другим, то эти другие становятся «объектом» его коммуникативных воздействий, а он выступает их «субъектом». Объектную роль старшеклассник вынужден принимать также при авторитарных методах обучения и в условиях образовательной среды догматического типа. В подобных ситуациях старшеклассник вынужденно принимает на себя объектную роль. Но он может активно сопротивляться этому воздействию. Возникающее при этом субъект-субъектное взаимодействие может быть:

- субъект-обособленным – когда складывается ситуация деструктивного и даже взаимно агрессивного конфликта;
- субъект-порождающий – когда коммуникативное взаимодействие начинает происходить в форме конструктивного диалога, в процессе которого собеседники стараются найти «общий язык» и распределение ролей, необходимых для совместных действий;
- субъект-совместный – когда коммуникативное взаимодействие происходит в форме совместной деятельности. В качестве примера можно привести групповые проектные методы обучения, которые построены на конструктивном диалоге учащихся с педагогом или учащихся между собой.

### Заключение

Таким образом, теоретический анализ коммуникативных способностей старшеклассников позволил сделать следующие выводы.

1. Независимо от разных точек зрения, коммуникативные способности старшеклассников рассматриваются как совокупность субъектных качеств, обеспечивающих

готовность к диалогическим, субъект-субъектным формам общения в совместных действиях с заданным распределением ролей.

2. Подчеркивая субъект-субъектный характер коммуникативных взаимодействий, исследователи уделяют недостаточное внимание тому, что в некоторых ситуациях общения старшеклассник вынужден подчиняться коммуникативному воздействию со стороны других людей, т.е. занимать объектную позицию (в учебе, в семье, в социальных сетях).

3. Исходя из этого, для анализа коммуникативных способностей старшеклассников нами была применена экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий. Это позволило показать, что проявление и развитие коммуникативных способностей старшеклассников характеризуется как субъект-субъектным, так и объект-субъектным типами взаимодействия. Последнее находит свое подтверждение в таких примерах объект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, как авторитарный стиль педагогического или семейного общения, буллинг и кибер-буллинг, и т.п. ситуации одностороннего коммуникативного воздействия. При этом показано, что субъект-субъектный тип коммуникативных взаимодействий тоже может быть различным. Так, общение в ситуациях совместных действий строится на определенном распределении ролей (коммуникативных позиций), что предполагает субъект-совместный тип межсубъектных взаимодействий, подчинённых достижению общей цели, как это происходит при проектных методах обучения. Но бывает, что совместные действия начинаются с того, что его участники должны осваивать свои роли и учиться общаться друг с другом. В подобных случаях речь идет о субъект-порождающем типе коммуникативного взаимодействия, благодаря которому происходит изменение субъектности каждого из участников общения.

Таким образом, как показал вышеприведённый анализ, применение экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий позволяет более четко представить коммуникативные позиции старшеклассника как субъекта общения и благодаря этому уточнить внутренние и внешние барьеры в развитии его коммуникативных способностей.

### Список литературы

1. *Акавова С.С.* Формирование толерантного общения старшеклассников в полиэтнической среде : дис. ... канд. психол. наук. Махачкала, 2007. – 167 с. РГБ ОД, 61:07-13/1790. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-tolerantnogo-obwenija-starsheklassnikov-v-polijetnicheskoj-srede.html> (дата обращения: 11.05.2019).
2. *Асадчих В.Ю.* Управление процессом формирования коммуникативной компетентности старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2009. – 218 с.
3. *Курилова С.Ю.* Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в учебной проектной деятельности : дис. ... канд. пед. н. Владикавказ, 2011. – 224 с.
4. *Лидская Э.В.* Коммуникативные способности старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. № 1(25). С. 82-94.
5. *Литвинова А.С.* Формирование основ коммуникативной компетентности старшеклассников в образовательной среде современной школы : диссертация ... к.пед.н. М., 2013. – 168 с.
6. *Овсейчик О.Н.* Формирование коммуникативной культуры старшеклассников в педагогической системе общеобразовательной школы : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2002. – 146 с.
7. *Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. №3. С. 13-27.
8. *Солдатченко А.Л.* Система формирования коммуникативности старшеклассников общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2001. – 186 с.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ<sup>66</sup>**

**Некрасова Е.В.**

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти, Россия

E-mail: ekaterina0782@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования взаимосвязи стадий становления субъектности и личностных черт, самосознания, академической мотивации и стиля саморегуляции студентов гуманитарного направления.

**Ключевые слова:** субъектность, стадии субъектности, личностные черты, самосознание, академическая мотивация, стили саморегуляции.

**FEATURES OF RELATIONSHIPS OF STAGES OF FORMATION OF SUBJECTIVITY AND PERSONAL QUALITIES OF HUMANITARIAN STUDENTS**

**Nekrasova E.V.**

Togliatti State University, Tolyatti, Russia

E-mail: ekaterina0782@mail.ru

**Abstract.** The article presents the results of a study of the relationship between the stages of formation of subjectivity and personality traits, self-awareness, academic motivation and the style of self-regulation of humanitarian students.

**Keywords:** subjectivity, stages of subjectivity, personality traits, self-awareness, academic motivation, styles of self-regulation.

Подготовка специалиста, способного быть конкурентным на современном рынке труда является одной из главных задач всех ВУЗов страны. Основные требования предъявляются именно к личности будущего специалиста. Работник должен обладать самостоятельностью, стрессоустойчивостью, активностью, умением анализировать события, и быстро адаптироваться к новым условиям. Все эти качества можно объединить в понятие субъектности в психологии.

Проблема субъектности личности привлекала внимание психологов достаточно давно, эту проблему исследовали С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, А.К. Осницкий и др. Несмотря на многочисленные исследования не существует общего, единого определения понятий «субъекта» и «субъектности».

- субъектность – **высший** уровень активности, целостности, автономности человека; целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности (А.В. Брушлинский);

- субъектная активность – это активность, которую человек развивает как автор своих усилий (А.К. Осницкий);

- природа субъектности раскрывается через совокупность отношений к миру, стратегию жизни (К.А. Абульханова-Славская);

- функции субъекта в человеке неразрывно связаны с продуктивностью выполняемой им деятельности; причем не всякое отношение к деятельности раскрывает субъектные свойства человека: деятельность субъекта характеризуется не только продуктивностью, но и носит преобразующий характер, т.е. одна из функций субъектности конгруэнтна креативности человека (Б.Г. Ананьев);

---

<sup>66</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-013-00238 А.

- субъектность – это качество, приобретаемое субъектом, если он занимает активную позицию в процессе деятельности, это высший уровень развития человека, проявляющийся в активном преобразовании окружающего мира и самого себя в соответствии с собственными намерениями (Е.Н. Волкова, Т.А. Ольховая, Г.А. Цукерман);

- субъектность – свойство, определяющее меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнотворчества (Е.В. Бондаревская);

- субъектность это одна из системных характеристик деятельности, высшей формой субъектности является личностный смысл, придаваемый событиям и действиям (А.Г. Асмолов).

Наиболее универсальной на наш взгляд является экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности В.И. Панова [6].

Как указывает В. И. Панов, это – «идеальная модель», потому что в реальном процессе обучения указанные стадии становления субъектности могут накладываться друг на друга и формироваться в другой последовательности. Однако важно, что представленные в модели стадии становления субъектности не зависят от предметного содержания осваиваемого действия и потому имеют универсальный (топологический) характер для освоения разных видов действий.

Стадии (этапы) становления субъектности описаны В.И. Пановым и имеют названия:

1. Субъект потребности (мотивации, воплощенной в целеполагании).
2. Субъект восприятия и формирования концептуальной модели действия-образца (инструментальной операции действия-образца, которому надо научиться) – «наблюдатель».
3. Субъект подражания (способный более/менее точно воспроизвести требуемое действие-образец, но при этом, не понимая его смысла и не осознавая, как это делается, т.е. репродуктивного выполнения без произвольной регуляции) – «подмастерье».
4. Субъект произвольного выполнения действия-образца с внешней регуляцией правильности этого выполнения со стороны другого человека (чаще всего со стороны тренера, педагога) – «ученик».
5. Субъект экстернизации функции регуляции правильности выполнения действия-образца другим индивидом – «критик».
6. Субъект произвольного выполнения действия-образца с самостоятельной, произвольной регуляцией правильности его выполнения – «чемпион», «мастер».
7. Субъект продуктивного развития, когда действие-образец превратилось из объекта усвоения в средство освоения новых, более сложных действий или же для творческого самовыражения – «творец».

Многочисленные эмпирические исследования субъектности студентов позволили выделить ее взаимосвязи с социально-психологической адаптацией (Р.В. Овчарова, Н.С. Трофимова) самостоятельностью в учебной деятельности (А.Ф. Березин), с особенностями характера (А.А. Бердникова), с ценностно-смысловой сферой (Н.М. Сараева, А.В. Капцов, Е.И. Колесникова), с показателями локуса контроля, рефлексивности, внутренней мотивации обучения в ВУЗе и психологического благополучия (М.В. Исаков), с рефлексивностью (А.В. Капцов, Е.И. Колесникова), с интеллектуальными стилями студентов разных профилей (О.В. Рудыхина) и др.

Важным критерием становления студента в профессионала с точки зрения компетентностного подхода в образовании являются личностные качества студента. Существует множество классификаций личностных качеств и свойств, необходимых студенту для успешного обучения. Среди них выделены две группы, первая группа личностных качеств: мотивация, самоорганизация, самостоятельность, усидчивость, лидерские качества; вторая группа: гибкость мышления, концентрация и переключаемость внимания, стрессоустойчивость психики [1].

Таким образом, гипотеза нашего исследования заключается в предположении, что существует взаимосвязь между стадиями становления субъектности и личностными качествами студентов ВУЗа.

В исследовании участвовали студенты первого курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» ( $n = 18$ ) и студенты первого курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» ( $n = 11$ ) Тольяттинского государственного университета.

Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование с помощью следующих методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения» ССПМ (В.И. Морсанова), направленная на диагностику развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности [5]; «Методика диагностики самосознания» А. Фенигштейна, М.Ф. Шайера и А.Х. Басса (адаптированная В.В. Знаковым), направленная на диагностику самосознания, включающая три шкалы: личностное самосознание, социальное самосознание, социальная тревожность [3]; 16-ти факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (форма С), направленный на диагностику личностных черт; «Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов» ОСС-СЗ (А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, В.И. Панов) [4], опросник «Шкалы академической мотивации» ШАМ (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин), направленная на диагностику различных типов внутренней и внешней мотивации учебной деятельности [2].

Взаимосвязь определялась с помощью непараметрического коэффициента корреляции тау-Кендалла в пакете программ STATISTICA 12.0.

Студенты первого курса для данного исследования были выбраны неслучайно. Именно на этом курсе представление о том, какими личностными качествами должен обладать специалист их профессии еще не подвергалось влиянию педагогов и других авторитетов в выбранной ими профессии. Также хочется отметить, что студенты гуманитарных направлений в обучении имеют свою специфику взаимосвязей стадий становления субъектности и личностных качеств.

Рассмотрим далее результаты исследования взаимосвязи стадий становления субъектности и личностных качеств у студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование».

У данной группы студентов на стадии «Наблюдатель» взаимосвязей с личностными чертами не выявлено. Выявлены взаимосвязь с внешней: экстернальной мотивацией ( $\tau = 0,34$ ), это значит, что студенты учатся, чтобы получить престижную работу; взаимосвязь со шкалой стиля саморегуляции «Программирование» ( $\tau = -0,36$ ), низкие показатели по которой говорят о неумении и нежелании субъекта продумывать последовательность своих действий, они действуют чаще всего импульсивно, методом «проб и ошибок».

На стадии «Подмастерье» проявляются такие личностные черты как неопытность, наивность, простоватость, прямолинейность ( $\tau = -0,34$  по фактору N); низкое самомнение, небрежность, невнимательность ( $\tau = -0,47$  по фактору Q3) что полностью соответствует портрету этой стадии, когда студент еще недостаточно уверен в себе, и просто фиксирует информацию, полученную от педагога. Это также подтверждается обратной взаимосвязью с показателем по шкале саморегуляции «Оценивание результатов» ( $\tau = -0,37$ ) – испытуемый не критичен к своим результатам, не замечает своих ошибок.

На стадии «Ученик» проявляются такие личностные черты студентов как наивность, доверчивость ( $\tau = -0,42$  по фактору L); беспечность, самоуверенность, самонадеянность ( $\tau = -0,34$  по фактору O); низкое самомнение, небрежность, невнимательность ( $\tau = -0,51$  по фактору Q3). То есть на этой стадии еще сохраняется прежняя неуверенность, выражающаяся в пренебрежительном поведении студентов.

Стадия «Критик» у студентов первого курса взаимосвязана с высоким уровнем социального самосознания ( $\tau = 0,34$ ), когда человеку важно, что о нем думают другие, он ищет свое место в обществе.

Стадия «Мастер» у студентов первого курса характеризуется такими чертами как сдержанность, благоразумность, молчаливость ( $\tau = -0,34$  по фактору F). Выявлена также

взаимосвязь с личностным самосознанием ( $\tau = 0,39$ ) и общим показателем самосознания ( $\tau = 0,36$ ). Что соответствует портрету данной стадии. Субъект спокоен, уверен в себе, полностью осознает себя, свои возможности и способности.

Стадия «Творец» в представлении студентов отличается подозрительностью, тиранией, догматичностью ( $\tau = 0,39$  по фактору L) и полной заинтересованностью в своем деле ( $\tau = -0,41$  по шкале «Амотивация»).

Другая картина взаимосвязей была выявлена у студентов, обучающихся на первом курсе направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

На стадии «Наблюдатель» выявлены взаимосвязи с личностными чертами. У студентов проявляются такие личностные черты как общительность, открытость, непринужденность ( $\tau = 0,56$  по фактору A), сообразительность, пронигательность ( $\tau = 0,46$  по фактору B), беззаботность, небрежность, беспечность ( $\tau = 0,59$  по фактору F). Что в свою очередь дополняет портрет «наблюдателя» личностными особенностями у студентов первого курса. Выявлена обратная взаимосвязь со шкалой саморегуляции «Самостоятельность» ( $\tau = -0,63$ ) – студенты еще недостаточно самостоятельны в учебе и в профессии, они опираются только на понимание себя как личности ( $\tau = 0,51$  по шкале «Личностное самосознание»), прислушиваются к себе, к своим чувствам и мыслям.

На стадии «Подмастерье» студенты характеризуются неуверенностью в себе, тревожностью, ранимостью ( $\tau = 0,52$  по фактору O), но при этом высоким уровнем личностного самосознания ( $\tau = 0,73$ ), социального самосознания ( $\tau = 0,51$ ), общего показателя самосознания ( $\tau = 0,63$ ). Таким образом можно заключить что на данной стадии студенты в учебе еще достаточно неуверенные, испытывают трудности, пытаются определить свои возможности, способности, свое место в жизни, в учебной среде, в профессии.

На стадии «Ученик» проявляются такие качества как: беззаботность, восторженность, ( $\tau = 0,64$  по фактору F), добросовестность, настойчивость, высокая нормативность ( $\tau = 0,48$  по фактору G). Здесь уже происходит увлечение профессией, настойчивость в усвоении знаний и практических навыков.

Интересно, что на стадии «Критик» зафиксированы взаимосвязи с такими личностными чертами, как слабость, эмоциональная неустойчивость, переменчивость настроения ( $\tau = -0,57$  по фактору C); обратная взаимосвязь со шкалой саморегуляции «Программирование» ( $\tau = -0,46$ ), которая свидетельствует о несформированной потребности планировать свои действия, обратная взаимосвязь со шкалой саморегуляции «Оценивание результатов» ( $\tau = -0,62$ ), когда человек не замечает своих ошибок; прямая взаимосвязь со шкалой мотивации самоуважения ( $\tau = 0,52$ ) и со шкалой личностного самосознания ( $\tau = 0,5$ ) т.е. человек прислушивается к своим мыслям и чувствам, высока потребность в самоуважении и признании. Таким образом складывается портрет достаточно уверенной и увлеченной собой личности, эмоционально неустойчивой, подверженной настроениям в своей деятельности.

На стадии «Мастер» у студентов проявляются такие качества как беззаботность, восторженность, невнимательность ( $\tau = 0,56$  по фактору F), добросовестность, настойчивость, высокая нормативность ( $\tau = 0,8$  по фактору G).

На стадии «Творец» у студентов выявлены такие личностные черты как добросовестность, настойчивость, высокая нормативность ( $\tau = 0,67$  по фактору G), пронигательность, хитрость, опытность ( $\tau = 0,58$  по фактору N), собранность, энергичность ( $\tau = 0,54$  по фактору Q4). Выявлены обратная взаимосвязь со шкалой саморегуляции «Оценивание результатов» ( $\tau = -0,52$ ), что свидетельствует о несформированной потребности в оценке себя, своих действий; прямая взаимосвязь с мотивацией достижения ( $\tau = 0,49$ ), с мотивацией самоуважения ( $\tau = 0,56$ ), с высоким общим показателем академической мотивации ( $\tau = 0,55$ ), что означает высокую заинтересованность студентов в своей профессии.

Выводы:

1. Существует взаимосвязь между стадиями становления субъектности и личностными качествами студентов гуманитарного направления.

2. У студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» выявлено большее количество взаимосвязей, особенно на стадиях «Наблюдатель» с личностными чертами, «Критик» с личностными чертами и стилями саморегуляции, «Творец» с личностными чертами и самосознанием.

3. У студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» выявлено меньшее количество взаимосвязей, но психологическое описание стадий становления субъектности на основе полученных данных, менее противоречиво.

#### Список литературы

1. Аимаров И.А. Влияние личностных качеств студентов в процессе обучения на результативность процесса профессионального становления и развития // Профессиональная ориентация. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article>. (дата обращения: 25.01.20).

2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С.98–109.

3. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. 2005. Том 26. №1. С.18–28.

4. Каццов А.А., Колесникова Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 2(24). С. 107–117.

5. Моросанова В.И., Сагив Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 134–140.

6. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В.И. Панова. Москва: ПИ РАО; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018.

УДК 159.9

### СКАФФОЛДИНГ – МЕТОД АКТУАЛИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<sup>67</sup>

Попов Л.М., Устин П.Н.

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

e-mail: leonid.popov@inbox.ru

**Аннотация.** Предлагается метод актуализации интеллектуально-личностного потенциала субъекта в условиях научно-образовательной деятельности (Скаффолдинг). Реализация метода в условиях специально-организованной деятельности побуждает субъекта научно-образовательной деятельности к действию по сценарию «хочу-могу-действую». В ходе осмысления и реализации сценария, построенного на взаимодействии «преподаватель-психолог-аспирант» создается целостный диадический субъект совместной деятельности. Результатом этого сотрудничества является актуализация мотивационно-смысловых детерминант, интеллектуальных способностей, личностных качеств, способностей к долгосрочному планированию по написанию и защите диссертации с учетом вероятностных рисков. Действия аспиранта опосредованы мерой его взаимодействия с психологической, профессиональной и общечеловеческой культурой психолога и научного руководителя, а также глубиной учета ресурсов второго Я.

<sup>67</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00664 «Психология развития и саморазвития инновационного потенциала субъектов образовательной деятельности».

**Ключевые слова:** скаффолдинг, взаимодействие, целостный диадический субъект, «хочу-могу-действую», зона актуального развития.

## SCAFFOLDING AS A METHOD OF UPDATING THE INTELLECTUAL AND PERSONAL POTENTIAL OF A PERSON IN HIS SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

Popov L.M., Ustin P.N.

Kazan Federal University, Kazan, Russia

e-mail: leonid.popov@inbox.ru

**Abstract.** The method of updating the intellectual and personal potential of a person in the conditions of his scientific and educational activities (scaffolding) is proposed. The implementation of the method in the conditions of specially organized activities encourages the person in his scientific and educational activities to act according to the scenario "I want-I can-I act". In the course of understanding and implementing a scenario based on the interaction of "teacher-psychologist-graduate student". The result of this collaboration is the actualization of motivational and semantic determinants, intellectual abilities, personal qualities, and abilities for long-term planning for writing and defending a thesis, taking into account probabilistic risks.

**Keywords:** scaffolding, interaction, integral dyadic subject, "want-can-act", zone of actual development.

### Введение

Цель статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать и практически подтвердить возможности «Скаффолдинг» - метода созерцательно-преобразующего типа для обнаружения актуальных зон интеллектуального потенциала личности и меры готовности аспирантов к научной деятельности - написанию диссертации.

Скаффолдинг как метод сопровождения обучаемого в процессе решения им потенциально достижимых задач и целей (по работам D. Wood, J. Brunner и др.), мы рассматриваем также и как метод активизации имеющегося у взрослого испытуемого интеллектуально-личностного потенциала (ресурсов) для достижения поставленных целей. При этом на него оказывается спланированное экспериментатором косвенное воздействие, которое стимулирует у испытуемого создание временного сочетания сил («функционального органа» по А.А. Ухтомскому). Таким образом, создаются условия для самодетерминации: внешне заданные цели, сформулированные экспериментатором, переходят во внутренние цели самого субъекта. Возникает эффект интроцепции (В. Штерн). Мера проявления интроцептивного эффекта в виде экспертной оценки может быть выражена качественно. Эффект интроцепции возникает в том случае, если экспериментатор улавливает в сложившейся ситуации необходимость постановки тех целей, задач испытуемого, которые актуальны для него, но осознаются им не в полной мере.

### Теоретические основания

В качестве теоретических оснований использованы: положения работ Аристотеля о переходе возможного в действительное; о взаимодействии в системе «Человек и Мир» С.Л. Рубинштейна, Я.А. Пономарева, В.И. Панова; о зонах ближайшего развития Л.С. Выготского и зонах актуального развития В.С. Безруковой; о структуре психологического механизма субъекта саморазвития (Л.М. Попов); о законах ритма (В.М. Бехтерев) и взаимопереходах внешних действий во внутренние и наоборот А.Н. Леонтьева; об эффекте интроцепции (В. Штерн), обуславливающей движение от детерминации к самодетерминации (Е. Деци, Р. Руан), о структурной организации личности С.Л. Рубинштейна.

### Проблема исследования

Одна из проблем теоретико-прикладного значения по механизму развития личности состоит в том, что идея зон ближайшего развития Л.С. Выготского внедрена в детскую, возрастную психологию, но неясно в какой мере можно говорить о развитии, используя данную

идею и методы ее воплощения применительно к взрослому контингенту. Желание принять эту идею на уровне кандидатских диссертаций, когда работа защищается по специальности «Психология развития, акмеология», привело к дискуссии: действительно ли специальное воздействие экспериментатора (тренинг, дискуссия и др.) способствует развитию интеллектуальных, организационных, личностных способностей взрослого человека. Или же данные условия побуждают к актуализации ранее накопленного ментального опыта (по М.Н. Холодной).

#### **Описание метода «Скаффолдинг»**

Итак, проблема состоит в том, чтобы определить – что при этом происходит: развитие или актуализация? Разрешение проблемы имеет теоретический и эмпирический характер. Теоретически следует выделить для взрослого человека вместе с зонами ближайшего развития и «зоны актуального развития» [1]. Зона актуального развития представлена в данном источнике для детей. Для взрослого человека она может быть определена, на наш взгляд, как совокупность интеллектуально-деятельностных процессов, представлений, знаний, навыков, умений, личностных качеств, которые показывают уровень общего развития человека, степень сформированности указанных характеристик, уровень его ментального опыта и возможности его применения в практике.

Возможности для актуализации зон интеллектуально-деятельностного развития и саморазвития субъекта, выделенные ранее [5], появляются при работе с новой модификацией метода «Интервью с самим собой» [4], предназначенного для полноты самоанализа личности в условиях субъект-субъектного взаимодействия «преподаватель-студент». Прежний вариант метода «Интервью с самим собой» предполагал самостоятельную постановку целей студентом, в числе которых был расширенный самоанализ по предложенному преподавателем плану, который включал анализ собственного Я как личности, своих интеллектуальных способностей, мотивации, коммуникации, эмоционально-волевых характеристик, способности влиять на других. Студенту предлагалось выделить имеющиеся трудности применительно к каждому блоку характеристик и предложить самому себе пути их преодоления.

Инновационное новшество метода состояло в возможности системно-структурного (целостного по В. Штерну [7]) самоанализа и определения путей интеллектуально-личностного самосовершенствования личности. В условиях такого субъект-субъектного взаимодействия рождается новый «целостный субъект» [2] совместной жизнедеятельности преподавателя и студента. Это является подтверждением позиции Я.А. Пономарева о том, что результатом взаимодействия становится «взаимодействующая система» как новая целостность, в которой исключается всякое абсолютно первичное и абсолютно вторичное [3]. В данной системе отражена как динамическая, временная, процессуальная сторона, так и статическая, пространственная характеристика взаимодействия, то есть свойства, качества, способности субъектов.

Категория «целостного» субъекта действительно отражает факт нового образования, которое складывается во взаимодействии «преподаватель-студент (аспирант)». Однако, если в условиях движения к единой цели в социальной психологии сложилось понятие «групповой, коллективный субъект» (А.Л. Журавлев), то в педагогической психологии результат такого взаимодействия «преподаватель-студент» не имеет подобного обозначения.

На наш взгляд, та целостность, которая в этом случае возникает, может иметь обозначение как складывающийся «целостный диадический субъект». Фактически, это самостоятельное не материальное образование, продукт взаимодействия двух систем, влияние которого существует и в пространстве, и во времени. Это двухполосное образование, где есть полюс субъекта-студента как элемента данной целостности и полюс субъекта-преподавателя. На полюсе субъекта в случае «единения душ» возникает движение к овладению системным профессиональным пониманием мироустройства, избранной профессией (специальностью), комплексом созерцательно-преобразовательных действий и достижений преподавателя, его профессиональной и общечеловеческой культурой.

На полюсе преподавателя, также в случае «единения душ», осуществляется встречное движение по обогащению своего опыта видением мира людьми более юного возраста, их системой ценностей, устремлений, идеалов, лексики. Обе стороны заинтересованы в продуктивном взаимодействии по-разному: иногда больше заинтересован преподаватель, иногда – студент.

Новая модификация метода «Интервью с самим собой» создана в нашей интерпретации на базе концепции личности С.Л. Рубинштейна [6] и состоит из трех компонентов: хочу (мотивация, направленность, смыслы, цель), могу (способности, личностные качества, воля) и действую (порядок действий достижения, временная составляющая, риски и их преодоление).

Для приведения в действие метода Скаффолдинг мы избрали модель субъект-субъектного взаимодействия «преподаватель-аспирант», со всеми особенностями и субъектными характеристиками, которые были выше представлены в целостном диалогическом субъекте «преподаватель-студент». Речь идет о том, что по плану аспирантуры на первом году обучения все аспиранты проходят курс «Психология высшей школы». Он предназначен для наполнения будущих кандидатов наук, преподавателей психологическими сведениями о личности, ее интеллекте, коммуникативных, эмоциональных, волевых характеристиках. Курс заканчивается экзаменом. В качестве формы отчетности аспиранта по данному курсу мы избрали «Скаффолдинг» - метод, благодаря которому осуществляется психологически оправданное сопровождение аспиранта по пути к главной цели во время пребывания в аспирантуре – написанию и защите диссертации.

Диада «преподаватель-аспирант» представлена двумя субъектами, каждый из которых имеет «Я-публично» и «Я-интимное». Основными компонентами личности как субъекта могут быть те, которые представлены в работе С.Л. Рубинштейна: хочу (мотивы, направленность), могу (способности, дарования), «какой Я» (характерологические данные). Однако, если мы обозначаем метод Скаффолдинг как созерцательно-преобразующий, то данная концепция должна быть не столько созерцательной, где «какой Я» является доминирующим компонентом. Она также должна приобрести выраженное действенно-преобразующее начало, которое возникает в том случае, когда «хочу» как первый компонент концепции и как обозначение избранной цели наполнен смысловым пониманием («для чего»). Второй компонент модели С.Л. Рубинштейна «могу» наполнен осознанием своих способностей, талантов, но также и тех личностных качеств, включая эмоционально-волевую составляющую, которые необходимы для достижения именно данной цели. Третий компонент – это «действую». Он сразу придает модели действенно-преобразующий характер. «Действую» предполагает переход от созерцания и актуализации имеющихся ресурсов (потенциала) к их реализации с учетом их проявления при планировании и реализации этапов действий, их распределению во времени.

Итак, трехкомпонентная структура «хочу-могу-действую» создает возможность осознания аспирантом не только тех интеллектуальных действий, которые в основном ему известны и без преподавателя психологии, но и тех, сопутствующих успеху психологических факторов, которые раскрываются во взаимодействии с психологом:

Во-первых, это актуализация – осознание подлинной мотивации аспиранта: внешней или внутренней, с осознанием смысла диссертации (для чего ему нужна диссертация). В одних случаях смысл работы над диссертацией видится в возможности решения интересной научной проблемы, в других – в возможности совершить карьеру, благодаря получению научной степени.

Во-вторых, самоанализ актуализирует те способности, умения, личностные качества, которые или есть в достаточной мере у аспиранта, или их еще придется развивать для создания и защиты диссертационного продукта. Особенно это заметно в том случае, когда возникает расхождение между тем, что аспирант хочет написать диссертацию (сильнейшая мотивация), но не может этого сделать (хочу, но не могу). Действительно, написание и защита диссертации – это не совсем та привычная для аспиранта деятельность, где репродуктивные

способности могут доминировать и тем не менее позволяют на студенческом этапе успешно двигаться к конечной цели – получению диплома. На аспирантском этапе жизненной активности требуется самостоятельность, способность создавать новое (новую теорию, новую методику, критично относиться к устоявшимся взглядам). Необходимо овладеть новыми технологиями фиксации и обработки эмпирического материала и другое. Все это в данном методе должно быть осознано - актуализировано. Отсюда часто и возникает состояние депрессии аспиранта, неверие в свои силы. И здесь взаимодействующая система «преподаватель-аспирант» оказывается весьма полезной для преодоления возникших барьеров.

В-третьих, аспирантом должны быть спрогнозированы и стать планом не только действия по написанию и защите диссертации, но и вероятность появления состояния прокрастинации, когда идет сдвиг всех временных позиций, когда аспирант считает, что еще три года впереди, еще успею все сделать. В последующем именно такой подход связан с наступлением разрушительного стрессового состояния.

Работа над вероятностным движением аспиранта по написанию и защите диссертации показывает степень его погружения в главную и второстепенную деятельность. Главная деятельность – это написание и защита диссертации. Второстепенная – это увлеченность сопутствующими образовательной функции аспирантуры курсами. Отмечается, что если аспирант сосредоточен на главной деятельности, то он работает уже по теме диссертации, он сформировал в первом приближении научную проблему. В этом случае, вся второстепенная деятельность рассматривается с позиций применения знаний, получаемых при подготовке кандидатских экзаменов и других курсов, - для решения вставшей научной проблемы и путей ее обсуждения. Тем самым аспирант провоцирует создание своего рода временных групповых субъектов, способствующих прямо или косвенно решению проблемы. В другом случае, когда поступление в аспирантуру имело не научную мотивацию, тема не определена или навязана научным руководителем, доминирующей является второстепенная деятельность: работа над учебными курсами по плану аспирантуры, подготовка и сдача самих по себе кандидатских экзаменов.

#### Список литературы

1. *Безрукова В.С.* Основы духовной культуры (Энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург. 2000. – 937 с.
2. *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Неостор. История, 2014. – 304 с.
3. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976. С.18-30.
4. *Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н., Устин П.Н.* Концепция психологии творчества Я.А. Пономарева и ее применение в изучении саморазвития // Психологический журнал. 2016. Т. 37. №1. С. 35-47.
5. *Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н.* Добро и зло в этической психологии личности. М.: ИП РАН. 2008. – 240 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
7. *Штерн В.* Персоналистическая психология // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.). Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1986. С.186-198.

УДК 159.9

**ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД  
К РАЗВИТИЮ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА****Селезнева М.В.**ФГКВБОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище»,  
Рязань, Россия

E-mail: selezneva-margarita@rambler.ru

**Аннотация.** Используя экопсихологический подход к развитию психики, автор исследует проблему развития субъектности курсантов военного вуза на примере обучения их иностранному языку.

**Ключевые слова:** субъектность, экопсихологический подход, взаимодействие, образовательная среда военного вуза.

**ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH  
TO THE AGENCY DEVELOPMENT OF THE MILITARY HIGHER SCHOOL CADETS****Selezneva M.V.**

Ryazan Guards Higher Airborne Command School, Ryazan, Russia

E-mail: selezneva-margarita@rambler.ru

**Abstract.** Using the ecopsychological approach for mental development, the author studies the problem of cadets' agency development on the example of teaching a foreign language by the cadets of military higher school.

**Keywords:** agency, ecopsychological approach, interaction, educational environment of the military higher school.

Российский офицер на современном этапе должен обладать не только хорошо сформированными военно-профессиональными навыками, но и целым рядом субъектных качеств (самостоятельности, инициативности, ответственности за свои действия, личностной включенности в профессиональную деятельность), которые объединены в понятие субъектности. Субъектность военнослужащего проявляется не вопреки воинскому уставу и приказам командиров. Она проявляется в исполнительской части этих приказов и выражается в творческом характере их исполнения.

Поэтому уже на этапе обучения в военном вузе у курсантов необходимо развивать субъектность. Это актуальнейшая задача командиров, преподавательского состава, сотрудников психологической службы.

Хотя термин «субъектность» активно используется в психолого-педагогической литературе, он до сих пор не имеет общепризнанного категориального статуса. Причина этого заключается в том, что «субъектность – крайне трудный объект для изучения методами естественных наук, каковой психология долгое время стремилась стать, ведь способы, пригодные для описания объектов, неадекватны в применении к субъекту, а необходимые для ее изучения понятия не поддаются жесткой операционализации» [2, с. 261].

Методологической основой исследования «субъектности» является концепция субъекта, разработанная С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинским, Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым. Основатель субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям.

В зависимости от различных подходов (деятельностного, субъектно-деятельностного, системно-деятельностного, личностно-деятельностного, акмеологического, антропологического, субъектно-генетического и др.) авторы исходят в рассмотрении субъектности из разных позиций (личности или деятельности), предлагают отличную друг от друга структуру субъектности, наполняя ее разным содержанием. Соответственно, субъектность понимается:

- как одна из системных характеристик деятельности, которая рассматривается через мотивацию (А. Н. Леонтьев и А.Г. Асмолов);

- как свойство, характеристика личности, психическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю, источнику продуктивной активности, отражающее понимание собственной способности производить значимые преобразования в мире, других людях, самом себе (Б.Г. Ананьев; Е.Н. Азлецкая; Е.Н. Волкова, С.Д. Дерябо, Д.В. Зубов, В.Н. Маркин, В.Н. Мясичев; В.А. Петровский, И.А. Серегина; В.И. Степанский);

- как способность, высшая форма регуляции поведения, активное проявление деятельных способностей и деятельного отношения человека к окружающей действительности, которая выступает для него в качестве объекта его преобразовательных устремлений (С.Л. Рубинштейн; А.В. Брушлинский; К. А. Абульханова, О. А. Конопкин, Л.И. Анцыферова, А.К. Осницкий);

- как способ и важная предпосылка личностно-профессионального развития человека (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Пономаренко);

- как интегративное личностное образование, обеспечивающее успешность профессиональной деятельности, способность инициировать и реализовать различные виды деятельности (Е.Н. Волкова, Т.В. Маркелова, Т.В. Прокофьева, И.В. Сыромятников);

- как центральное образование человеческой субъективности, как привнесение в процесс познания и деятельности субъективного (В.И. Слободчиков, В.И. Гинединский);

- как интегральный процесс психики, обеспечивающий адаптацию и преобразование человеком себя и окружающей среды за счет интеграции эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов своего образа «Я» (Ю.А. Варенова);

- как показатель и процессуальная единица анализа превращения способности индивида быть субъектом спонтанной психической активности того или иного вида в способность быть субъектом деятельности соответствующего вида (В.И. Панов и его школа).

Анализ литературных источников показал, что среди множества подходов к развитию субъектности студентов и курсантов вузов (комплексный, интегративно-дифференцированный, персоналистический) авторы сходятся на том, что источником становления субъектности является совокупность внешних и внутренних, инвариантных и вариативных компонентов. Однако при этом изучается и абсолютизируется только внутренний источник развития субъектности. Внешний же компонент (условия образовательной среды, взаимодействие обучающихся вузов с участниками образовательного процесса) не сам по себе, а в преломлении через внутренние условия (природные, психологические и социальные особенности личности) при этом либо остается вне зоны внимания авторов, либо рассматривается как некий неизменный «статичный фон» с однажды заданными условиями.

Специфика экопсихологического подхода к развитию субъектности заключается в том, что к решению проблемы подключены все ресурсы образовательной среды в составе ее трех компонентов: деятельностного, или технологического, коммуникативного и пространственно-предметного. Особую важность при этом приобретает коммуникативный компонент образовательной среды, который представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме типов взаимодействия курсанта с данной образовательной средой и с другими ее субъектами: объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъектно-обособленный, совместно-субъектный, субъект-порождающий [4].

Важным в понимании субъектности является не только способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, но и способность транслировать освоенные формы поведения другим людям. Как считает В.А. Петровский [6], в этом отношении большой интерес представляют работы В.И. Панова, который в русле экопсихологического подхода разработал теоретическую модель становления субъектности. Данная модель включает семь стадий становления субъектности, в ходе которых происходит

развитие и преобразование активности индивида от спонтанного ее проявления до способности быть субъектом произвольного действия:

- стадия преобразования потребности (субъект мотивации);
- стадия формирования ментального образа (представления, плана) осваиваемого действия-образца (субъект восприятия – *Наблюдатель*);
- стадия воспроизведения действия-образца посредством подражания (субъект подражания – *Подмастерье*);
- стадия учебного выполнения действия-образца при внешнем контроле за правильностью этого выполнения (субъект учения – *Ученик*);
- стадия произвольного выполнения действия-образца (субъект произвольного выполнения – *Мастер*);
- стадия внешнего контроля выполнения действия-образца другими, т.е. способность всегда замечать ошибки у других и видеть способы устранения этих ошибок (стадия *Эксперт*);
- стадия самопреобразования субъекта обучения в субъекта творческого применения освоенного действия (субъект творческого развития – *Творец*) [5].

Для оценки динамики развития способности обучающегося быть субъектом учебной деятельности служат показатели его активности (уровни), проистекающие из стадий становления субъектности.

Данная теоретическая модель послужила основой для развития на практике субъектности курсанта средствами учебной дисциплины «Иностранный язык». Так, на примере обучения иностранному языку (ИЯ) в военном вузе нами была разработана и апробирована психодидактическая модель психолого-педагогического сопровождения курсантов первого курса. В основу данной модели положена зависимость методов и стратегий обучения ИЯ от стадий становления субъектности курсанта. Психодидактическая парадигма предполагает интеграцию в учебный процесс и современных достижений отечественной и зарубежной методики обучения ИЯ: коммуникативного подхода к обучению ИЯ Е.И. Пассова, зарубежных методик «brain compatible learning» («обучение, гармоничное мозгу») и др.

Психодидактическая модель психолого-педагогического сопровождения курсанта первого курса предполагает прохождение следующих шести стадий: 1) перцептивной; 2) подражательной; 3) репродуктивной; 4) продуктивной; 5) компетентностной; 6) творческой [8].

Следуя логике экопсихологического подхода, мы исследовали типы взаимодействия курсантов с преподавателями, исходя при этом из следующих представлений. Преподаватель в зависимости от избираемого типа взаимодействия (педагогического стиля общения) создает такие условия (формирует такую образовательную среду), которые активизируют развитие субъектности курсанта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант 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.

Для оценки взаимодействий мы соотнесли шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий по В.И. Панову со стилями педагогического общения, используя одноименную методику И.М. Юсупова.

Полученные в ходе эксперимента данные были подвергнуты статистическому анализу с помощью аппарата математической статистики (стандартного статистического пакета SPSS 22). С помощью метода анализа таблицы сопряженности было установлено: развитие субъектности курсанта в образовательной среде военного вуза статистически значимо зависит от типа взаимодействия между курсантом и преподавателем ( $\chi^2=34,591$  при  $p=0,005$ ).

Нормированный остаток позволяет более детально установить характер связи между двумя этими переменными и сделать следующие содержательные выводы. Объект-объектный (13 %) и объект-субъектный (6 %) типы взаимодействия сдерживают развитие субъектности курсантов. Курсанты «застревают» на репродуктивной стадии субъектности.

Субъект-обособленный тип взаимодействия курсантов и преподавателей является самым распространенным в образовательной среде военного вуза (свыше 50 %). Преподаватели, использующие 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 уровнями субъектности. В результате такого типа взаимодействия у курсантов с низким уровнем субъектности (53 %) происходят сбои в формировании перцептивной модели и затруднения в развитии когнитивной сферы. Недостаточная сформированность первых уровней субъектности тормозит развитие последующих. И так как в группах преподавателей с субъект-обособленным типом взаимодействия обучается свыше 50 % курсантов с 1-м и 2-м уровнем субъектности, то это выступает психологической причиной низкого качества подготовки большой по численности группы курсантов.

Установлен развивающий эффект субъект-обособленного типа взаимодействия преподавателей, использующих «модель дифференцированного внимания» (49 %), с курсантами с наивысшим уровнем субъектности, которые не только готовы усваивать и присваивать социально-культурный опыт (процесс интериоризации), но и передавать его другим (процесс экстериоризации).

Совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия курсантов и преподавателей (23 %) 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 [7].

Учитывая то, что методологический принцип субъектности выступает в психологии достижений и акмеологии коррелятом результативности и успешности деятельности для многих профессий [1], мы решили проверить гипотезу о субъектности курсантов как показателе их успешности в учебе (на примере изучения дисциплины «Иностранный язык»). Для выявления стадий становления субъектности курсантов ( $n=064$ ) мы использовали методику OCC-C 2.2 [3], показателем успешности является оценка по дисциплине. В качестве статистического метода применен дискриминантный анализ в стандартном статистическом пакете SPSS 22.

В ходе дискриминантного анализа были получены следующие результаты. Курсанты, находящиеся на разных стадиях становления действительно статистически достоверно отличаются по степени успешности изучения дисциплины ( $\lambda=0,733$  при степенях свободы 61,  $p=0,003$ ). При этом качество дискриминантного анализа, т.е. процент изначально правильно классифицированных наблюдений, составляет 68,8 – приемлемый, но не самый высокий результат. Это еще раз свидетельствует о субъективности оценки как показателе качества образования.

Всего в анализе использовались первые две из канонических дискриминантных функций. Первая связана с переменными *Эксперт* и *Теорет*. В то время как вторая – с остальными переменными: *Мастер*, *Подмастерье*, *Ученик* и *Наблюдатель*. Дискриминантные функции в данном статистическом анализе подобны факторным нагрузкам, и условно можно представить первую функцию как фактор творчества, а вторую, если использовать ведущую в образовании компетентностную терминологию, то это уровень знания и умения, но не владения навыком. Результаты дискриминантного анализа таковы, что отличники значительно превосходят хорошистов и тем более троечников по переменным второй функции. Что касается фактора творчества, но здесь лидируют хорошисты. Таким образом, оценка, хотя и является показателем академической успешности, не всегда однозначно коррелирует с уровнем субъектности обучающегося.

**Список литературы**

1. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. *Дерябо С.Д.* Личность: от субъективности к субъектности // Развитие личности. № 3. 2002. С. 261-265.
3. *Капцов А.В., Колесникова Е.И.* Экспертиза деятельности студентов через оценку стадий становления субъектности // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики: материалы I-й Всерос. науч.-практ. конф. Калуга: КГУ им. К.Э Циолковского, 2019. С. 60-68.
4. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. *Панов В.И.* Экопсихология развития: некоторые итоги и перспективы // Экопсихологические исследования-4: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2016. – С. 6-24.
6. *Петровский В.А.* Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // Мир психологии. № 1. 2007. С. 13–30.
7. *Селезнева М.В.* Психодидактическая технология становления курсанта как субъекта иноязычного общения // Общество: социология, педагогика, психология. 2019. № 1 (57). С. 42-46.
8. *Селезнева М.В.* Психодидактическая модель психолого-педагогического сопровождения курсантов военного вуза // Российский научный журнал. 2019. Т. 62. С. 82-87.

УДК 159.95

**СУБЪЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ  
СУБЪЕКТ-СОВМЕСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Суннатова Р.И.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

E-mail: sunrano@mail.ru

**Аннотация.** Представлены результаты эмпирического исследования, в котором были использованы две авторские методики, нацеленные на изучение субъектности педагогов в контексте универсальных учебных действий и профессионально важных коммуникативных качеств педагогов.

**Ключевые слова:** субъектность педагога, универсальные учебные действия, взаимодействие «педагог – обучающиеся».

**SUBJECTIVITY OF THE TEACHER AS A CONDITION  
SUBJECT-JOINT INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Sunnatova R.I.**

FPSI "Psychological Institute of Russian Education Academy", Moscow, Russia

E-mail: sunrano@mail.ru

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study that used two author's methods aimed at studying the stages of subjectivity formation in the context of universal educational actions and professionally important communicative qualities of teachers.

**Keywords:** subjectivity of the teacher, universal educational actions, interaction "teacher-students".

В исследованиях, посвященных изучению различных аспектов педагогического взаимодействия «педагог – обучающиеся» указывается, что доминирование авторитарных или излишне опекающих стилей взаимодействия не способствуют становлению субъектности учащихся и их активной позиции, в том числе и в учебной деятельности. Анализ значимых

личностных качеств педагогов, обеспечивающих их профессиональную успешность, осуществленный И.В. Дубровиной, Л.М. Митиной и их последователями, убедительно показывает, что это такие качества, как: любовь к детям, эмпатия; ответственность, чуткость и др. [1; 2].

Во взаимодействии «педагог – обучающийся», лидером и несущем профессиональную ответственность не только за характер самих отношений, но и за то, каким образом эти отношения предопределяют поведение обучающегося, является педагог. Достижение взаимопонимания и доверия со стороны обучающихся, как одного из результатов взаимодействия «педагог – дети», является зоной профессиональной и персональной ответственности взрослого, как знающего, умеющего и реализующего управление взаимодействием в рамках образовательных и воспитательных задач.

Согласно экопсихологическим типам взаимодействия (В.И. Панов, 2014, 2017, 2018), субъект-субъектный тип взаимодействия в системе «учащийся – учитель/образовательная среда» определяется ролевой позицией каждого и имеет три подтипа: субъект-обословленный, субъект-совместный и субъект-порождающий. Одной из компетенций педагога В.И. Панов определяет «умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, кого учить, зачем учить, чему учить, как учить, кому и где учить, то есть от педагогов требуется осознанное (рефлексивное) понимание того, на какие дидактические принципы, а также психологические закономерности и особенности развития, учащихся необходимо опираться в своей работе» [3, с. 122]. Иными словами, рефлексивное понимание и реализация педагогом субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися будет способствовать становлению субъектности обучающихся. В.И.Панов делает упор на умение, связанное и с осознанным пониманием обучающегося и с владением дидактики преподавания.

Раскрывая суть экопсихологического подхода к изучению становления субъектности В.И.Панов отмечает, что «процесс обретения психической активности не исчерпывается обретением ею действительного существования в форме психической реальности действия, то есть стадиями становления субъектности. «Следующая стадия должна заключаться в том, чтобы освоенное действие превратилось из объекта усвоения (присвоения) в средство дальнейшего проявления психической активности, когда это действие становится субъективным средством выполнения (или освоения) другого действия, а в предельном варианте – творческого самовыражения индивида» [4, с.116].

Наше исследование нацелено на выявление и изучение особенностей становления субъектности педагога в контексте универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» (далее – УУД) означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а также когнитивные, регулятивные и коммуникативные действия, обеспечивающие успешность деятельности личности в ситуациях оперирования информацией и во взаимодействии с другими.

Для решения исследовательских задач необходимо предварительно решить методическую задачу, заключающуюся в создании и апробировании психодиагностической методики, нацеленной на возможность изучения процесса становления субъектности педагога.

Четыре шкалы методики соответствуют основным универсальным учебным действиям: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Предлагаемые варианты ответов имеют 6 стадий, соответствующих концепции В.И. Панова о стадиях становления субъектности, это: наблюдатель, ученик, подмастерье, критик, мастер, творец.

В процессе проведения исследования и обсуждения результатов по этой методике, мы выделили еще один критерий анализа процесса становления субъектности педагога. Пока условно, в качестве рабочего определения, критерий назван «направленность на само взаимодействие». Каждый из субъектов взаимодействия имеет возможность выбора: быть заинтересованным в своих интересах; быть заинтересованным в интересах другого; быть заинтересованным в самом взаимодействии. Последний вариант предопределяет такое взаимодействие, когда рефлексией, анализом становятся не только интересы взаимодействующих, но и,

что важно, само взаимодействие, которое, безусловно, создается самими его участниками. В ситуации педагогического взаимодействия, именно третий вариант предполагается как наиболее продуктивный: во-первых, ответственность за управление взаимодействием «лежит на плечах» педагога; во-вторых, характер этого взаимодействия и может выступать пусковым моментом или наоборот блоком для активности обучающегося. Предполагается, что, если педагог ориентирован на свои, пусть даже педагогические задачи, обучающиеся, скорее всего не будут ощущать ту необходимую заинтересованность по отношению к ним, как личностям. Речь идет о доминировании авторитарного стиля. Если педагог заинтересован в большей степени «на других», то, скорее всего, у взаимодействующего, т.е. у обучающихся возникнет ощущение типа «учитель должен научить»; речь идет об излишне опекающем стиле отношения со стороны педагога. Когда же реализуется направленность на само взаимодействие, фокус внимания «уходит» от личностей и личных интересов, и в центре внимания становятся собственно цели совместной деятельности – образовательной деятельности. Повидимому, ориентация на взаимодействие может способствовать авторитетному стилю педагога и соответственно у обучающегося с одной стороны удовлетворяется потребность в признании своей личности, а с другой создается условие для его активности.

Первая апробация опросника проходила в общеобразовательной школе г. Москвы, в которой приняло участие 72 педагога всех звеньев (начальная школа, средняя и преподаватели старших классов). Результаты дескриптивной статистики следующие: Альфа-Кронбаха по всей методике ,910. По шкалам от ,903до ,910. Показатели ассиметрии и эксцесса при стандартной ошибке ассиметрии: ,325 и стандартной ошибке эксцесса: ,639 демонстрируют надежность данных. Однако, в целом по коммуникативным УУД получены результаты не отвечающие надежности, что предполагает дальнейшую работу над утверждениями этой шкалы.

Другой методикой, с результатами которой мы планируем провести корреляционный анализ, с целью изучения возможных связей становления субъектности педагога и профессионально значимых коммуникативных характеристик, является методика «Коммуникативные качества педагогов» [6]. Методика состоит из четырех шкал: 1. Принятие другого таким, каков он есть. 2.Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия. 3.Создание у обучающихся чувства веры в свои возможности. 4. Способность профессионала обуздывать себя от вмешательства и давления на другого.

Поскольку результаты дескриптивной статистики данных, полученных по методике, которая пока имеет рабочее название «Становление субъектности в контексте универсальных учебных действий у педагогов» [6]позволяют перейти к решению исследовательских задач, мы предварительно представим результаты, полученные на 72 респондентах.

Полученные результаты демонстрируют выраженную тенденцию направленности педагогов на другого на каждой стадии становления субъектности. Однако надо отметить, на низком уровне проявления этой тенденции. Тем не менее, около четверти и более педагогов проявили тенденцию направленности на свои интересы. Девять из 20 показателей оценки направленности, т.е. чуть меньше половины относятся к направленности на себя у четверти опрошенных педагогов, что соответствует описанию во многих исследованиях того факта, что педагогам свойственен авторитаризм и излишнее давление на обучающихся. Еще раз подчеркнем, что основная выявленная тенденция заключается в следующем: примерно половине опрошенных педагогов свойственна направленность на другого, в которой присутствует не продуктивный компонент, связанный с излишне опекающим типом отношения к обучающимся. Не смотря на указанные рабочие, временные недостатки создаваемого опросника, мы можем провести корреляционный анализ с результатами по другой методике («Коммуникативные качества педагогов»), поскольку психометрические показатели позволяет это осуществить, кроме данных покоммуникативным УУД.

Перейдем к данным корреляционного анализа, цель которого выявить возможные связи между стадиями становления субъектности педагогов в контексте УУД с

профессионально значимыми коммуникативными характеристиками педагогической деятельности.

Наибольшая представленность значимых отрицательных связей выявлена между шкалой «Создание у обучающихся чувства веры в свои возможности» и на стадиях становления субъектности «наблюдатель (регулятивное УУД-,349, уровень значимости при  $p < 0,001$ ), ученик (личностное и регулятивное -,271 и -,270 при  $p < 0,05$ ), критик и мастер (регулятивное УУД-,515 при  $p < 0,001$  и -,325 при  $p < 0,05$ ). Отрицательная связь свидетельствует в первую очередь о том, что сформировать у обучающегося чувство веры в свои возможности в рамках взаимодействия с ними – довольно сложно достигаемое профессиональное умение, которое должно не только осознаться, как необходимое профессиональное знание/умение, но и необходимо понимание как его реализовать. Формирующаяся у ребенка в процессе жизнедеятельности вера в свои возможности не может быть результатом лишь понимания со стороны взрослых. Вера в свои силы формируется не на наличии похвал и отличных оценок, вера формируется на основе глубокого прочувствования, искреннего принятия другим человеком, в частности взрослым, что вызывает доверие, принятие себя, что и порождает возможность осознания в себе сил и способностей. Вот почему значимые связи в большей степени выявлены в эмоциональных аспектах, а не поведенческих.

На стадии «критик» получены значимые отрицательные связи во всех четырех показателях методики коммуникативных навыков педагогов (эмоциональный аспект): «Принятие другого таким, каков он есть»-,317 при  $p < 0,05$ ; «Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия»; «Способность профессионала обуздывать себя от вмешательства и давления на другого»; «Создание у обучающихся чувства веры в свои возможности» соответственно: -,400; -,515; -,362 при  $p < 0,001$ . Позволим проинтерпретировать полученные данные следующим образом: действительно при критическом анализе действий обучающихся, направленность педагога ориентирована на другого, т.е. невольно происходит оценка личности обучающегося (а не того, что он делает или сделал), это и создает выявленную деструктивность самого взаимодействия. Вместо ожидаемых позитивных изменений после критического анализа, обучающиеся «ведут себя» не в соответствии с логикой педагога. Если бы фокус внимания был бы на действиях, операциях выполняемых обучающимся, то, безусловно, создавалось бы безоценочное отношение, что способствовало бы, как достижению педагогических целей, так и созданию ситуации стимулирования активности обучающегося.

Единственная положительная связь выявлена между способностью профессионала обуздывать себя от вмешательства и давления на другого на поведенческом уровне и стадией «ученика» в познавательном УУД.

Отдавая отчет в том, что методика «Стадии становления субъектности педагога» проходит первую апробацию и, что только в процессе проведения исследования была окончательно сформулирована идея о продуктивности направленности не на себя или на обучающегося, а именно на сам процесс взаимодействия, мы ставим перед собой задачу по внесению коррективов в текст опросника с целью реализации этой идеи. Обсуждение полученных результатов педагогами, принимавшими участие в этом исследовании в формате тренинга по развитию профессионально значимых коммуникативных качеств, также подтвердило правомерность и необходимость дальнейшего изучения становления субъектности педагога как условия, способствующего формированию субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися.

Проведенное исследование позволяет, во-первых, констатировать перспективность использования создаваемых методик как для решения исследовательских задач, так и ряда аспектов психологического сопровождения деятельности педагога. Во-вторых, направленность педагога на собственное взаимодействие с обучающимися может рассматриваться как ресурс формирования взаимопонимания и доверия с ним. Условием формирования конструктивных отношений могут рассматриваться такие профессионально значимые коммуникативные умения: принятие личности обучающегося; создание доверительных отношений и чувства уверенности у ребенка в своих возможностях, а также

способность педагога обуздывать себя от давления на обучающихся. Соответственно у обучающегося удовлетворяется потребность в признании своей личности, что обуславливает создание условия для проявления его активности.

### Список литературы

1. *Дубровина И.В.* Психологические аспекты психического здоровья детей и школьников // Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ИЦ «Академия», 1997.
2. *Митина Л.М.* Система «Наука – образование – профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация развития человеческого капитала в обществе XXI века. Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 559 с. [Электронное издание], РИНЦ. С. 5 - 12. [http://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK\\_PI\\_RAO\\_2019\\_2.pdf](http://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf)
3. *Панов В.И.* Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / Под ред. М.О. Мдивани. М.: Изд-во «Перо», 2017.
4. *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с. (С. 116-117).
5. *Панов В.И.* Теоретическое обоснование экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности // Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. С.61-88. ISBN 978-5-4469-1367-1.
6. *Summatova R.I.* Teacher's Communicative Skills Generating 'Subject – Subject' Interaction [Электронноеиздание] International Conference on Psychology and Education. – Volume XLIX. – November 2018, pp. 659-664 <https://www.futureacademy.org.uk/publication/epsbs/ICPE2018EpSBS/> <https://elibrary.ru/item.asp?id=36441098>

УДК 159.9.07

## ЭКОПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ СУБЪЕКТОМ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОБЩЕНИЯ И ОТНОШЕНИЙ<sup>68</sup>

**Хомутова О.М.**

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», Курск, Россия

E-mail: alexolmi@rambler.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие субъектности и субъектных качеств, описываются признаки и влияние совместной деятельности на формирование субъектности учебных групп. Проводится анализ изучения субъектности студенческих групп дефектологического факультета. Представлена деятельность кружка проекта «Psy-Laboratorium» по формированию субъектности и ее характеристик. Обозначены дальнейшие перспективы научного исследования.

**Ключевые слова:** субъектность, совместная деятельность, развивающая социальная среда.

## ECOPSYCHOLOGY OF TRAINING GROUP DEVELOPMENT BY THE SUBJECT OF JOINT ACTIVITY, COMMUNICATION AND RELATIONS

**Khomutova O.M.**

Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: alexolmi@rambler.ru

<sup>68</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00016\_2

**Abstract.** The article considers the concept of subject and subject qualities, describes the signs and impact of joint activities on the formation of subject matter of training groups. Analysis of study of subjects of student groups of defectology faculty is carried out. The activities of the Psy-Laboratory project circle on the formation of subjectivity and its characteristics are presented. Further prospects for scientific research are outlined.

**Keywords:** subjectivity, joint activities, developing social environment.

Одной из главных задач российского образования заключается в том, чтобы в стране произошло формирование социально активного поколения, способного проявлять активность, инициативу и творчество в развитии собственного жизненного пути и благополучия страны. Это задаче отвечает качество субъектности – способность быть ответственным за свои решения, деятельность и результаты [1].

В своей работе, мы используем следующее определение субъектности определяя это понятие как психологическое качество «...индивида (или группы), которое позволяет аккумулировать энергетический потенциал всех психических процессов (а также высшей нервной деятельности), для достижения наиболее эффективных результатов решения задач на внутреннем и внешнем уровнях, с последующим их развитием» [4].

В процессе проявления субъектных качеств индивид способен не только достигать целей и решать задачи, формируемые для него обществом, но и менять окружающую среду. Субъектность способствует эффективной адаптации к быстро меняющимся условиям действительности и проявлению более успешной ориентации в напряженной деятельности.

По нашему мнению, достижение субъектности индивидом возможно через совместную деятельность в коллективе. К основным признакам совместной деятельности: относятся наличие единой цели для участников, общей мотивации, разделения единого процесса деятельности на взаимосвязанные компоненты, согласованной индивидуальной деятельности участников группы, строгая иерархичность и последовательность операции в соответствии с заранее намеченным планом, управления и единого конечного результата [5].

С точки зрения К.М. Гайдар, при этом особенности деятельности индивидуальной приобретают качественно своеобразное содержание, актуализируются такие психологические новообразования, которых не имеет деятельность, выполняемая человеком по одиночку. К их числу можно отнести совместность, порождаемую взаимосвязью и взаимозависимостью включенных в общую деятельность индивидов; объединение и согласование индивидуальных деятельностей, в результате чего получаемый группой результат превышает тот, который мог бы достичь каждый индивидуальный исполнитель; формирование из объединения людей группового субъекта деятельности, иными словами, проявление субъектного потенциала группы. Социально-психологические условия, способствующие формированию учебной группы как субъекта совместной деятельности включают целенаправленное формирование направленности учебной группы на совместную активность, проявляющуюся в разных видах групповой деятельности; осознание участниками учебной группы социально-психологических особенностей группы как субъекта совместной деятельности; повышение уровня деловых отношений в учебной группе; приобретение учащимися опыта совместной деятельности; актуализация и развитие рефлексии как у участников группы, так и у группы в целом, направленной на более ясное сознание того, что служит факторами, объединяющими ее в единый субъект деятельности [1].

По данным Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, С.В. Сарычева помимо опосредованности взаимоотношений членов группы совместной деятельностью, выделяют такие качественные критерии развития и социальной зрелости группового субъекта как: нравственная направленность, подготовленность, организационное единство, психологическую коммуникативность (интеллектуальное, эмоциональное, волевое единство). Цели и задачи совместной деятельности рассматриваются в качестве первостепенных интегрирующих группу факторов.

Приближаясь к уровню коллектива важными «новообразованиями» группового субъекта является эталонизация и формирование идентичности группы [8].

В типологической концепции А.Л. Журавлева выделены три главные характеристики субъектности: взаимосвязанность и взаимозависимость членов группы, способность группы проявлять формы совместной активности, групповая саморефлексивность, поочередное развитие которых соотносено с уровнями развития субъектности группы. Для первого уровня доминирующим признаком является взаимозависимость и взаимосвязанность членов группы, которая выражается в совокупности ценностных ориентаций индивидов, а также оценочных суждений, личностных предпочтений членов группы, адресованных друг другу. Преобладание в «профиле» субъектности группы этой характеристики отличается следующими особенностями: а) формируется состояние преактивности – и в этом главное отличие от теорий коллектива, поскольку для авторов стратометрической и параметрической концепций наиболее значимой остается цель совместной деятельности, возникающая как бы изначально, а взаимосвязанность и взаимозависимость становится результатом опыта совместной деятельности группы; б) взаимосвязанность и взаимозависимость становится основой для автономности, целостности, своеобразия группы, появления надиндивидуальных феноменов и свойств, присущих малой группе как системе [3].

Другой характеристикой и критерием перехода группового субъекта на более высокий уровень развития, по мнению А.Л. Журавлева, является способность проявлять различные формы совместной активности по отношению к различным социальным объектам, а именно: реагировать и принимать вызовы социальной ситуации жизнедеятельности, выполнять цели и задачи, поставленные более широкой организацией, а также выступать инициатором собственной активности, направленной на преобразование действительности, сохраняя необходимую долю автономности и согласованности [2; 3]. По мнению автора данной концепции, равно как и большинство отечественных ученых, способность проявлять формы совместной активности является главным критерием определения малой группы в качестве субъекта. Подчеркнем, что такие формы активности не исчерпываются совместной деятельностью, а включают в себя и общение, групповое поведение, совместные действия, групповое отношение, внутригрупповые и межгрупповые отношения [2].

Для изучения социально-психологических условий формирования субъектности учебных групп, нами были было организовано исследование со студентами Курского государственного университета, дефектологического факультета 1-4 курсов (6 групп), обучающимися по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль) Логопедия детей и взрослых, Психология лиц с ограниченными возможностями здоровья, Образование детей с интеллектуальными нарушениями.

В качестве диагностического инструментария, позволяющего изучить уровень развития студенческой группы, мы использовали: карту-схему психолого-педагогической характеристики группы Л.И. Уманского и А.С. Чернышева, позволяющую, через изучение мнений и представлений, определить уровень социально-психологической зрелости группы, а также степень включенности каждого члена группы. Карта-схема состоит из опросных листов, представляющих собой пятибалльную шкалу, смонтированную в набор конкретных качеств, характеризующих интегративные свойства группы. Поскольку качества группы даются в карте-схеме в большинстве случаев по противоположности, необходим одновременный их учет [6]; аппаратную методику «Арка», разработанную группой сотрудников под руководством А.С. Чернышева, которая позволяет определить степень социально-психологической зрелости группы и настроения ее членов на совместную деятельность. Прибор представляет собой сборно-разборную конструкцию в виде арки. Исследуемой группе предъявляется инструкция, в которой объясняется устройство прибора, правила сборки, ставится задача. Сборка «Арки» настолько технически проста и в тоже время своеобразна, что в процессе сборки почти полностью нивелируются любые специальные технические умения и навыки (техническая подготовленность), кроме социально-психологической подготовленности. Для работы со стандартной «Аркой» в условиях лаборатории необходимо иметь стол. Также необходим

секундомер. Кроме фиксации времени, затраченного группой на сборку «Арки», ведется протокольная запись процесса выполнения задачи [7].

В результате эксперимента, нами были получены данные, свидетельствующие о состоянии уровня развития субъектности и субъектных качеств в экспериментальных группах. Так, мы установили, что в исследуемых группах на начальном этапе отмечалось:

- низкий уровень развития согласованности действий;
- низкий уровень совместной активности;
- снижение процессов внутригрупповой коммуникации;
- высокая частота проявления конфликтных ситуаций;
- отсутствие саморефлексивности группы;
- отсутствие четкого руководства (хаотичное лидерство);
- снижение результативности действий в условиях напряженной и экстремальной деятельности.

В экспериментальных группах наблюдается изменение уровня субъектности в зависимости от курса: на 1-2 курсах уровень субъектности и проявления субъектных качеств ниже, чем на 3-4 курсах. Данные результаты могут быть связаны с тем, что 1-2 курсы в процессе получения высшего образования на данном этапе нацелены на адаптацию к образовательной организации, учебному процессу и в этот период происходит поиск личности своего места в формируемых межличностных отношениях. Обучающиеся 3-4 курса – это группы прошедшие определенные этапы в своем развитии и в настоящее время они преследуют задачи профессионального самоопределения и поиска профессиональной реализации, этапы адаптации к университету, факультету, учебному процессу являются завершенными.

Для реализации естественного-формирующего эксперимента, нами в жизнедеятельность групп внесены некоторые изменения, которые напрямую соотносятся с основными позициями концепции построения развивающей социальной среды по Л.И. Уманскому-А.С. Чернышеву. На базе дефектологического факультета Курского государственного университета, были созданы психологические кружки «Psy-Laboratorium», в рамках которого, проходит социальное обучение, психологическое просвещение обучающихся, а также, организовываются специальные мероприятия, направленные на развитие внутригруппового взаимодействия и согласованности действий. Встречи в кружке проекта «Psy-Laboratorium» проводились один раз в неделю, в течение 8 месяцев.

Занятия разделены на два типа: научно-познавательные и активно-действенные:

– научно-познавательные включают в себя широкий список тем, частично дублирующих тематику по дисциплине «Психология», но представляющую углубленную составляющую, посвященную основным психическим свойствам человека, особенностям его познания и взаимодействия с другими, характеристикам и этапам развития группы как субъекта деятельности. Такие занятия состоят из двух этапов: познавательный компонент (рассказ о сложных явлениях в научно-популярной форме (30 –35 минут) и практический компонент (проведение элементарных психологических опытов по теме занятия, решение ситуационных задач, демонстрация видео- и аудиофайлов, чтение и анализ фрагментов художественных и научно-популярных произведений для большего и лучшего понимания (35 –30 минут);

– активно-действенные занятия, представляют из себя мини тренинги, в которых группы включаются в новые виды совместной деятельности, моделируют различные ситуации, научатся активно взаимодействовать друг с другом, в рамках решения поставленных задач. В рамках данных занятий активно применяются игровые технологии, интерактивные виды деятельности. Такие занятия занимают около 50 –60 минут.

В ходе занятий, обучающимся предлагается участвовать в различных видах совместной деятельности, в результате чего, члены групп не только вовлекаются как участники, но и как организаторы мероприятий. По нашему мнению, внедрение такого вида деятельности в воспитательный и педагогический процесс, способствует: развитию личностных качеств обучающихся; формированию умения работать в коллективе, способности принимать решения в

напряженных ситуациях; развивает навыки социального взаимодействия на предметном и коммуникативном уровнях. Важным, при организации такой работы, является соблюдение условия разнo плановости совместной деятельности.

Уже на промежуточном этапе, анализируя данные первичной диагностики и наблюдения за группами в процессе реализации естественного-формирующего эксперимента, мы можем говорить о том, что использование технологий построения развивающей социальной среды по Л. И. Уманскому –А. С. Чернышеву в образовательной практике способствует формированию таких коллективов, которые становятся самостоятельными субъектами деятельности, общения и отношений. Следует отметить, что предложенный нами вариант внедрения, в образовательную практику, технологий построения развивающих сред в рамках осуществления работы с обучающимися, в первую очередь оказывает значительное влияние на развитие личностных качеств обучающихся, а так же, способствует развитию социально значимых практических компетенций, что может оказывать влияние на степень успешности в учебной и профессиональной деятельности. Тем не менее, требуется проведение более продолжительной научно-исследовательской работы в рамках реализации проекта.

### Список литературы

1. *Гайдар К.М.* Развитие субъектности учебной группы в совместной деятельности: экспериментальный подход // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 3. С. 151-154.
2. *Журавлев А.Л.* Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. № 30(5). С. 72-80.
3. *Журавлев А.Л.* Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / ред. В.Н. Дружинин и др. М: Академ. проект, 2000. С. 133–151.
4. *Котелевцев Н.А.* Современные представления о формах организации совместной деятельности в контексте субъектно-деятельностного подхода (на примере изучения временных молодежных коллективов детских центров Курской области) // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – № 4 (48). – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// http://scientific-notes.ru/pdf/053-041.pdf](http://http://scientific-notes.ru/pdf/053-041.pdf) (дата обращения: 10.01.2020).
5. *Организационная психология* / под общ. ред. Е. И. Рогова. М.: Издательство Юрайт, 2017.
6. *Психология лидерства: лидерство в социальных организациях: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры* / под общ. ред. А. С. Чернышева. М.: Издательство Юрайт, 2018.
7. *Сарычев С.В.* Аппаратурная методика «Арка» как метод социально-психологического исследования // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал / Ред. И.В. Дубровина. 2009. №1 (18) январь-март 2009. С. 112-118.
8. *Чернышев А.С., Сарычев С.В.* Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2009. №3 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/parametricheskaya-teoriya-kollektiva-istoriya-sozdaniya-i-tendentsii-razvitiya> (дата обращения: 13.01.2020).

*Научное издание*

# **ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ - 6:** **экология детства и психология устойчивого развития**

Сборник научных статей

*Статьи печатаются в авторской редакции*

ISBN 978-5-907311-11-4



9 785907 311114

Редактор *Горохов А.А.*

Компьютерная верстка и макет *Есипова В.А.*

Подписано в печать 20.02.2020. Формат 60×84/ 1/16.  
Усл. печ. л. 18,3. Уч.-изд. л. 16,6. Тираж 300 экз. Заказ 925.

Отпечатано в типографии

Закрытое акционерное общество "Университетская книга"

305018, г. Курск, ул. Монтажников, д.12

ИНН 4632047762 ОГРН 1044637037829 дата регистрации 23.11.2004 г.

Телефон +7-910-730-82-83