

ЭКОЛОГИЧНОСТЬ

ПОВЕДЕНИЯ:

ЧЕЛОВЕК И ОКРУЖАЮЩАЯ
СРЕДА



Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
Федеральный научный центр
психологических и междисциплинарных исследований

Е. С. Александрова, Э. В. Лидская,
О. Г. Лопухова, М. О. Мдивани, В. И. Панов,
Ю. Г. Панюкова, Р. И. Суннатова, Н. Б. Шумакова

Экологичность поведения: человек и окружающая среда

коллективная монография

Под редакцией Ю. П. Зинченко, В. И. Панова



ФНЦ ПМИ
Москва – 2023

УДК 159.9; 316.6
ББК 88.26; 88.50
Э 40

Печатается по решению Ученого совета Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований от 07.07.2023 г. (протокол № 4)

Коллектив авторов:

Е. С. Александрова, Э. В. Лидская, О. Г. Лопухова, М. О. Мдивани, В. И. Панов,
Ю. Г. Панюкова, Р. И. Суннатова, Н. Б. Шумакова

Ответственные редакторы: Ю. П. Зинченко, В. И. Панов

Рецензенты:

Микляева А.В. – доктор психологических наук, профессор, заместитель директора Института психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.
Нартова-Бочавер С.К. – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией салютогенной среды НИУ Высшая школа экономики.

Э40 **Экологичность поведения: человек и окружающая среда: коллективная монография** [Электронное издание] / Е. С. Александрова, Э. В. Лидская, О. Г. Лопухова, М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова, Р. И. Суннатова, Н. Б. Шумакова ; отв. ред. Ю. П. Зинченко и В. И. Панов. – Москва : ФНЦ ПМИ, 2023. – 147 с. – (Электронное издание сетевого распространения)

ISBN 978-5-6048727-6-5 (e-book)

УДК 159.9+316.6
ББК 88.26+88.50

Монография посвящена теоретическому анализу и эмпирическим исследованиям природного, коммуникативного и средового представлений об экологичности поведения современного человека в условиях субъект-средовых взаимодействий с природной, образовательной и пространственной средой.

Издание рассчитано на исследователей в области экологической психологии, а также практической психологии образования. Книга будет полезна преподавателям и студентам психологических и педагогических специальностей и факультетов.

The environmental friendliness of behavior: people and the environment: a collective monograph [Electronic edition] / Ed. Yu. P. Zinchenko and V. I. Panov. Moscow : Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, 2023. – 147 p. – (Electronic publication of network distribution).

The monograph is devoted to theoretical analysis and empirical research of natural, communicative and environmental ideas about the environmental friendliness of modern human behavior in conditions of agent-environment interactions with the natural, educational and spatial environment.

The publication is intended for researchers in the field of environmental psychology, as well as practical educational psychology. The book will be useful to teachers and students of psychological and pedagogical specialties and faculties.

ISBN 978-5-6048727-6-5 (e-book)

© ФНЦ ПМИ, 2023
© Коллектив авторов, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ (<i>Зинченко Ю.П., Панов В.И.</i>)	Стр. 5
РАЗДЕЛ 1. Введение в экопсихологию развития и представления об экологичности	7
ГЛАВА 1. Введение в основные понятия экопсихологического подхода к развитию психики (<i>Панов В.И.</i>)	7
ГЛАВА 2. Природный, коммуникативный и средовой аспекты представлений об экологичности. (<i>Панов В.И., Лидская Э.В.</i>)	14
Литература к Разделу 1	20
РАЗДЕЛ 2. Экологичность поведения по отношению к природной среде	26
ГЛАВА 3. Взаимосвязь Целей устойчивого развития и личностных ценностей индивида (<i>Александрова Е.С.</i>)	26
ГЛАВА 4. Взаимосвязь личностных ценностей индивида и проэкологического поведения (<i>Александрова Е.С.</i>)	30
ГЛАВА 5. Экологичность поведения старшеклассников по отношению к природной среде: проэкологическое поведение в быту и экологическая мотивация (<i>Лидская Э.В.</i>)	36
ГЛАВА 6. Эстетическая мотивация проэкологического поведения (<i>Мдивани М.О.</i>)	42
ГЛАВА 7. Влияние пандемии Covid-19 на экологическое сознание россиян (<i>Мдивани М.О., Александрова Е.С.</i>)	51
Литература к Разделу 2	58
РАЗДЕЛ 3. Экологичность коммуникативного поведения в образовательной среде	64
ГЛАВА 8. Личностные особенности учителей как детерминанты экологичности поведения педагогов во взаимодействии с обучающимися (<i>Суннатова Р.И.</i>)	64
ГЛАВА 9. Удовлетворенность школьников отношением педагогов и вера в свои возможности (<i>Суннатова Р.И.</i>)	75
Литература к Разделу 3	83
РАЗДЕЛ 4. Экологичность среды как психологический ресурс для когнитивного, коммуникативного и личностного развития человека	87
ГЛАВА 10. Экопсихологический ресурс образовательной среды для развития познавательной активности и креативности младших школьников и подростков с высокими интеллектуальными способностями (<i>Шумакова Н.Б.</i>)	87
ГЛАВА 11. Взаимодействие с лошадью в ипповенции с позиций экопсихологического подхода к развитию психики (<i>Лопухова О.Г., Панов В.И.</i>)	97
ГЛАВА 12. Пространственная среда повседневной жизни как психологический ресурс субъективного благополучия (<i>Панюкова Ю.Г.</i>)	109
Литература к Разделу 4	120
ЗАКЛЮЧЕНИЕ: Экологичность поведения в контексте экопсихологии развития (<i>Панов В.И.</i>)	127
Сведения об авторах	131

ПРИЛОЖЕНИЯ	132
Приложение 1. Способность к эстетическому восприятию изображений (<i>М.О. Мдивани</i>)	132
Приложение 2. Методика «Самоотношение» (<i>Р.И. Суннатова</i>)	137
Приложение 3. Коммуникативные качества педагогов (<i>Р.И. Суннатова</i>)	139
Приложение 4. Методика «Становление субъектности педагога» (<i>В.И. Панов, Р.И. Суннатова</i>)	142

ПРЕДИСЛОВИЕ

Последние десятилетия социально-экономической жизни в России и в других странах характеризуются усилением антропогенной нагрузки на все виды окружающей среды (Стратегия научно-технологического развития РФ, 2016), что выражается в общем повышении стрессогенности взаимодействий современного человека с разными видами окружающей среды, т.е. в системе отношений «человек – среда». Вследствие чего первая четверть 21 века характеризуется качественным изменением средовых условий психологического развития и благополучия современного человека как субъекта и объекта взаимодействий в системе «человек – среда». Если раньше говорили чаще о позитивном (релаксационном, например) или экологически неблагоприятном воздействии природной среды на психику человека и качество его жизни, то в нынешнем столетии все чаще говорят о благоприятном/неблагоприятном воздействии на психику человека разных видов социальной среды: пространственной, образовательной, информационной, интернет-среды и т.п. В последнее время стал активно применяться термин «экологичность», причем как по отношению к человеку, так и по отношению к природной и социальной (образовательной, информационной и др.) среде.

Общий замысел данной монографии заключается в том, чтобы обобщить и представить исследования по экологичности поведения человека в условиях возрастания антропогенной нагрузки на природную, образовательную и пространственную составляющие окружающей среды, которые были выполнены и опубликованы сотрудниками Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики и их коллегами в последние годы в рамках выполнения госзадания ФГБНУ «Психологический институт РАО» (в настоящее время – ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»).

В качестве теоретико-методологических предпосылок выступили основные позиции экопсихологического подхода к развитию психики (коротко – экопсихологии развития):

- представление о психике как форме бытия, обретающей действительность своих проявлений во взаимодействиях индивида с окружающей средой, т.е. в системе взаимодействий «индивид – среда»;
- экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, включающая объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий, субъект-совместный типы (Панов, 2013, 2014, 2023);
- экопсихологическая модель становления субъектности (Становление субъектности ... 2018; Становление субъектности ... 2022; Панов, 2023).

Поскольку исходным для экопсихологии развития является система взаимодействий «индивид – среда», то в рамках этого подхода выделяются три предмета теоретического и эмпирического изучения:

1) психические феномены и функции «индивида» (человека или других живых существ) как компонента системы «индивид – среда», обусловленные его взаимодействиями со «средой» как другим компонентом этой системы, причем как в ситуациях воздействия на окружающую среду, так и в ситуациях воздействий со стороны окружающей среды;

2) природные и антропогенные (психогенные) качества окружающей природной и/или социальной «среды», как фактора (агента, актора, квазисубъекта), оказывающие психологические и квазипсихологические воздействия на «индивида» (человека или других живых существ);

3) виды и типы субъект-средовых взаимодействий в системе «индивид — среда» (далее – «человек – среда») как предмет эмпирического исследования и как теоретический конструкт для интерпретации эмпирических данных.

Кроме того, в качестве еще одного ключевого понятия, определившего направление представленных в монографии исследований и ее структуру, выступает понятие «экологичность», значимость которого обусловлена отмеченным выше общим усилением антропогенной нагрузки на все виды окружающей среды. При этом обнаружилось, что данное понятие используется в разных семантических значениях: природном, коммуникативном и

средовом. Вследствие чего в монографии представлены четыре аспекта теоретических и эмпирических исследований, проведенных в рамках указанного экопсихологического подхода к развитию психики:

- в **РАЗДЕЛЕ 1. Введение в экопсихологию развития и представления об экологичности** представлен теоретико-методологический аспект, посвященный изложению основных позиций экопсихологического подхода к развитию психики и теоретическому анализу семантических значений понятия «экологичность»;

- в **РАЗДЕЛЕ 2. Экологичность поведения по отношению к природной среде** представлен природный аспект – экологичность поведения человека по отношению к природной среде на материале соотношения личностных качеств человека с Целями устойчивого развития и проэкологическим поведением;

- в **РАЗДЕЛЕ 3. Экологичность коммуникативного поведения в образовательной среде** представлен коммуникативный (субъект-средовой) аспект представления об экологичности на материале коммуникативного поведения школьных педагогов и старшеклассников;

- в **РАЗДЕЛЕ 4. Экологичность среды как психологический ресурс для когнитивного, коммуникативного и личностного развития человека** представлен средовой аспект экологичности, который проявляется в развивающем потенциале экопсихологических взаимодействий человека с образовательной средой, с природной средой (через отношения с лошадьми) и с пространственной средой.

Авторы надеются, что представленные в данной монографии результаты исследований экологичности психологических взаимодействий в системе отношений «индивид – среда» будут полезны для специалистов, которых интересует экологичность коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий в системах отношений «человек – среда (природная, социальная)».

*Академик РАО Ю.П. Зинченко,
член-корреспондент В.И. Панов*

РАЗДЕЛ 1. Введение в экопсихологию развития и представления об экологичности

Глава 1. Введение в основные понятия экопсихологического подхода к развитию психики¹ (Панов В.И.)

Появлению экопсихологического подхода к развитию психики (кратко – экопсихологии развития) предшествовала систематизация и анализ метаэкологических предпосылок основных подходов в эколого-психологических исследованиях (психологическая экология, экологический подход к восприятию, средовая психология, психология экологического сознания и др.). Вследствие чего возникла необходимость разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний, сознания и других феноменов – как разных форм проявления и уровней психики человека, *единых по своей природе*, но обретающих разную форму проявления *во взаимодействиях индивида с окружающей средой*. В ходе решения данной задачи стал разрабатываться *экопсихологический подход к развитию психики* как новое направление экологической психологии. Теоретико-методологическими предпосылками для разработки этого подхода выступили: *представление о психике как форме бытия, системное отношение «индивид – среда», экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, экопсихологическая модель становления субъектности* (Панов, 2004, 2014, 2023). Остановимся на их краткой характеристике.

Согласно представлению о психике как форме бытия, проявление психической активности в виде порождения и развития психических новообразований у человека и у других живых существ (например, домашние собаки, лошади и др.) происходит в процессе и посредством их взаимодействия с окружающей средой. Выражаясь философскими терминами, психика как форма субстанциональна по своей природе, т.е. имеет в самой себе источник своего развития. Поэтому исходным основанием для определения психики в качестве объекта исследования должно выступать системное отношение «индивид – среда».

Вследствие чего, как было показано ранее (Панов, 2014, 2023), психика при таком понимании предстает в качестве объекта экопсихологических исследований в четырех формах своего существования:

– *в ставшей форме* действительного существования (по Аристотелю, «бытия в действительности») – как данность психологических феноменов (образов, состояний, способностей, сознания и т.п.), характеризующих психическую активность «индивида» по отношению к «среде». Например, экологическое сознание и проэкологическое поведение человека;

– *в отчужденной форме* существования – как данность психологических и квазипсихологических качеств «среды» (природной, социальной или ментальной) по отношению к «индивиду», но отчужденных от процесса их порождения. Например, природные и социальные условия окружающей среды, способствующие или же препятствующие развитию интеллектуальных способностей детей;

– *в становящейся форме* существования (по Аристотелю, переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности») – как порождение и развитие психических новообразований (феноменов, процессов, состояний, сознания и т.п.) в процессе и посредством взаимодействий между компонентами системы отношений «индивид – среда». При этом самое это отношение обретает онтологический статус – как метасубъект порождения (становления) психических феноменов в действительной форме их существования, когда «индивид» и «среда» становятся результатом и условием развития друг друга;

¹ Текст данной главы подготовлен на основе публикаций: Панов (2022, 2023).

– в виртуальной форме потенциального существования (по Аристотелю, «бытия в возможности»), для которой характерна интенциональная возможность к самопроявлению в виде порождения и развития реально существующих психических феноменов.

В отличие от других направлений экологической психологии, в рамках экопсихологического подхода к развитию психики предметом изучения и одновременно теоретическим конструктом могут выступать *экопсихологические взаимодействия*, названные так потому, что они происходят между «индивидом» и «средой» (или представляющими ее субъектами), как компонентами отношения «индивид – среда».

Значимость этих взаимодействий как теоретического конструкта объясняется тем, что когнитивное, личностное, коммуникативное развитие и экологичность поведения человека в указанных экопсихологических взаимодействиях зависит от его способности выполнять активную (субъектную, квазисубъектную) и/или подчиняющуюся (объектную, квазиобъектную) функции. Но и окружающая среда в системе отношений «индивид – среда» тоже может проявлять по отношению к человеку не только объектную (подчиняясь воздействиям со стороны человека), но и субъектную (квазисубъектную) функции. Чтобы подчеркнуть способность окружающей среды выполнять субъектные функции по отношению к человеку, помимо терминов «квазисубъект» и «псевдосубъект», к ней стали применять термины «агент», «актор» и т.п. (Панов, Патраков, 2020). Вследствие чего экопсихологические взаимодействия в системе «индивид – среда» определяются нами как субъект-средовые. Проведенные ранее теоретические и эмпирические исследования позволили выделить шесть базовых типов подобных взаимодействий под общим названием – *экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий*: объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий, субъект-совместный (Панов, 2013, 2014, 2023). Отличительной чертой этой типологии является ее инвариантный характер по отношению к виду среды в том смысле, что она может применяться для анализа коммуникативных взаимодействий разных субъектов с разными видами окружающей среды (или представляющими ее субъектами): природной, информационной, образовательной и т.п. Понятно, что при этом отношение «индивид – среда» принимает более конкретную форму в зависимости от вида окружающей среды. Например: «человек – образовательная среда», «человек — профессиональная среда», «человек – информационная среда», «человек – домашнее животное (собаки, кошки, лошади)» и т.п. (Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Лопухова, Панов, 2023; Панов, 2007; 2013; 2014; Панов, Патраков, 2020; Панов, Селезнева, 2019; Плаксина, 2017; Экопсихология..., 2013). Поэтому в дальнейшем базовые типы экопсихологических взаимодействий стали обозначаться как «экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий» (Панов, 2022, 2023; Субъект-средовые взаимодействия..., 2017; Panov, 2017).

Рассмотрим экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий на примере системы «человек — природная среда»:

- *Объект-объектный тип* взаимодействий лежит, например, в основе психологической экологии. В рамках этого направления экологической психологии природная среда (как совокупность химико-физических факторов и условий) психологически индифферентна (безразлична) к человеку. Взаимодействие между средой и организмом человека остается на физико-химическом, т.е. объектном уровне.

- *Объект-субъектный тип взаимодействий* характеризует влияние природной среды на психические состояния и поведение человека, занимая по отношению к нему квазисубъектную позицию. В то время как человек, принимая и подчиняясь этим влияниям, оказывается в объектной, точнее квазиобъектной, позиции в подобных взаимодействиях с природной средой. В качестве примера можно привести положительное или негативное влияние напряженной образовательной среды на психические состояния учащихся.

- *Субъект-объектный тип*: человек целенаправленно воздействует на природную среду и изменяет ее свойства с определенной целью – использовать природные ресурсы для удовлетворения своих потребностей или, напротив, сохранить и защитить природную среду и

т.д. Пример – проэкологическое поведение, потому что оно направлено на сохранение и сбережение природных ресурсов на производстве и в быту.

- *Субъект-обособленный тип*: взаимодействие между компонентами отношения «человек – природная среда» носит конфликтный и деструктивный характер. Примером служит глобальный экологический кризис во взаимоотношениях людей с планетой как средой их обитания.

- *Субъект-совместный тип* субъект-средовых взаимодействий в системе «человек — среда» наглядно представлен в Концепции устойчивого развития, в которой декларируется коэволюционный путь совместного развития человечества и планеты Земля. Важно отметить, что при этом признается право и человечества, и планеты быть субъектами своего развития в соответствии с присущей им природой бытия.

- *Субъект-порождающий тип* характеризует взаимодействия в системе «человек — природная среда» («человек — мир природы», «человек — планета»), когда эта система превращается в онтологического субъекта порождения психической реальности, например, в виде индивидуального и массового экологического сознания до ноосферы. Порождаемая таким образом психическая реальность выступает системным качеством отношения «человек — природная среда», которое не сводится к качествам его компонентов, но обусловлено их свойствами и типом взаимодействия между ними. В этом онтологическом смысле каждый из компонентов (субъектов) системы отношений «человек — природная среда» выступает условием и результатом развития другого компонента (Панов, 2004; 2014).

Взаимодействия в системе «человек — среда», конечно, не ограничиваются указанными шестью видами. В определенных ситуациях (интеракциях) человек и среда могут выступать также в роли квазисубъекта и квазисубъекта. Вследствие чего возникает, в частности, квазисубъект-квазисубъектный тип взаимодействия. Например, когда лес (природная среда) оказывает активное психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, т.е. лес выполняет квазисубъектную роль, а человек — квазисубъектную. Аналогичное расширение количества указанных типов взаимодействия происходит, когда они применяются к анализу коммуникативных межличностных взаимодействий (Капцов, Панов, 2019; Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Панов, 2013; Экопсихология..., 2013).

В методологическом плане необходимо отметить, что объектные типы субъект-средовых взаимодействий в системе «индивид – среда» (объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный) представляют гносеологическую парадигму, так как построены на заданности свойств и качеств «индивида» и «среды». В то время как субъектные типы (субъект-порождающий и субъект-совместный) представляют онтологическую парадигму, так как выступают условием порождения и развития психологических новообразований во взаимодействиях «индивида» и «среды». Парадигмальное оценка субъект-обособленного типа взаимодействий зависит от того, остается ли этот тип взаимодействий бескомпромиссным конфликтом (гносеологическая парадигма) или же он является стимулом и ступенькой к переходу на субъект-порождающий и субъект-совместный типы субъект-средовых взаимодействий (онтологическая парадигма).

Важно отметить, что в совокупность экопсихологических взаимодействий входят и взаимодействия человека с его внутренней, ментальной средой (отношение «человек – внутренняя среда»), т.е. с его внутренним миром — от потребностей и когнитивных возможностей до способов деятельности, социальных установок и жизненных ценностей. Одно из первых определений внутренней среды обнаружилось, к моему удивлению, у основателя Психологического института Г.И. Челпанова (первая публикация в 1907 г.): «Душа нами мыслится как какое-то единство, в котором представления находятся, которое содержит в себе представления, которое комбинирует и связывает. Оно мыслится нами как среда, в которой находятся душевные явления» (Челпанов, 2012, с. 33). Для характеристики ментальной среды очень интересной является книга «Я — второе я» еще одного корифея отечественной психологической науки Ф.Д. Горбова (Горбов, 2000).

Используя экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий, следует отметить, что в онтологическом контексте взаимодействия человека с внешней и внутренней средой в системе «индивид – среда» представляют собой развивающуюся систему в виде своеобразного континуума, на одном полюсе которого находятся взаимодействия объект-объектного типа, а на другом – субъект-порождающие и субъект-совместные типы. Речь идет о том, что в актуальном генезе взаимодействие человека с окружающей средой начинается с объект-объектного типа взаимодействия, когда физико-химические свойства окружающей среды выступают агентами внешнего воздействия на органы чувств человека, вызывающими те или иные ощущения как первичную форму порождения психической реальности. По мере трансформации субъектности индивида как его способности быть субъектом психической активности (и деятельности как высшей ее формы) предметы и люди внешней среды постепенно становятся объектами его целенаправленной активности. Соответственно, тип взаимодействия меняется на субъект-объектный или на субъект-субъектный в виде субъект-обособленного или субъект-совместного и субъект-порождающего. В последнем случае развитие системы отношений «индивид – среда» приобретает онтологический характер, превращающий ее в онтологического (квази)группового метасубъекта совместного развития.

Примером такой онтологической трансформации системы отношений и взаимодействий «индивид – среда/ее субъекты» служит то, что овладение культурно-историческими способами человеческой деятельности индивидом и творческое (продуктивное) развитие его способностей происходит, как известно, посредством совместно-распределенной деятельности между индивидом и другим/и индивидом/ами, представляющими образовательную среду (Рубцов, 2008), что по экопсихологической терминологии требует субъект-порождающего и субъект-совместного типов коммуникативных взаимодействий. В качестве других примеров можно привести групповую совместную деятельность в социальных и учебных взаимодействиях (Гайдар, 2006; Давыдов, 1996; Журавлев, 2005; Сарычев, Чернышев, 2010; Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей..., 2023; Шумакова, 2004 и др.) образование межвидовой группы «владелец – домашнее животное» (Никольская, 2012; Панов, 2014; 2016б, Лопухова, Панов, 2023), ноосферной системы «человечество – планета» (Панов, 2006, 2014) и др.

Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности

В настоящее время не сложилось общепринятого определения того, что следует понимать под субъектностью. Более того, сформировались разные подходы к определению субъектности как феномена и как личностного качества.

Опуская анализ литературных данных по проблеме субъектности, поскольку он подробно сделан другими авторами (см., напр.: Знаков, 2017; Петровский, 1996; Развитие субъектности в онтогенезе..., 2012; Селезнева, 2015; Сергиенко, 2017; Субъект действия, взаимодействия, познания, 2001; Субъектность учащегося и педагога..., 2018 и др.), ограничимся изложением некоторых позиций, на которые мы опирались при разработке данной модели.

Принципиальными для экопсихологии развития являются следующие представления о субъекте и субъектности. По определению С.Л. Рубинштейна, «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» (Рубинштейн, 1986, с. 106). Согласно К.А. Абульхановой-Славской (2001), субъект суть способ системной организации, который психологически развертывается в пространстве, образованном полюсом деструктивного (пессимального) способа организации и полюсом идеального (оптимального) способа организации. Как образно и справедливо отмечает В.А. Петровский: «"субъектность", которая так напоминает нам живое пламя, так же как и огонь, невещественна и неостановима в полете, и в образе воспроизводится приблизительно и условно» (Петровский, 1985, с.30).

Характеризуя системно-субъектный подход, Е.А. Сергиенко показывает, что «в качестве когнитивной функции по отношению к субъектности выступает понимание,

коммуникативной функции – континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, в качестве регулятивной функции – контроль поведения и самопроизвольность» (Сергиенко, 2017, с. 8).

В контексте экопсихологического подхода к развитию психики субъектность в общем виде определяется нами как способность быть субъектом психической активности в форме определенного действия: перцептивного, эмоционального, коммуникативного, игрового, учебного, профессионального и т.д. В структурном отношении субъектность представляет собой диалектическое единство инструментального (исполнительного) и регуляторного компонентов, каждый из которых выступает одновременно условием и результатом развития другого (Панов, 2016а, 2022; Панов, Капцов, 2021; Панов, Капцов, Колесникова, 2019; Панов, Плаксина, 2016; Панов, Селезнева, 2019; Становление субъектности учащихся и педагогов, 2018; Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям, 2022 и др.).

Как и любая форма бытия, субъектность должна пройти в своем становлении этапы порождения, развития и трансформации в иную форму психического бытия. Становление субъектности индивида происходит в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект продуктивного действия» в процессе и посредством коммуникативного взаимодействия с другим индивидом как субъектом осваиваемого действия (действия-образца) (Панов, 2014, 2016а; Панов, Плаксина, 2016). При этом субъектность индивида должна пройти семь стадий порождения субъектных качеств, каждая из которых по мере развития превращается в средство перехода на следующую стадию (Панов, 2014, 2022а; Панов, Капцов, 2021; Панов, Плаксина, 2022 и др.). В качестве примера представим эти стадии применительно к становлению субъектности обучающихся как развития способности стать:

на 1-й стадии – субъектом потребности, которая опредмечена в действии-образце, демонстрируемом преподавателем, и которая становится мотивом и целью освоения этого действия-образца на каждой нижеследующей стадии;

на 2-й стадии – субъектом перцептивного действия (восприятия), т.е. способности к максимально точному восприятию действия-образца, демонстрируемого преподавателем, и интериоризации этого действия-образца в виде перцептивной модели – *позиция наблюдателя* («рассматриваю, но пока еще не выполняю»);

на 3-й стадии – субъектом подражательного воспроизведения действия-образца вслед за преподавателем. На этом этапе перцептивная модель действия-образца, сформировавшаяся и интериоризованная на предшествующем этапе, субъективируется, превращается в субъективное средство подражательного выполнения (экстериоризации) действия-образца. Образно говоря, это позиция «подмастерья», когда от него требуется просто повторять или списать то, что ему показывают или говорят. Например, преподаватель показывает действие-образец и просит повторить его «делай, как я»;

на 4-й стадии – субъектом произвольного выполнения действия-образца при внешнем контроле со стороны другого человека. На этой стадии учащийся уже умеет самостоятельно и осознанно выполнять действие-образец, но регуляторную составляющую действия-образца (функцию контроля и коррекции правильности его выполнения) осуществляет преподаватель, извне. Здесь происходит экстериоризация исполнительской части действия-образца, сформировавшейся на двух предшествующих этапах, с одновременной интериоризацией и субъективацией регуляторной составляющей выполнения движения-образца. В этом смысле субъектность индивида на этом этапе ее становления предстает как способность быть со-субъектом совместно-распределенного действия между ним и преподавателем – *позиция ученика*, когда он уже умеет выполнять действие-образец, но еще не умеет самостоятельно оценить правильность своего выполнения;

на 5-й стадии – субъектом экстериоризации регуляторной составляющей освоенного действия-образца, когда обучающийся испытывает потребность и уже способен давать оценку того, правильно ли выполняют это действие-образец другие индивиды. На этом этапе происходит экстериоризация функции контроля за правильностью выполнения действия-

образца – *позиция критика*. На этом заканчиваются репродуктивные стадии становления субъектности. Нужно сказать, что 4-й и 5-й этапы могут идти не последовательно друг за другом, а параллельно, одновременно;

на 6-й стадии – субъектом самостоятельного выполнения действия-образца, когда его выполнение происходит посредством интериоризированных и субъективированных на предшествующих этапах перцептивной модели действия-образца и способности к произвольной регуляции правильности его выполнения. Поэтому качество выполнения действия-образца на этом этапе зависит от уровня сформированности субъектности выполнения и произвольной регуляции на предшествующих этапах – *позиция мастера* («чемпиона в своем деле»);

на 7-й стадии – субъектом продуктивного действия и творческого развития. Освоенное действие превращается из объекта усвоения в субъективное средство овладения другими, новыми действиями или же для творческого самовыражения. Это позиция саморазвития и в этом смысле, образно говоря, позиция «творца», а также «педагога», «тренера», «эксперта».

Таким образом, развитие субъектности в процессе обучения обязательно должно включать в себя передачу учащимся не только исполнительской, но и регуляторной составляющих действия-образца.

Из этого также следует, что позиция преподавателя в ситуациях, направленных на развитие субъектности обучающихся, тоже должна меняться в соответствии с требованиями каждого этапа становления их субъектности. Так, на первом этапе педагогу необходимо создать у учащегося мотивацию к деятельности, на втором этапе от педагога требуется умение изложить учебный материал (действие-образец) – субъект-объектный тип взаимодействия; на втором и третьем этапах – умение заметить и помочь исправить ошибки ученика при воспроизведении им учебного материала – субъект-порождающий тип взаимодействия; на четвертом этапе роль педагога сводится просто к наблюдению и оценке – субъект-объектный тип взаимодействия, а на пятом этапе – обсудить с учеником те замечания, которые он сделал другим ученикам – субъект-совместный тип взаимодействия. Отсюда понятно, что педагог должен по-разному выстраивать свои коммуникативные взаимодействия с учениками в зависимости от этапа становления их субъектности.

Эмпирическая проверка экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности была проведена на примерах развития субъектности в старшем дошкольном, школьном и студенческом возрастах, а также у педагогов (Москва, Владимир, Самара, Чита) (Панов, Капцов, 2021; Панов., Капцов, Колесникова, 2019; Панов, Селезнева, 2019; Плаксина, 2015; Селезнева, 2017; Становление субъектности учащегося и педагога..., 2018).

Понятно, что приведенная модель становления субъектности представляет собой «идеальную модель», абстрагированную от реального процесса развития субъектности у реального индивида в условиях реального обучения. В реальном обучении выделенные стадии развития субъектности, конечно же, накладываются друг на друга, и формирование одних из них, возможно, опережает развитие других. Но эта модель позволяет наглядно представить, что развитие каждой последующей стадии (уровня) субъектности опосредуется качеством развития предшествующей/их стадии/ий. Также важно отметить, что в основе данной модели лежит понимание осваиваемого действия как «ортогонального» единства инструментальной (исполнительской) и регуляторной составляющих, каждая из которых является одновременно условием и результатом развития другой.

Также важно отметить, что представленные стадии становления субъектности не зависят от предметного содержания осваиваемого действия, и потому *данная модель имеет инвариантный (топологический) характер* для освоения разных видов действий (учебных, профессиональных, игровых и т.п.). Поэтому мы надеемся, что она может служить психодидактическим основанием для разработки и апробации технологий обучения, которые ориентированы на целенаправленное развитие субъектных качеств обучающихся и педагогов,

необходимых для получения метапредметных результатов при ее применении в общем и высшем образовании (Становление субъектности: от экопсихологической модели..., 2022).

Таким образом, анализ объекта и предмета исследования экопсихологического подхода к развитию психики показывает возможность особой методологической позиции в определении психики в качестве объекта и предмета исследования. Это позволяет говорить об данном подходе не только как об одном из направлений эколого-психологических исследований, но и как о некоторой исследовательской парадигме.

Глава 2. Природный, коммуникативный и средовой аспекты представлений об экологичности² (Панов В.И., Лидская Э.В.)

В последние десятилетия термины «экологичность», «экологичный», «экологический» и т.п., а также приставка «эко-», стали использоваться фактически во всех сферах жизни современных людей и в самых разных значениях.

Одной из причин популярности этих терминов является осознание необходимости преодоления глобального экологического кризиса, продолжающегося вследствие повышения антропогенной нагрузки на окружающую среду. Причем речь идет уже не только о загрязнении природной среды и бережном отношении к природным ресурсам. Не меньшую озабоченность вызывает общее повышение стрессогенности как природной, так и социальной среды, в связи с чем наблюдается обострение проблем психологического благополучия современного человека. Озабоченность мирового сообщества этими проблемами в конце прошлого века выразилась в разработанной под эгидой ООН в «Повестке дня на XXI век», известной также под названием *Концепция устойчивого развития* (Concept of Sustainable Development), которая была принята в 1992 г. на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию, 1992). Позже на саммите ООН в сентябре 2015 г. документ был конкретизирован в рамках Программы ООН об Устойчивом развитии до 2030 г. в виде *17 Целей в области устойчивого развития* (дата обращения: 12.-04. 2021).

Несмотря на принятие и общее признание указанных документов, экологическая ситуация на планете продолжает оставаться критической, а в каких-то случаях даже ухудшилась, что объясняется в том числе неэкологическим поведением людей по отношению к природной среде и к другим людям (Панов, 2018, 2020, 2021). Необходимо добавить, что Концепция устойчивого развития имеет значительно более широкий контекст, чем «прямое» решение только экологических проблем. Ведь на первом месте Концепции стоит принцип, гласящий, что «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» (Рио-де-Жанейрская декларация..., 1992). Реализация этого принципа естественно предполагает заботу о сохранении природной среды обитания. Однако при этом необходимо обратить внимание на заботу о природе самого человека в биологическом, социальном, духовном и психологическом ее проявлениях. В свою очередь, это ставит вопрос об экологичности по отношению не только к природной, но также и к социальной среде (семейной, образовательной, информационной, трудовой и других ее видов). Тем более, что «в реальной жизни экологичность/неэкологичность поведения человека весьма часто не соответствует его экологическим знаниям и представлениям о том, что с экологической точки зрения "хорошо", а что "плохо"» (Экопсихология развития на разных этапах онтогенеза, 2013, с. 6-7).

Природный аспект представлений об экологичности

Еще на рубеже XX-XXI вв. было показано, что экологичность сознания и поведения определяется в основном типом экологического сознания, представляющего архаическую, антропоцентрическую или эоцентрическую позиции человека по отношению к природной среде (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2004; Экопсихология развития на разных этапах онтогенеза, 2012 и др.). В свою очередь, эти позиции зависят от аксиологических и личностных установок современных людей. Особый акцент проблеме экологического сознания в последние годы придала пандемия COVID-19.

При этом существует много разных терминов, обозначающих экологичность/неэкологичность поведения по отношению к природной среде: экологическое поведение, проэкологическое поведение, проэкологичное поведение и т.п. Так, Л.Г. Титаренко

² Текст данной главы подготовлен на основе публикаций: Лидская (2021).

предлагает рассматривать экологическое поведение в континууме, с одной стороны которого «находится тип поведения, соответствующий экоцентристскому подходу и демонстрирующий приоритет экологических ценностей над потребительскими. С другой стороны этого континуума находится антропоцентристский подход и потребительские ценности человека, т.е. "Homo ecologus vs. Homo consumer"» (Титаренко, 2015, с.106).

Примером сочетания экологического и проэкологического терминов служит вывод С.В. Морозовой и В.В. Козлова, к которому они пришли в результате анализа современных зарубежных и отечественных исследований экологического поведения: «Феномен экологического поведения имеет сложный характер и представляет интеграцию проэкологического мировоззрения, проэкологической самоидентификации, экологических норм, экологических ценностей, способов принятия решений и т.д.» (Морозова, Козлов, 2020, с. 19).

Терминологическое разнообразие для обозначения экологичности поведения по отношению к природной среде отчасти объясняется разными переводами термина «pro-environmental behavior» (Ермолаева, 2012; Кряж, Качикова, 2010; Мдивани, Хисамбеев, 2017; Мдивани, 2019; Морозова, Козлов, 2020; Привалова, Ершова, Ерофеева, 2021; Сауткина с соавт., 2022; Anja Kollmuss & Julian Agyeman, 2002; Steg et al., 2014; Stern, 1999; и мн. др.). Например, Е.А. Привалова с соавт. утверждают, что более правильно будет переводить термин «pro-environmental behavior» как «проэкологичное», а не «проэкологическое» поведение. «Проэкологичным мы называем поведение, направленное на минимизацию негативных последствий воздействия (либо благоприятный эффект от действий) отдельного человека и группы людей на окружающую среду, и находящееся под влиянием внутренних и внешних факторов» (Привалова с соавт., 2021, с. 88).

Одной из наиболее популярных теорий, на которые ссылаются многие авторы при определении экологичности поведения, является теория экологически значимого поведения L. Stern (1999, 2000), в которой обобщены различные исследования, относящиеся к концу XX в. Для определения проэкологичности поведения этот автор использует как объективные, так и субъективные критерии. К объективным критериям он относит такие экологические изменения во внешней среде, которые вызваны поведением данного человека. А к субъективным критериям – внутренние факторы, которые заставляют данного человека воздействовать на окружающую среду.

В качестве структурных компонентов проэкологического поведения Л. Стег и К. Влек (L. Steg, C. Vlek) выделяют: «(1) определение поведения, которое необходимо изменить, (2) изучение основных факторов, лежащих в основе этого поведения, (3) разработку и применение вмешательств для изменения поведения с целью снижения воздействия на окружающую среду, и (4) оценка эффектов вмешательств» (Steg et al., 2009, p. 309).

Есть данные, указывающие на то, что экологичность (проэкологичность) поведения может зависеть от ситуации, в частности: домашние условия или туристический отдых (Dolnicar, Grun, 2009; Miller et al., 2010), а также система ценностей (proenvironmental orientation) (Александрова, 2021; Панюкова, 2020; Gärling, 2003; Chandra, 2018 и др.).

Помимо этого, в исследованиях проэкологического поведения выделены разные его типы. Например, (Stern (1999, 2000) указывает на:

- проэкологический активизм (участие в проэкологически ориентированных массовых выступлениях: митингах и т.п.);
- проэкологический неактивизм в социальной сфере (гражданская позиция, выражающаяся в осознанном принятии и поддержке проэкологических законов и норм;
- инвайронментализм в частной жизни (индивидуальное проэкологическое поведение в повседневной жизни человека);
- поведение человека в неэкологических организациях, которое косвенно может иметь экологические последствия. L. Stern (1999, 2000)

Е.А. Привалова с соавт., ориентируясь в том числе и на более современные публикации, акцентируют внимание на таких видах проэкологичного поведения, как:

- энергосберегающее поведение, направленное на берегающее отношение к потреблению электроэнергии, воды, газа и т.п.;
- действия, направленные на отдельный сбор мусора, его утилизацию и вторичную переработку отходов;
- экодотребление, имея в виду покупку экологических товаров и энергоэффективной техники;
- разные формы экологической активности (митинги, экологические акции, волонтерское движение и т.п.) (Привалова с соавт., 2021).

Следует также особо отметить связь экологичности поведения и экологического сознания. Так, основываясь на зарубежных источниках С.В. Морозова и В.В. Козлов обращают внимание на то, что экологическое сознание рассматривается как параметр проэкологического поведения, в то время как «отечественные психологи под проэкологическим поведением понимают активную форму экологического поведения, направленного на сохранение или преобразование той или иной экосистемы, обязательной частью которой станет человек» (Морозова, Козлов, 2020, с. 16).

Тем не менее, заметим, что отечественные экопсихологи тоже тесно связывают экологическое и проэкологическое поведение с экологическим сознанием. Так, В.А. Ясвин показывает, что «экологическое поведение – это совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов. Экологическое поведение человека определяется особенностями его экологического сознания и основными практическими умениями в области природопользования» (Ясвин, 1999, с. 5).

В.И. Медведев и А.А. Алдашева (2001) подчеркивают, что в зависимости от экологической направленности сознания экологическое поведение может характеризоваться разной мерой пассивности-активности. М.О. Мдивани тоже видит причину проэкологического поведения человека в его экологическом сознании: «Если человек испытывает положительные чувства по отношению к природе, то и вести он себя будет соответственно, если он к ней в принципе индифферентен, то он не будет тратить силы на природоохранную деятельность» (Мдивани, 2019, с. 477).

Несмотря на различия в понимании термина «экологичность поведения» и его аналогов («проэкологическое и проэкологичное поведение»), представленных выше, их объединяет то, что экологичность поведения рассматривается в *экологическом аспекте* – как поведение по отношению к природной среде, ее сохранению, сбережению, охране и т.п. По этой причине «правила экологического поведения», которыми заполнены экологически ориентированные сайты для педагогов и школьников, имеют природоохранную и природосберегающую направленность. Например, цитируем:

«Правила экологического поведения:

- не оставлять мусор на природе и не бросать его на улицах;
- не ломать ветви, не выдирать кустарники, не повреждать кору;
- не сливать грязную воду, бензин в водоемы, не бросать туда мусор;
- не разжигать костер, в крайнем случае, нужно тщательно его тушить, чтобы он не стал причиной пожара;
- стекло, металл, пластмасса – больше ста лет перерабатываются в живой природе, нанося ей огромный урон. Поэтому, подобные изделия нужно отдавать на переработку;
- не рвать листья и ветки для гербария, лучше сохранить их в живой природе» (Правила экологического поведения, дата обращения: 15.10.2023):

Несмотря на экологический смысл такого отношения к природной среде, проэкологическое поведение имеет антропоцентрический характер, так как, согласно психологии экологического сознания С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (1996, 1999, 2000) оно имеет объектно-прагматическую модальность личностного (субъективного) отношения к миру природы. В то время как поведение, реализующее экодотребление тип экологического сознания, должно иметь в своей основе субъект-субъектное отношение к миру природы, что

является необходимым условием для достижения коэволюционного развития человечества и планеты, как среды его обитания. В дополнение к указанным типам экологического сознания «по Дерябо-Ясвину» нами был введен природоцентрический тип экологического сознания, в основе которого лежит субъект-порождающий тип субъект-средовых взаимодействий в системе отношений «человек – природная среда» (Панов, 2004, 2014). Наиболее наглядно этот тип сознания представлен в сознании маленьких детей, когда они втягивают домашнюю кошку или щенка в совместную игру.

Если обратиться к развиваемому нами экопсихологическому подходу к развитию психики, то проэкологическое поведение явно имеет своей предпосылкой отношение к природе как объекту проэкологических (сберегающих) действий ради ее сохранения для последующих поколений. Это означает, что проэкологическое поведение реализует субъект-объектный тип взаимодействий в системе «индивид – природная среда». В отличие от этого, экологичная (экоцентрическая и природоцентрическая) направленность экологического поведения должна иметь в своей основе субъект-совместный и субъект-порождающий типы субъект-средовых взаимодействий в системе «человек – природная среда» (Панов, 2004, 2014).

Вместе с тем необходимо отметить, что экологичность/неэкологичность поведения характеризует взаимодействия человека не только с природной, но также и социальной средой, включая и межличностные коммуникативные взаимодействия.

Коммуникативный аспект представлений об экологичности

Если рассматривать представление об экологичности в коммуникативном аспекте, то прежде всего обращает на себя внимание англоязычный термин «environmental communication». На русский язык этот термин переводится, как «экологическая коммуникация» или «коммуникация с окружающей средой». В этом значении термин «environmental communication» широко представлен в публикациях, посвященных обсуждению разных социальных и экологических аспектов региональных и глобальных проблем взаимодействий человека с окружающей средой (см., напр.: Шаркова, 2014; Harris Usha, 2017 и др.).

В общем виде под экологической коммуникацией понимается «распространение информации и внедрение коммуникационных практик, связанных с окружающей средой. Вначале экологическая коммуникация была узкой областью коммуникации; однако в настоящее время это широкая область, которая включает исследования и практику относительно того, как различные субъекты (например, учреждения, государства, люди) взаимодействуют по темам, связанным с окружающей средой, и как культурные продукты влияют на общество в отношении экологических проблем. ...Экологическая коммуникация также ... включает в себя широкий спектр возможных взаимодействий, от межличностного общения и виртуальных сообществ до совместного принятия решений и освещения в СМИ окружающей среды» (цит. по Environmental communication, дата обращения: 15.10.2023).

Согласно одному из много раз переиздаваемых трудов по экологической коммуникации (Environmental communication and the public sphere, 2013), она включает в себя: научную экологическую коммуникацию и участие общественности в разработке экологической политики, экологическую журналистику и пропагандистские кампании, культуру зеленого движения и зеленый маркетинг и т.п. В частности, на основе качественного анализа контента 391 веб-сайта, предоставляющих услуги зеленого хостинга, было показано, что большая часть таких веб-сайтов оказывают положительное влияние на окружающую среду, вовлекая своих пользователей в зеленую культурную традицию (Karyotakis, Antonopoulos, 2021).

В отличие от environmental communication, термин «экологичность» и синонимичные ему («экология коммуникации», «экологичная коммуникация», «экология отношения», «экология общения») активно применяются для описания насильственных/ненасильственных, наносящих вред и/или безопасных способов общения в коммуникативных пространствах «человек – медиасредства и медиакультура» (Ивлева, 2018 и др.), «человек –

лингвокультура/экология языка» (Панченко, 2012; Сорокин, 2006; Шляхов, 2012 и др.) и, конечно, в практической психологии общения.

Если обратиться к «всезнающему» Интернету, то обнаружится, что «в психологии под экологичностью подразумевают качество какого-либо процесса, отражающее его способность не оказывать побочного негативного влияния на личную жизнь человека. Например, экологичный психотерапевтический процесс – это такой процесс, который достигает улучшения психического здоровья человека, не разрушая его личную жизнь» (Экологичность. дата обращения – 15.10.2023).

По мнению практических психологов, экологичным является общение, которое имеет развивающий характер и не наносит вреда партнерам по общению (Дубинина, 2004; Мутилина, 2018). «Общение не может быть экологичным для одного и одновременно неэкологичным для другого партнера по общению. Взаимодействие для всех партнеров по общению или экологично или нет.» (Дубинина, 2004, с. 125).

Также необходимо отметить активное использование терминов, указывающих на необходимость экологичного общения, на многочисленных блогах и сайтах. Так, отвечая на вопрос «Что такое экологичность в психологии?» Е. Любченко дает такое определение экологичности отношений: «...общая философия экологичности сводится к одному простому принципу – “не навреди”»; «экологичные отношения – это абсолютно безвредное, а лучше если еще и полезное взаимодействие с другими. А у Хомо Сапиенс еще и с самим собой» (Любченко, дата обращения: 15.10.2023).

Еще один вариант определения экологичности в общении мы находим в рекомендациях практикующего психолога, лидера мнений Monstars People Каринэ Аванесян. На своем сайте она утверждает, что общение можно считать экологичным только в том случае, если при этом не нарушаются границы собеседника, а также сохраняются свои границы. Экологическое общение требует уважительного отношения к своему собеседнику и к самому себе. При этом Каринэ Аванесян приводит «5 главных правил экологичного общения, о которых должен знать каждый» (Аванесян, дата обращения – 15.10.2023). Как видим, и в этом случае термины «экологичный» и «экологический» используются как синонимичные.

В Интернете можно найти и другие сайты, использующие «экологичные» термины для своих названий и рекомендаций. Например, сайт гештальт-клуба Алексея Виноградова называется «Экологичная коммуникация...» (Виноградов, дата обращения: 15.10.2023), 7 правил экологии отношений представлены на сайте интегративного психотерапевта Ольги Лукиной PSYECO (Лукина, дата обращения: 15.10.2023) и др.

Вышеизложенные примеры коммуникативного аспекта экологичности поведения в отношениях и общении между людьми позволяют сделать вывод: для того чтобы поведение человека в коммуникативных взаимодействиях было экологичным, оно должно быть прежде всего субъект-субъектным, когда каждый из партнеров взаимодействия относится к другому уважительно как такому же субъекту, каким он считает самого себя. Необходимым условием для этого является соблюдение принципа «Не навреди!».

Одна из самых популярных книг об экологичном общении принадлежащая Маршаллу Розенбергу называется «Язык жизни. Ненасильственное общение» (Розенберг, 2015). Вот несколько правил такого общения: «1. Не начинайте фразу со слова «нет» или «но», так вы можете обесценить сказанное собеседником. 2. Избегайте оценок, они могут быть ошибочны, отдавайте предпочтение фактажу. 3. Поменьше давайте советов, лучше предложите варианты помощи. 4. Избегайте повелительного наклонения...».

Ненасильственный характер экологичного общения подчеркивается и другими авторами: «Под экологизацией общения понимают форму «ненасильственного общения», позволяющую сделать процесс коммуникации наиболее эффективным для всех его участников» (Лобова, Ражина, Маковецкая, 2020, с. 192). С другой стороны, для неэкологичной коммуникации, в противоположность экологичной, характерны клевета и оскорбления участников общения (Кара-Мурза, 2009, с 254).

Исследуя коммуникативное поведение школьных педагогов Р.И. Суннатова выделяет следующие качества экологичности такого поведения: «реализация уважения личности обучающегося; уважение педагога к себе, как личности; создание субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися» (Суннатова, 2014, с. 466).

Из вышеприведенных данных можно сделать следующие выводы о коммуникативном аспекте представлений об экологичности.

Чтобы поведение в общении было экологичным, каждый из партнеров коммуникативных взаимодействий должен относиться к другому уважительно как такому же субъекту, каким он считает самого себя, и стараться не нанести ему вред своим общением. В свою очередь это означает, что экологичность поведения в коммуникативных взаимодействиях человека будет зависеть от того, в какой мере это поведение соответствует, так называемому, золотому правилу морали (нравственности): «не делайте другим то, что вы не желаете для себя, и поступайте с другими так, как хотели бы, чтобы с вами поступили» (Золотое правило нравственности, 2021).

Чтобы общение было экологичным, оно должно иметь диалогический характер, когда партнеры по общению не отвергают, а принимают друг друга, пытаются найти общий язык и совместное решение обсуждаемых проблем.

С точки зрения экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий такое общение должно иметь в своей основе субъект-порождающий и субъект-совместный типы субъект-средовых взаимодействий. Примерами неэкологичных коммуникативных взаимодействий служат, в частности, авторитарный стиль общения в семье, в школе и на работе, а также обсуждаемые ситуации буллинга, в основе которых лежат субъект-объектный и объект-субъектный типы экопсихологических взаимодействий в системе отношений «человек – социальная среда и ее субъекты».

Средовой аспект представлений об экологичности

Поскольку одной из главных предпосылок экопсихологического подхода к развитию психики является отношение «индивид – среда», то вполне естественно возникает вопрос о том, в каком смысле можно говорить об экологичности «среды» как компонента данного отношения. Для этого вновь обратимся к общему определению, согласно которому экологичность – это «качество чего-либо, отражающее его способность не наносить вреда окружающей природе. Так, в психологии под экологичностью подразумевают качество какого-либо процесса, отражающее его способность не оказывать побочного негативного влияния на личную жизнь человека. Например, экологичный психотерапевтический процесс – это такой процесс, который достигает улучшения психического здоровья человека, не разрушая его личную жизнь» (Экологичность, дата обращения: 20.03.2021).

Из этого определения следует, что окружающая среда может считаться экологичной только в том случае, если она (средовые условия и влияния) не будет наносить вред человеку.

В дополнение к этому добавим, что, согласно ранее проведенным исследованиям по экологии детства (Панов, 1997), экологичность среды определяется тем, насколько данные средовые условия и влияния способствуют или препятствуют проявлению и развитию природной способности человека к саморазвитию, выражающейся в развитии когнитивных, коммуникативных и других личностных качеств. Другими словами, в какой мере средовые условия и факторы предоставляют возможность индивиду использовать их как ресурс для своего психического развития.

В рамках экопсихологического подхода к развитию психики экологичность окружающей среды рассматривается в онтологическом ключе – как совокупность условий и влияний, способствующих проявлению творческой природы развития психики (как формы бытия) в системе отношений «индивид – среда (и/или представляющие ее субъекты)». Необходимым условием для этого являются субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействий между компонентами (субъектами) этой системы. Благодаря чему она становится онтологическим метасубъектом порождения психических новообразований в виде

когнитивных процессов, творческих способностей и одаренности как личностного качества. Одним из примеров являются групповые методы когнитивного и личностного развития в развивающем обучении и практической психологии, построенные на использовании принципа совместно-распределенной деятельности.

Таким образом, экологичность среды определяется тем, в какой мере ее условия и факторы:

- не наносят вред психологическому, психическому или физическому здоровью человека,
- препятствуют или способствуют актуализации творческой природы психического и социального развития человека,
- обеспечивают возможность актуализации внутренних и внешних ресурсов, необходимых для психологического благополучия и качества жизни.

Необходимым условием для этого является экологичность субъект-средовых взаимодействий в системе отношений «индивид – среда», что, в свою очередь, определяется тем, в какой мере они способствуют:

- проявлению творческой природы психического и социального развития человека в его взаимодействиях с тем или иным видом окружающей среды или представляющими ее субъектами;
- превращению системы отношений «индивид – среда» в онтологического группового метасубъекта, а каждого из ее компонентов – в субъектов и квазисубъектов совместного-распределенного развития, когда каждый из них выступает для другого условием и результатом развития (динамики) другого компонента;
- и, конечно, реализации принципа «Не навреди!» во взаимодействиях человека с разными видами окружающей среды и представляющими ее субъектами.

В завершение данного раздела монографии следует отметить, что изложение основных позиций экопсихологического подхода к развитию психики и анализ представлений об экологичности предопределили структуру данной монографии и содержание последующих ее разделов.

Литература к Разделу 1

1. 9 правил экологичного общения [Электронный ресурс]. URL: <http://itworked.com.ua/article/view/9-pravil-ekologichnogo-obscheniya> / (Дата обращения: 16.03.2021).
2. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты / Отв. ред. Э. Сайко. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. 2001. С. 36–52.
3. Аванесян К. 5 главных правил экологичного общения, о которых должен знать каждый [Электронный ресурс]. URL: <https://the-challenger.ru/zhizn-2/psihologiya/5-glavnyh-pravil-ekologichnogo-obshheniya-o-kotoryh-dolzhen-znat-kazhdyj/> (Дата обращения: 10.04.2021).
4. Александрова Е.С. Взаимосвязь личностных ценностей индивида и проэкологического поведения в условиях возрастания антропогенной нагрузки на окружающую среду // Вопросы устойчивого развития общества. 2021. № 10. С. 328-338.
5. Виноградов А. Экологичная коммуникация // Гештальт-клуб [Электронный ресурс]. URL: <https://gestaltclub.com/events/9177-ekologichnaa-kommunikacia-kak-govorit-o-nepriatnyh-momentah-i-pri-etom-sohranat-otnosenia> (Дата обращения: 17.06.2021).
6. Волкова Е.Н. Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 3. С. 50–57. DOI:10.17759/bppe.2019160301
7. Гайдар К.М. Социально-психологическая концепция группового субъекта: монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013.
8. Горбов Ф.Д. Я – второе Я. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2000.

9. *Гунина Д.А.* «Экологичность» как психологический феномен в представлениях юношей и девушек // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С.407-409.
10. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
11. *Дубинина Т.В.* Экология взаимодействия в практической психологии [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. 2004. №19. С.125-130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologiya-vzaimodeystviya-v-prakticheskoy-psihologii> (Дата обращения: 3.09.2023).
12. *Ермолаева П.О.* Проэкологический активизм казанского студенчества // Научные труды Центра перспективных экономических исследований. 2012. № 5. С. 303-308.
13. *Журавлев А.Л.* Психология совместной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2005.
14. *Знаков В.В.* Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3–16.
15. Золотое правило нравственности [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Золотое_правило_нравственности (Дата обращения: 10.08.2021).
16. *Иванова А.А., Агисова Ф.Б., Сауткина Е.В.* Проэкологическое поведение в России: адаптация шкалы Кэмерона Брика и связь с экологической обеспокоенностью [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2020. Том 13. № 70. С. 7. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n70/1745-ivanova70.html> (Дата обращения: 19.08.2022).
17. Исследование развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве: монография / Е.Н. Волкова [и др.]. Н. Новгород: Мининский университет, 2012.
18. *Капцов А.В., Панов В.И.* Личностные качества субъекта как предикторы экопсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 4. С. 72–80. DOI: 10.17759/exppsy.2019120406
19. *Кара-Мурза Е.С.* «Дева обида» политического дискурса: речевые преступления в парадигме лингвистической эмотиологии // Современная политическая лингвистика: проблемы, концепции, перспективы: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена. 2009. С. 253-272.
20. *Кряж И.В., Качикова О.С.* К проблеме регуляции проэкологического поведения // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: «Психологія». 2010. № 902. Вип. 43. С. 137-140.
21. *Лидская Э.В.* Коммуникативные способности старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. № 1(25). С. 82-94.
22. *Лидская Э.В.* Представление об экологичности поведения по отношению к коммуникативным взаимодействиям старшеклассников // Вестник Калужского университета. – 2021а. Серия «Психологические науки. Педагогические науки». Том 4. Выпуск 3. С.32-40. DOI: 10.54072/26586568_2021_4_3_32. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47345172_18347909.pdf
23. *Лидская Э.В., Мдивани М.О., Носкова О.Г.* Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) // 5-я российская конференция по экологической психологии: материалы / Под ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009. С. 255–276.
24. *Лобова Т.Г., Ражина Н.Ю., Маковецкая Е.Н.* Экологизация общения в условиях «антропологической катастрофы» [Электронный ресурс] // Манускрипт. 2020. №10. С. 192-196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologizatsiya-obscheniya-v-usloviyah-antropologicheskoy-katastrofy> (Дата обращения: 30.10.2022).
25. *Лопухова О.Г., Панов В.И.* Взаимодействия “человек–лошадь” в ипповенции: экопсихологический подход к развитию психики // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 4. С. 27-37. DOI: 10.31857/S020595920027083-7

26. *Лукина О.* Экология отношений: 7 правил //PSYECO/Точка зрения/Экология отношений: 7 правил [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologies.ru/standpoint/ekologiya-otnosheniy-7-pravil/> (Дата обращения: 10.04.2021).
27. *Любченко Е.* Займитесь собой. Как строить экологичные отношения // [Электронный ресурс]. URL: <https://life.nv.ua/blogs/psihologiya-chto-takoe-ekologichnye-otnosheniya-schaste-50092625.html> (Дата обращения: 10.08.2021).
28. *Мдивани М.О.* Удовлетворенность деятельностью и проэкологическое поведение [Электронное издание] // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2019. – С. 475-478. URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf (Дата обращения: 11.07.2021).
29. *Морозова С.В., Козлов В.В.* Экологическое поведение как проблема исследования в отечественной и зарубежной психологии // Психология. Психофизиология. 2020. №1. С. 14-22. DOI: 10.14529/jpps200102
30. *Мутилина Ю.Г.* Экология общения как фактор благоприятной социальной адаптации личности: возрастной аспект [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2018. №6 (73). С. 391-394. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologiya-obscheniya-kak-faktor-blagopriyatnoy-sotsialnoy-adaptatsii-lichnosti-vozzrastnoy-aspekt> (Дата обращения: 31.10.2023).
31. *Нартова-Бочавер С.К.* Психологическое пространство личности: монография. М.: Прометей, 2005.
32. *Никольская А.В.* Взаимодействие человека с домашними животными: теория, методология и практика. М.: Перо, 2012.
33. *Панов В.И.* Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997. № 1. С. 55–68.
34. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. Москва: Наука, 2004. 197 с.
35. *Панов В.И.* Ноосфера – психическая реальность или метафора? (Экопсихологическая гипотеза) // Вестник Ярославского гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Сер. Психология. 2006. С. 21–28.
36. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
37. *Панов В.И.* Парадоксы изучения психики и возможность их преодоления // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 50-54.
38. *Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13-27.
39. *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014. 304 с.
40. *Панов В.И.* Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016а. № 4. С. 16-25. DOI: 10.11621/vsp. 2016.04.16
41. *Панов В.И.* Коммуникативные взаимодействия в межвидовой группе «человек – домашнее животное» в контексте экопсихологических типов взаимодействий // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016б. Т. 9. № 1. С. 60–70.
42. *Панов В.И.* Напряженность образовательной среды в контексте субъект-средовых взаимодействий // Научное мнение: научный журнал. 2018. № 1. С. 48–56.
43. *Панов В.И.* От экологии детства к психологии устойчивого развития (вместо вступительной статьи) // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития, 2020. С. 10-14. DOI:10.24411/9999-044A-2020-00126

44. *Панов В.И.* Экопсихология развития: гносеологическая и онтологическая парадигмы // *Познание и переживание*. 2020. Т. 1. № 1. С. 38–54. DOI: 10.51217/cogexp_2020_01_01_03
45. *Панов В.И.* Проблемы и возможные риски социализации в условиях ускорения научно-технологического прогресса // *Вестник Калужского университета. Серия «Психологические науки. Педагогические науки»*. 2021. Том 4. Вып. 2. С. 9-16. DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_4
46. *Панов В.И.* Глава 16. Экопсихологический подход к развитию психики: предпосылки, конструкты, парадигмы // *Научные подходы в современной отечественной психологии / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко и др.; отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 409-439. DOI: 10.38098/thry_23_0465
47. *Панов В.И., Капцов В.И.* Взаимосвязь межличностных отношений и экопсихологических типов взаимодействия // *Известия Самарского научного центра РАН*. 2012. Т. 14. № 2 (5). С. 1219–1227.
48. *Панов В.И., Капцов А.В.* Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. № 4. С. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408
49. *Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И.* Дидактические и психодидактические аспекты моделирования становления субъектности студента вуза // *Педагогика и просвещение*. 2019. № 4. С. 125–135. DOI:10.7256/2454-676.2019.4.31093
50. *Панов В.И., Патраков Э.В.* Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020.
51. *Панов В.И., Плаксина И.В.* Характеристики педагогической субъектности // *Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки*. 2016. № 25 (44). С.86-96.
52. *Панов В.И., Селезнева М.В.* Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности // *Психологическая наука и образование*. 2019. Т. 24. № 4. С. 72-80. DOI:10.17759/pse.2019240406.
53. *Панченко Н.Н.* Правда и искренность в экологичной / неэкологичной коммуникации [Электронный ресурс] // *Научный диалог*. 2012. №12. С. 124-135. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravda-i-iskrennost-v-ekologichnoy-neekologichnoy-kommunikatsii> (Дата обращения: 30.10.2023).
54. *Панюкова Ю.Г.* Межпоколенные различия в проэкологических ценностях: контент современных зарубежных психологических исследований // *Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике*. 2020. №. 1. С. 92-94.
55. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
56. *Петровский В.А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 17–30.
57. *Плаксина И.В.* Интерактивные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Юрайт, 2017.
58. *Плаксина И.В.* Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов // *European Social Science Journal*. 2015. № 7. С. 321–328.
59. Правила экологического поведения: что нужно знать школьникам? [Электронный ресурс]. URL: <http://veselajashkola.ru/interesno/pravila-ekologicheskogo-povedeniya-chto-nuzhno-znat-shkolnikam/> (Дата обращения: 4.05.2021).

60. Привалова, Е.А., Ершова Р.В., Ерофеева М.А. Особенности проэкологического поведения студентов в области энергопотребления // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 86-98. DOI: 10.32744/pse.2021.3.6)
61. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография / Под редакцией В.В. Рубцова. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023.
62. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Е.Н.Волкова [и др.]. Нижний Новгород: НГПУ имени К.Минина, 2012.
63. Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию. [Электронный ресурс] URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml (Дата обращения - 12.12.2021 г.).
64. Розенберг М. Язык жизни. Ненасильственное общение. «София Медиа», 2015.
65. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2. 1922. // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
66. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008.
67. Сарычев С.В. Надёжность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). Курск: Курск. гос. ун-т, 2007.
68. Сарычев С.В., Чернышев А.С. Экспериментальное исследование совместной деятельности и группового поведения в различных социальных условиях // Теоретическая и экспериментальная психология. Т. 3. №1. 2010. С. 49-63.
69. Сауткина Е.В., Агисова Ф.Б., Иванова А.А., Иванде К.С., Кабанова В.С. Проэкологическое поведение в России. Систематический обзор исследований // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 2. С. 172–193. DOI: 10.17759/exppsy.2022150213
70. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2015. № 2. С. 47–53.
71. Селезнева М.В. Экопсихологическая модель субъектности как психодидактическое условие становления профессиональной компетенции преподавателя // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье. 2017. №2. С. 42-51.
72. Сергиенко Е.А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 5–18.
73. Сорокин Ю. А. Нужна ли нам лингвоэкология // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2006. Т. 1. № 3. С. 92–95.
74. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018.
75. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022.
76. Стратегия научно-технологического развития РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (Дата обарщения:4.04.2022).
77. Субъект действия, взаимодействия, познания: (психологические, философские, социокультурные аспекты) / Э. В. Сайко, В. М. Розин, К. А. Абульханова-Славская, и др.; Отв. ред. Э. В. Сайко. М.: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001.
78. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
79. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики: коллективная монография [Электронный ресурс] / Под ред. М.О. Мдивани. М.: Перо, 2017. URL: <https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodkhod.pdf> (Дата обращения: 02.09.2022).

80. *Суннатова Р.И.* Экологичность коммуникативного поведения педагогов в условиях цифровизации образования // *Перспективы науки и образования*. 2021. № 5 (53). С. 463- 480. DOI: 10.32744/pse.2021.5.32
81. *Титаренко Л.Г.* Типы экологического поведения: Homo ecologus vs. Homo consumer // *Социологический альманах*. 2015. №6. С. 105-115. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-ekologicheskogo-povedeniya-homo-ecologus-vs-homo-consumer> (Дата обращения: 3.05.2021).
82. *Челпанов Г.И.* Об отношении психологии к философии (вступительная лекция, читанная в Московском университете 19 сентября 1907 г.) // *Век психологии: к 100-летию Психологического института Российской академии образования*. 1912–2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / Под общ. ред. В.В. Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012. С. 29-38.
83. *Шляхов В.И.* Эколингвистика и проблема экологии языка в российском языковом пространстве // *Пространство и время*. 2011. № 4 (6). С. 138–144.
84. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. М.: Воронеж, 2004.
85. Экологичность [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/703794>. (Дата обращения: 3.02.2022).
86. Экологичность // *Циклопедия*. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyclowiki.org/wiki/~:text> (Дата обращения: 20.03.2021).
87. Экопсихология развития на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В.И. Панова и Ш.Р. Хисамбеева. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2013.
88. *Ясвин В.А.* История и психология формирования экологической культуры: Удобно ли сидится на вершине пирамиды? М.: Наука, 1999.
89. *Environmental Communication and The Public Sphere* (3rd ed.), by Robert. Cox, Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.
90. *Harris Usha.* Engaging communities in environmental communication // *Pacific Journalism Review*. 2017. Vol. 23. no 1. Pp. 65-79. DOI: 10.24135/pjr.v23i1.211.
91. *Kollmuss A., Agyeman J.* Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? // *Environmental education research*. 2002. Vol. 8. no 3. Pp. 239-260.
92. *Panov V.I., Plaksina I.V.* Analysis of Ecopsychological types of interaction in system "Learner-Teacher" // *Psychology and Education – ICPE 2017*. Vol. 33. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Pp. 282–289. DOI:10.15405/epsbs.2017.12.28
93. *Steg L.* An Integrated Framework for Encouraging Pro-environmental Behaviour: The role of values, situational factors and goals // *Journal of Environmental Psychology*. 2014. Vol. 38. Pp. 104–115. DOI: 10.1016/j.jenvp.2014.01.002
94. *Stern P.C.* New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior // *Journal of social issues*. 2000. Vol. 56. no 3. Pp. 407-424.

РАЗДЕЛ 2. Экологичность поведения по отношению к природной среде

Глава 3. Взаимосвязь личностных ценностей индивида и Целей устойчивого развития³ (Александрова Е.С.)

Все больше внимания мирового сообщества привлекает проблема экологического кризиса. Активные действия человека являются ключевым фактором, влияющим на глобальные экологические изменения. Подобные действия включают в себя – увеличение количества производств, повышение уровня потребления среди населения, накопление перерабатываемых отходов на свалках, широкое использование частных транспортных средств, повсеместную вырубку лесов и уничтожение дикой природы. Подобные действия представляют собой лишь краткий перечень элементов, способствующих уменьшению озонового слоя и, как следствие, истощению и загрязнению природных заповедников. В результате чего происходит проявление как природных, так и техногенных катаклизмов, а также возникновение инфекционных заболеваний зоогенного происхождения (Дайджест. Воздействие пандемии COVID-19, 2023; Панов, 2020; Bradley, Babutsidze, Chai, Reser, 2020; Stern, Sovacool, Dietz, 2016).

Одной из важнейших мер по преодолению нынешнего кризиса стала разработка Стратегии устойчивого развития, ратифицированной на Конференции ООН 1992 года в Рио-де-Жанейро. Основанием для ее создания было признание необходимости развития экологически сознательного общества, что нашло отражение в культивировании экологически ответственного поведения как в национальном масштабе, так и в повседневной жизни людей (Добровольный национальный обзор хода осуществления Повестки дня, 2023; Панов, 2018; Цели в области устойчивого развития, 2023). Стратегия устойчивого развития предполагает сбалансированное экономическое развитие, основанное на удовлетворении потребностей общества и одновременной защите окружающей среды. По своей сути стратегия выступает за социально-экономическое развитие общества, при котором удовлетворение потребностей нынешних поколений не исключает аналогичных возможностей для будущих потомков (Панов, 2018; Розов, 1998; Цели в области устойчивого развития, 2023).

Стратегия устойчивого развития несет в себе 17 целей, достижение которых обеспечивает гармоничное существование сообществ и природы при эффективном и безопасном экономическом росте. Эти 17 целей можно разделить на три категории (Цели в области устойчивого развития., 2023):

1) «Экономика», включающая следующие цели: Достойная работа и экономический рост (№8); Индустриализация, инновации и инфраструктура (№9); Уменьшение неравенства (№10); Ответственное потребление и производство (№12); Партнерство в интересах устойчивого развития (№17);

2) «Общество», состоящая из целей: Ликвидация нищеты (№1); Ликвидация голода (№2); Хорошее здоровье и благополучие (№3); Качественное образование (№4); Гендерное равенство (№5); Недорогостоящая и чистая энергия (№7); Устойчивые города и населенные пункты (№11); Мир, правосудие и эффективные институты (№16);

3) «Окружающая среда», объединяющая цели: Чистая вода и санитария (№6); Борьба с изменением климата (№13); Сохранение морских экосистем (№14); Сохранение экосистем суши (№15).

Для достижения Целей УР (устойчивого развития) императивом становятся изменения в законодательстве на уровне государства, образовательные инициативы и создание возможностей непрерывного обучения для всех секторов общества. Более того, мы

³ Текст данной главы подготовлен на основе публикаций: Александрова (2022).

утверждаем, что психологические и поведенческие факторы оказывают существенное влияние на экологическое сознание и действия людей.

Реализация Целей УР является важнейшей задачей для России, учитывая богатство страны лесными запасами, источниками пресной воды и природными ресурсами. Таким образом, был принят документ государственного уровня, определяющий фундаментальные принципы экологической политики РФ до 2030 года. Это означает сохранение экологического образования и воспитания, одновременно подчеркивая необходимость формирования базового идеала среди всех слоев населения страны, что несет в себе направленность на содействие переходу от режима, ориентированного на потребление, к глобальным парадигмам, пропагандирующим устойчивое развитие (Добровольный национальный обзор хода осуществления Повестки дня, 2023; Панов, 2018).

Значительным элементом, воздействующим на осуществление Стратегии устойчивого развития, представляют собой личные ценности индивида. Они проявляются в сильном мотивационном аспекте, определяющем направление осуществления, а также в эмоциональной составляющей различных действий, ориентированных на экологические принципы (Панов, 2018).

В своей работе мы опираемся на теорию базовых ценностей Ш. Шварца, в которой ценности индивида являются мотивационными, надситуативными целями, руководящими принципами в жизни людей, выражающимися в их поведении (Карандашев, 2004; Татарко, 2017). Основой данной теории является утверждение, что базовые ценности складываются в общий континуум, где взаимодействия между ценностями могут быть как совместными, образуя собой совместный тип ценности более высшего порядка, так и противоположными по отношению друг к другу. Такое сочетание выражено в четырех высших мотивационных типах ценностей: (1) «Открытость к изменениям» (Самостоятельность, Стимуляция) противопоставляется ценности (2) «Сохранение» (Безопасность, Конформизм, Традиции). (3) «Самоутверждение» (Власть, Достижения) противопоставлено ценности (4) «Выход за пределы собственного “Я”» (Доброта, Универсализм). Гедонизм равно относится к сверхценностям «Самоутверждение» и «Открытость к изменениям» (Карандашев, 2004; Татарко, 2017).

Учитывая данные, полученные в наших предыдущих исследованиях, мы исходим из предпосылки о взаимосвязи личностных ценностей индивида и экологически ориентированного поведения (Александрова, 2021а; Александрова, 2021б). Так как Цели УР направлены на обеспечение гармоничного существования людей и природы, выраженное в поведении индивида как в частной жизни, так и на государственном уровне, мы решили провести эмпирическое исследование, для того чтобы выявить взаимосвязь между Целями УР и личностными ценностями индивида, исходя из того, что ценности, отражающие заботу об окружающей среде (Доброта и Универсализм), будут значимо связаны с Целями устойчивого развития.

Методики и процедура исследования

Исследование было проведено в онлайн формате. В начале респондентам предлагалось ответить на вопросы первой части «Ценностного опросника» Ш. Шварца (Карандашев, 2004), то есть: на первом этапе респонденты оценивали, насколько важна каждая представленная в опроснике ценность в качестве их руководящего принципа в жизни; после, респонденты оценивали значимость разнообразных способов действий, представленных в опроснике.

Затем респонденты оценивали значимость 17-ти целей в области устойчивого развития. Испытуемые оценивали значимость каждой цели в качестве руководящего принципа в жизни. В заключении участникам исследования предлагалось ответить на вопрос «Знакомы ли вы с термином “устойчивое развитие”?» (также предлагался традиционный блок вопросов, касающихся социально-демографических характеристик респондентов).

В исследовании приняли участие 366 человек (41% мужчин и 59% женщин) в возрасте от 18 до 73 лет. Наибольшую часть выборки составили респонденты от 25 до 34 лет (29,5 %).

Высшее образование имеет более 45% выборки, 38% респондентов проживают в городе-миллионнике, 21% – в городе от 100 до 500 тысяч людей.

Для статистической обработки полученных данных использовалась программа «SPSS for Windows ver. 23.0». Для проверки основной гипотезы были проанализированы корреляционные связи при помощи критерия Спирмена.

Результаты исследования

Высокие значения средних баллов по всей выборке получили следующие Цели устойчивого развития:

- чистая вода и санитария – 4,1 балла;
- хорошее здоровье и благополучие – 4 балла;
- достойная работа и экономический рост – 4 балла;
- качественное образование и ликвидация голода – по 3,8 балла.

Полученные результаты отображают то, что респондентам важны как социальные факторы, которые можно обозначить формулировкой «высокое качество жизни», так и экологические, что соответствует указанным выше Целям устойчивого развития.

Наивысшие значения средних баллов личностных ценностей индивида для всей выборки получили следующие ценности: Безопасность – 3,7 балла; Доброта, Универсализм и Самостоятельность – по 3,4 балла каждая. Ценность Безопасность, для которой характерна безопасность и стабильность общества, имея самые высокие средние значения по выборке, говорит о том, что респондентам важно чувствовать себя защищенными, быть в безопасности как со стороны государственной безопасности, так и самостоятельно заботиться о своей безопасности за счет бережного отношения к здоровью и природе (Карандашев, 2004; Татарко, 2017).

Также полученные средние значения показывают, что для респондентов важны обе ценности (Доброта и Универсализм), входящие в ценность более высокого порядка «Выход за пределы собственного Я». Для подобных ценностей характерны понимание, терпимость, забота о благополучии людей и окружающей среды (Карандашев, 2004, Татарко, 2017).

Подобное отношение близко соотносится с идеями Стратегии устойчивого развития, где главная роль отводится таким сообществам, в которых преобладают безопасность, здоровая и благотворная жизнь в гармонии с окружающей средой. Подобные сообщества должны существовать и развиваться, опираясь на то, чтобы в равной мере обеспечить потребности в развитии и сохранении окружающей среды для ныне живущих и будущих поколений (Панов, 2020; Розов, 1998).

Самостоятельность относится к ценности высшего порядка «Открытость изменениям», которая характеризуется независимостью мышления, выбора и способов действий. Данная ценность находит свое проявление в творчестве и исследовательской активности (Карандашев, 2004). Опора на данную ценность может быть подспорьем для поиска индивидуального пути россиян в реализации Целей устойчивого развития.

В данном исследовании мы также хотели проанализировать разницу в ведущих ценностях и выборе Целей устойчивого развития у тех, кто знаком со Стратегией устойчивого развития, и тех, кто не знаком?

Больше половины респондентов (56,3%) ответили, что не знакомы со Стратегией устойчивого развития. Меньшая часть (43,7%) респондентов ответили, что знакомы. Похожие данные были получены в результате интернет-опроса россиян «ВЦИОМ-онлайн», проведенного летом 2022 г., где 45% опрошенных оказались хорошо знакомы с Целями устойчивого развития (или что-то слышали о них), а 55% ответили, что впервые слышат о подобной стратегии или затруднились ответить на вопрос (Цели устойчивого развития, 2023).

Среди тех, кто знаком со Стратегией устойчивого развития, наивысшие значения средних баллов получили следующие цели: Хорошее здоровье и благополучие; Чистая вода и санитария – по 4,3 балла; Ликвидация голода – 4,1 балла.

Среди тех, кто не знаком со Стратегией устойчивого развития, наивысшие значения средних баллов получили следующие цели: Чистая вода и санитария – 4 балла, Достойная работа и экономический рост; Хорошее здоровье и благополучие – 3,9 балла каждый.

Так как полученные ответы не соответствовали нормальному распределению, нами были использованы непараметрические критерии. Значимые различия в значениях средних были обнаружены для ценности Универсализм ценностного опросника Шварца и вопроса «Знакомы ли вы с термином “устойчивое развитие”?» ($U=14\ 217$; $p<0,05$).

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично (значимые различия были получены только для ценности Универсализм, входящую в ценность более высокого порядка «Выход за пределы собственного Я». Для ценности Доброта не было обнаружено значимых различий между группами респондентов).

У тех респондентов, кто знаком с термином Устойчивое развитие – ценность Универсализм значимо выше (3,5 балла), чем у тех, кто не знаком (3,3 балла). Определяющая цель для данного типа ценностей – это принятие, забота, сохранение общественного благополучия и защита природной среды. Для людей с высокой ценностью Универсализм характерен широкий кругозор, важность социальной справедливости, равенства, красоты окружающего мира, единение с природой, мудрость, внутренняя гармония и духовная жизнь (Schwartz, 2012). Подобное отношение к окружающему миру, обществу и природе является ключевым условием для достижения Целей устойчивого развития. Мы считаем, что принцип Универсализма значительно способствует формированию общества с экологической ориентацией, проявляющегося в развитии экологически ответственного поведения как у коллективов в целом, так и у индивидуумов в их повседневной жизни.

Заключение

В данной главе мы исследовали проблему достижения Целей устойчивого развития в условиях увеличения воздействия человека на окружающую среду. Экологические катастрофы, вспышки заболеваний, ухудшение качества питьевой воды и уменьшение численности диких животных становятся все более распространенными и затрагивают все больше людей, становясь неотъемлемой частью повседневной жизни. В связи с этим необходимо искать новые оптимальные решения для преодоления экологического кризиса.

Результаты нашего исследования способствуют повышению осведомленности жителей России о Стратегии устойчивого развития и о том, как личные ценности индивида влияют на достижение этих целей. Полученные данные показывают, что у тех испытуемых, которые знакомы с Стратегией УР, ценность Универсализм, выражающая заботу о сообществе и окружающей среде, имеет гораздо большее значение.

Глава 4. Взаимосвязь личностных ценностей индивида и проэкологического поведения⁴ (Александрова Е.С.)

В условиях растущей антропогенной нагрузки на окружающую среду, реализация Целей устойчивого развития всё больше зависит от личностных качеств индивида и их влияния на состояние окружающей среды. Взаимосвязь между личными ценностями индивида и проэкологическим поведением становится ключевым фактором в данном контексте. Глобальные экологические изменения, вызванные человеческой деятельностью, подчеркивают неотложность принятия мер по сокращению негативного воздействия на природу (Панов, 2020; Johansson, Ingemar, Kulin, 2016; Stern, Sovacool, Dietz, 2016). Однако, несмотря на осознание проблемы, большинство людей считает, что решение экологических проблем лежит в руках государства, игнорируя важность индивидуального вклада (Жизнь после Греты Тунберг, 2023; Экологическая повестка, 2023).

Эта позиция частично обусловлена низкой информированностью и стереотипами о неограниченности природных ресурсов. Так, только 12% считают, что от конкретных действий каждого жителя страны зависит разрешение экологического кризиса. При этом 43% россиян считают, что решение экологических проблем должно вести в первую очередь государство, обеспечивая соответствующую законодательную базу и контроль за использованием природных ресурсов (Жизнь после Греты Тунберг, 2023; Экологическая повестка, 2023). Однако именно переход к проэкологическому поведению, направленному на бережное отношение к окружающей среде и эффективное использование ресурсов, становится необходимым шагом для преодоления экологического кризиса.

Изучение подобного поведения активно проводится в международных исследованиях, однако в отечественной психологии этот вопрос досконально не изучен. Одним из факторов, способствующих этому, является терминологическое расхождение в понятиях. Некоторые эксперты называют данное поведение – экологическим поведением, другие — экологически ответственным поведением, а третьи — проэкологическим поведением. В этом контексте мы уделяем особое внимание проэкологическому поведению, которое включает в себя действия, направленные на смягчение негативного воздействия на окружающую среду как со стороны отдельных лиц, так и групп, а также содействие положительному влиянию посредством разумного использования природных ресурсов (Иванова, Агисова, Сауткина, 2020).

Понимание мотивов, побуждающих людей участвовать в действиях по защите окружающей среды, может служить ключевым инструментом для эффективного формирования экологически полезного поведения человека. В настоящее время существует множество теорий и моделей, касающихся проэкологического поведения. Однако утверждать существование единой теоретической основы, объясняющей содержание и структуру такого поведения, сложно. Тем не менее, преобладающие подходы позволяют исследовать характеристики разнообразного проэкологического поведения и его психологические детерминанты (Ермолаева, Ермолаева, 2019; Привалова, Ершова, Ерофеева, 2021).

Основополагающим фактором, оказывающим воздействие на проэкологическое поведение, являются индивидуальные ценности личности. Поскольку эти ценности тесно взаимосвязаны с мотивацией, определяя направление и эмоциональную насыщенность активности, именно они служат объяснением для проявления данного подобного поведения (Birgitta Gatersleben, Niamh Murtagh, Wokje Abrahamse, 2014).

В данной работе мы опираемся на теорию базовых ценностей Ш. Шварца, в которой «ценности определяются как мотивационные, надситуативные цели, служащие руководящими принципами в жизни людей» (Татарко, 2017, с. 20).

Центральное предположение теории состоит в том, что базовые ценности образуют универсальный круговой континуум и организованы в соответствии с мотивацией, которую

⁴ Текст данной главы подготовлен на основе публикаций: Александрова (2021).

они выражают. Отношения между мотивациями могут быть как совместимыми, образуя совместный тип ценности более высокого порядка, так и конфликтными по отношению друг к другу. Подобная конфликтность выражена в двух мотивационных типах ценностей: «Открытость к изменениям», которая состоит из ценностей Самостоятельность и Стимуляция и противопоставляется ценности «Сохранение» (Безопасность, Конформность и Традиция) и «Самоутверждение» (объединяет в себе Власть и Достижения и противопоставлена ценности «Самопреодоление», в свою очередь, объединяющей Благожелательность и Универсализм. Ценности гедонизма имеют общие аспекты для обоих типов (Карандашев, 2004; Татарко, 2017).

В силу того, что личностные ценности являются одним из факторов, влияющих на проэкологическое поведение, особый интерес для нас составляет вторая пара мотивационных типов ценностей. Так, Ш. Шварц описывает Самоутверждение как заботу только о себе, что может выражаться в обеспокоенности об экологическом состоянии окружающей среды только в контексте собственной жизни индивида. А Самопреодоление описывается как забота о других, что может проявляться в обеспокоенности об экологических изменениях в природной среде и последствий не только для себя, а для близких людей, людей в своем городе, всех жителей планеты, а также последствий для представителей флоры и фауны (Татарко, 2017; Agissova, Sautkina, 2020; Birgitta Gatersleben, Niamh Murtagh, Wokje Abrahamse, 2014).

В нашем исследовании мы оперируем предположением о взаимосвязи между личностными ценностями и проэкологическим поведением. Нашей задачей является выявление этой взаимосвязи путем эмпирического анализа. Мы предположили, что ценности, связанные с заботой о природе, такие как Благожелательность и Универсализм, будут существенно коррелировать с уровнем проэкологического поведения, в отличие от ценностей, ориентированных на эгоизм, таких как Власть и Достижения.

Методика и процедура исследования

Исследование проводилось онлайн, респондентам предлагалось ответить на вопросы представленных ниже методик и анкеты, которая содержала блок вопросов, касающихся социально-демографических характеристик.

Для проверки выдвинутого предположения нами были использованным следующие методики. Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту (Отечественная экопсихология, 2020), который состоит из 9 утверждений, основанных на рекомендациях в отношении повседневного поведения Гринпис и прошедших адаптацию на соответствие российским социально-экономическим реалиям. Каждое утверждение оценивается по частоте выполнения от 1 балла (никогда) до 4 баллов (всегда). Итоговая оценка рассчитывается как сумма баллов по всем пунктам.

Поскольку этот опросник требует, чтобы участники оценивали свое собственное поведение, мы решили исключить возможное влияние желания соответствовать общепринятым нормам в ответах участников. Для этого мы применили дополнительный опросник, цель которого - оценить мотивацию проэкологического поведения. Учитывая, что личностные ценности играют важную роль в мотивации поведения, мы предположили, что использование подобной методики позволит более полно понять исследуемую проблему.

Субтест «Экологическая мотивация» опросника экологического сознания (Отечественная экопсихология, 2020) состоит из 6 проблемных ситуаций, связанных с проэкологическим поведением. Для каждой ситуации предложено 4 варианта решения, которые соответствуют как низкому уровню проэкологического поведения (подобный ответ оценивается в 0 баллов), так и высокому уровню (3 балла). Итоговая оценка рассчитывается как сумма баллов по всем пунктам.

Для исследования личностных ценностей индивида была использована первая часть «Ценностного опросника» Ш. Шварца (Карандашев, 2004), которая выявляет ценности, идеалы и убеждения, влияющие на личность. Респонденту предлагается оценить степень важности 57 ценностей, которые представлены в двух списках. Первый список содержит

терминальные ценности (представлены в виде существительных), второй список содержит инструментальные ценности (представлены в виде прилагательных). Каждая из предложенных ценностей оценивается по шкале от –1 балла (это противоположно принципам, которым я следую) до 7 (исключительно важная в моей жизни ценность). Результаты по двум спискам суммируются, а затем высчитывается средний балл по типу ценности, который свидетельствует о степени ее значимости.

В исследовании приняли участие 264 человек (44% мужчин и 56% женщин), в возрасте от 18 до 73 лет, средний возраст выборки – 35,2 года (SD=11,6). Основную часть выборки составили испытуемые в возрасте от 25 до 44 лет (56,4 %). Больше половины респондентов (54,1%) имеют высшее образование. 19,2 % выборки проживают в Москве, 21,1% в другом городе-миллионнике, 20,7% – в городе от 100 до 500 тысяч людей. Для статистической обработки полученных данных использовалась программа «SPSS for Windows ver. 23.0».

Результаты исследования

Средние значения по Опроснику-самоотчету проэкологического поведения в быту составили – 24,2 балла. Результаты средних значений по субтесту «Экологическая мотивация» – 11,2 балла. Оба показателя указывают на довольно высокий уровень как проэкологического поведения, так и экологической мотивации в пределах всей выборки. Полученные данные представляются нам согласованными, поскольку высокие результаты были получены в обеих методиках, что исключает влияние фактора социальной желательности со стороны респондентов при оценке своего собственного проэкологического поведения.

Средние значения личностных ценностей индивида распределились следующим образом: Безопасность – 3,6 балла, Благожелательность, Универсализм, Самостоятельность набрали по 3,3 балла. Самый низкий уровень средних значений оказался у ценности Власть – 2,3 балла. Полученные результаты показывают, что для данной выборки обе ценности (Благожелательность и Универсализм), входящие в ценность высшего порядка Самопреодоление и оказывающие положительное влияние на заботу об окружающей среде, являются одними из приоритетных (Кагр, 1996).

Ответы респондентов не соответствовали нормальному распределению, поэтому нами были использованы непараметрические критерии. Значимые различия в значениях средних обнаружены для «Опросника-самоотчета проэкологического поведения» и субтеста экологической мотивации в зависимости от пола респондентов (см. рис.1).

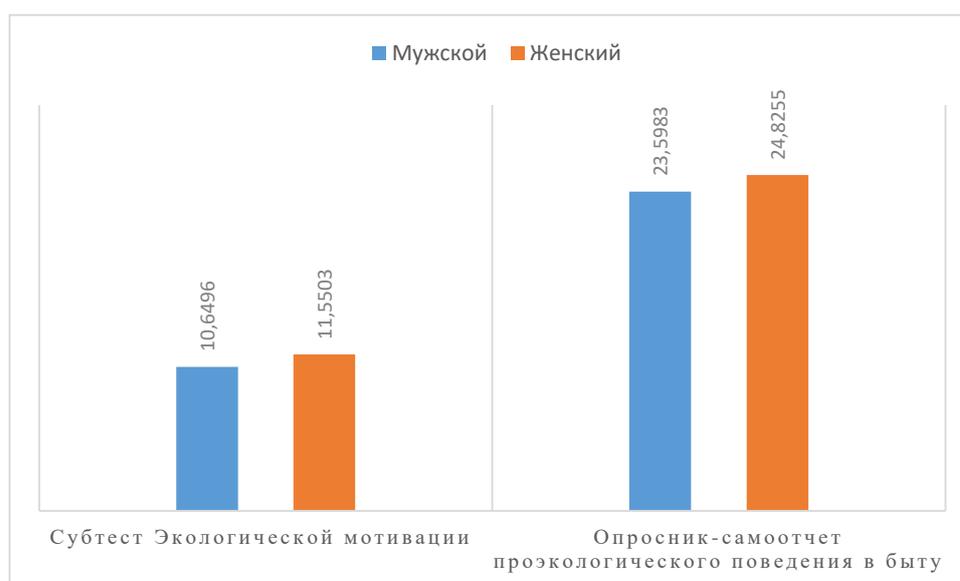


Рис. 1. Средние значения оценок субтеста экологической мотивации и «Опросника-самоотчета проэкологического поведения в быту» в зависимости от пола

Женщины показали значимо более высокие средние значения для двух методик, чем мужчины ($U=6701,500$; $p < 0,01$ и $U=7359,5$; $p < 0,05$ соответственно).

Наши данные согласуются с результатами, полученными в зарубежных исследованиях, которые отмечают, что женщины, как правило, проявляют проэкологическое поведение в большей степени, чем мужчины (Casaló Ariño Luis, Escario, José-Julián., 2018; Stern, Sovacool, Dietz, 2016). Женщины чаще проявляют активное экологическое поведение в бытовых сферах, таких как покупка органических продуктов, разделение мусора и экономное использование электричества и воды. Мужчины, напротив, склонны к более социальным проявлениям проэкологического поведения, таким как уборка мусора в парках, посадка деревьев, участие в экологических организациях и подписание петиций. И хотя большинство россиян утверждают, что в управлении домашними делами мужчины и женщины должны принимать одинаковое участие (85% опрошенных) (Совместный аналитический доклад, 2023), для России всё еще характерно, что ответственность за домашнее хозяйство и быт лежит на женщине.

Также значимые различия были обнаружены для ценности Универсализм. Для данной ценности характерно понимание, терпение, стремление к равенству, забота о благополучии всех людей и природы (Татарко, 2017). В нашей выборке женщины показали значимо более высокие значения для этой ценности ($U=6759,500$; $p < 0,05$). Подобный результат согласуется с тем, что для женщин характерна воспитательная роль, которую она может играть в семье или в таких профессиях, как педагог, воспитатель, врач. Подобная роль побуждает женщин быть более сострадательными, чуткими и готовыми к сотрудничеству, чем мужчины, а значит, может влиять на более высокий уровень проэкологического поведения (Smith Meredith, Kingston Sharon, 2021).

Зарубежные коллеги отмечают, что более высокий уровень образования, как правило, связан с более высоким уровнем экологических знаний, что обычно приводит к более высокому уровню проэкологического поведения (Casaló Ariño Luis, Escario, José-Julián, 2018). В нашем исследовании подобное предположение не получило своего подтверждения. Проэкологическое поведение и мотивация экологического поведения, по нашим данным, не зависят от уровня образования.

Однако ценностные предпочтения индивида показали взаимосвязанность с уровнем образования. Так, высокий уровень средних значений для ценностей Гедонизм и Стимуляция обнаружили респонденты с незаконченным высшим образованием ($\chi^2=15,365$, $p < 0,05$ и $\chi^2=10,002$, $p < 0,05$ соответственно). Данные ценности можно охарактеризовать удовольствием от изменений: гедонизму свойственно удовольствие и наслаждение жизнью, а стимуляция отражает стремление к новизне и новым переживаниям (Татарко, 2017). Для людей, имеющих незаконченное высшее образование, может стоять вопрос реализации накопленных во время учебы знаний вовне, желание проявить себя в профессии и заявить о себе. При этом такие люди могут быть еще не обременены семьей, бытом, социальными обязательствами, что может влиять на внутренний уровень свободы и наслаждения жизнью.

Для того чтобы выявить связь проэкологического поведения и экологической мотивации с личностными ценностями индивида, был проведен корреляционный анализ. Для начала нами поставлена задача проанализировать связанность двух методик: «Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту» и субтеста «Экологическая мотивация». Корреляционный анализ показал связанность этих методик для всей выборки при $p < 0,01$, что говорит о корректности подбора методик для снятия социальной желательности в ответах респондентов и достаточной достоверности данных. Дополнительно на уровень социальной желательности могло повлиять то, что исследование проводилось онлайн и предполагало анонимность участия.

Корреляционный анализ показал, что практически со всеми ценностями были получены значимые взаимосвязи как для «Опросника-самоотчета проэкологического поведения в быту», так и субтеста «Экологическая мотивация» (см. табл. 1). Полученные

данные подтвердили нашу гипотезу о связи проэкологического поведения с личностными ценностями индивида, а именно с Благожелательностью и Универсализмом, объединенными в ценность высшего порядка Самопреодоление, что согласуется с данными в аналогичных исследованиях (Agissova, Sautkina, 2020; Karp, 1996). Подобная взаимосвязь характерна для всей выборки, независимо от пола, возраста, уровня образования и места проживания при $p < 0,01$.

Для ценности высшего порядка Самоутверждение значимые корреляции были получены для «Опросника-самоотчета проэкологического поведения в быту» и ценности Достижения. Для данной ценности характерна демонстрация компетентности в соответствии с социальными стандартами, направленность на социальное одобрение (Татарко, 2017). Подобные результаты могут говорить о том, что в ответах респондентов на вопросы данного опросника всё же присутствовала социальная желательность, либо о том, что проэкологическое поведение становится социально одобряемым. Причем подобные значимые корреляции характерны только для мужской части выборки ($p < 0,01$). Возможно, как мы отмечали выше, это связано с большей социальной направленностью мужчин, что выражается в более социальном проэкологическом поведении (общественные мероприятия, членство в экологических организациях, подписание петиций и др.).

Таблица 1

Корреляционные связи для «Опросника-самоотчета проэкологического поведения в быту» и субтеста «Экологическая мотивация» с личностными ценностями индивида

М е т о д и к и	Це н н о с т и	Сохранение			Открытость к изменениям		Гедонизм	Самопреодоле ние		Самоутвержд ение	
		Конформность	Традиции	Безопасность	Самостоятельность	Стимуляция		Универсализм	Благожелательность	Достижения	Власть
Субтест ЭМ		,246 **	,239* *	,196* *	,191* *	,097	,087	,334* *	,221* *	,071	-,069
Опрос- ник ПП		,267 **	,268* *	,316* *	,226* *	,096	,039	,420* *	,277* *	,219* *	-,009
<p>Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, Сокращения: ЭМ – Субтест «Экологическая мотивация», ПП – «Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту».</p>											

Значимые корреляции для проэкологического поведения и ценности Достижения получены для возрастных категорий 18-24 года и 45-59 лет при $p < 0,01$. Мы предполагаем, что первая возрастная категория только вступает в общественную жизнь, а вторая группа, наоборот, готовится к выходу на пенсию, для которой характерно снижение социальной активности. Для обеих групп важно место в сообществе, основой для которого служит наличие достижений.

Для всей выборки, независимо от пола, возраста, уровня образования и места проживания, не было обнаружено значимых положительных или отрицательных корреляций с ценностью Власть. По данным исследований (Agissova, Sautkina, 2020; Karp, 1996), именно

эта ценность вносит значительный вклад в поведение, наносящее вред окружающей среде. Ключевой мотивацией для данной ценности является социальный статус, престиж, доминирование как над людьми, так и над ресурсами (Татарко, 2017).

При $p < 0,01$ обнаружены значимые корреляции с ценностью Сохранение, которая состоит из Безопасности, Конформности и Традиции, и «Опросником-самоотчетом проэкологического поведения в быту», а также субтестом «Экологическая мотивация». Только у респондентов в возрасте от 18 до 24 лет и респондентов, не имеющих высшего образования, не было обнаружено значимых взаимосвязей.

Считается, что ценности из групп Сохранение и Открытость к изменениям имеют слабое влияние на проэкологическое поведение и изучены недостаточно. При этом наблюдается разрозненность результатов для ценности Традиции. В одних исследованиях выделяют косвенное негативное влияние данной ценности на проэкологическое поведение, в других же, наоборот, положительное (Agissova, Sautkina, 2020). Мы видим в этом дальнейшую перспективу для постановки исследовательских задач, учитывая вклад культурных особенностей, которые тесно связаны с традициями.

Также, на наш взгляд, недооценен вклад ценности Безопасность в проэкологическое поведение. Поскольку экологические проблемы оказывают непосредственное влияние на здоровье (например, вспышки вирусных инфекций) и местообитание людей (лесные пожары, наводнения), то можно ожидать, что тревога за близких и совместное будущее может оказывать положительное влияние на проэкологическое поведение (Agissova, Sautkina, 2020), особенно это может быть актуальным для людей, живущих в непосредственной близости к природным объектам.

Заключение

В этом разделе мы углубились в проблему растущей антропогенной нагрузки на окружающую среду, отметив рост числа экологических катастроф, эпидемий и вирусных вспышек инфекций, которые влияют на растущее, быстрыми темпами, население Земли. Следовательно, существует необходимость изучения новых и высокоэффективных подходов к борьбе с экологическим кризисом. Понимание основных факторов, определяющих поведение, которое влияет на природную среду, как положительно, так и отрицательно, стало первостепенной задачей для мирового научного сообщества и более широкого сообщества. Это понимание имеет огромное практическое значение.

Наше исследование расширяет массив данных о взаимосвязи между личными ценностями человека и его экологическим поведением. Наши результаты подтверждают связь между личными ценностями человека и его экологическим поведением: такие ценности, как Доброжелательность и Универсализм, в значительной степени способствуют такому поведению. Кроме того, мы установили связь с другими ценностями, такими как Безопасность, Традиции, Конформность, объединенными в рамках всеобъемлющей ценности Сохранение, а также ценностями Достижения, которые имеют тенденцию негативно влиять на поведение, направленное на защиту окружающей среды.

Глава 5. Экологичность поведения старшеклассников по отношению к природной среде: проэкологическое поведение в быту и экологическая мотивация⁵ (Лидская Э.В.)

Несмотря на международные усилия по преодолению глобального экологического кризиса, проблема сохранения природной среды и природных ресурсов и на сегодняшний день не теряет своей важности. По этой же причине исследования, направленные на изучение разных аспектов экологичности поведения детей и взрослых по отношению к природной среде, остаются актуальными.

В психологических исследованиях экологичность поведения рассматривается в контексте разных теоретических подходов к экологическому сознанию и экологическому поведению (Дерябо, Ясвин, 1996; Медведев, Алдашева, 2001; Нартова-Бочавер, Мухортова, Ирхин, 2020; Отечественная экопсихология ..., 2020; Сауткина с соавт., 2022; Экпсихология развития ..., 2013; Blankenberg and Alhusen, 2019; и мн. др.). Обобщая разные определения, под экологическим поведением понимают индивидуальные или социальные действия, целью которых являются использование природных ресурсов в быту и на производстве, а также сохранение природного окружения, как среды обитания человека (Панов, 2014; Экпсихология развития ..., 2013; Ясвин, 1999).

В последнее десятилетие в отечественных эколого-психологических исследованиях при изучении экологичности поведения стал активно использоваться русскоязычный перевод английского термина «pro-environmental behavior», обозначающего поведение человека, направленное на экономное, бережное отношение к природным ресурсам на производстве и в быту (Blankenberg and Alhusen, 2019). При этом разные авторы использовали для перевода несколько отличающиеся друг от друга термины: «экологическое поведение», «проэкологическое поведение», «проэкологичное поведение» (Александрова, 2021; Привалова, 2022; Сауткина с соавт., 2022 и др.).

В исследованиях подчеркивается, что *проэкологическое поведение* зависит от множества факторов, вследствие чего необходимо сочетание разных подходов к его изучению (Ермолаева, 2019). В числе таких факторов называются проэкологическое отношение к поведению в быту, а также экологическая мотивация (Мдивани с соавт., 2018; Привалова, 2022; Экпсихология развития на разных этапах онтогенеза ..., 2013 и др.). Поэтому в качестве эмпирических показателей для оценки экологичности поведения старшеклассников по отношению к природной среде нами были выбраны *проэкологическое поведение в быту* и *экологическая мотивация*. Такой выбор объясняется в том числе тем, что старшеклассники демонстрируют экологичность поведения чаще всего в быту, когда они начинают сортировать мусор, экономно относиться к использованию электричества, воды и т.п. В этих случаях можно говорить об их проэкологическом поведении. Соответственно, для оценки уровня экологичности поведения старшеклассников в быту был использован «Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту (Paulj. Casey, Kyliescott)», в русскоязычной версии И.В. Кряж и К.А. Андронниковой (Отечественная экпсихология ..., 2020, с. 56). Данный опросник (далее для краткости – методика «Проэкологическое поведение») состоит из 9 прямых утверждений, характеризующих поведение в быту. Респондент, заполняя опросник, должен был выбрать один из вариантов ответа: «никогда», «иногда», «часто» или «всегда». Чтобы оценить уровень проэкологического поведения, выбранному варианту ответов начислялись баллы по схеме: «никогда» – 1 балл, «иногда» – 2 балла, «часто» – 3 балла и «всегда» – 4 балла. Сумма баллов, которую в итоге набирал респондент, рассматривалась как показатель его проэкологического поведения. Самый низкий уровень проэкологического поведения оценивался в 9 баллов, самый высокий – в 36 баллов.

⁵ Текст данной главы подготовлен на основе публикаций: Лидская (2022).

Первоначально данный опросник был разработан авторами для взрослой выборки. Поэтому формулировки его вопросов нам пришлось частично адаптировать применительно к возрасту старшеклассников.

Одним из факторов, оказывающих влияние на проэкологическое поведение старшеклассников в быту выступает их экологическая мотивация, для оценки которой был использован субтест «Среды» и «Экологическая мотивация» из «Методики диагностики экологического сознания и поведения» (Отечественная экопсихология ..., 2020, с. 31-37). Этот субтест состоит из описания двенадцати экологически проблемных ситуаций из повседневной жизни. Так как для оценки экологической мотивации были предназначены только шесть ситуаций, идущие под четными номерами, то данный субтест использовался нами в сокращенном виде (только ситуации с четными номерами). Поэтому в дальнейшем мы называем его методикой «Экологическая мотивация». При предъявлении этой методики старшеклассникам предлагалось выбрать один из четырех возможных вариантов наиболее экологичного решения указанных ситуаций. В качестве примера приведем одну из таких ситуаций (Отечественная экопсихология ..., 2020, с.33):

«Допустим, что в Вашем доме есть мусоропровод, и Вы им постоянно пользуетесь.

Что Вы предпримете, увидев, что кто-то просыпал часть мусора и не убрал его?

- Подберете мусор и выбросите его вместе со своим
- Подберете и выбросите мусор, только если его немного и он не испачкает руки
- Выясните, кто это сделал, и заставите убрать
- Не будете обращать внимания».

Из описания этой ситуации видно, что наиболее экологичным является первый вариант поведения. Этому варианту ответа соответствуют 4 балла. Наименее экологичным является последний вариант ответа, ему соответствует 1 балл. После обработки первичных данных экологическая мотивация каждого старшеклассника характеризовалась определенной суммой баллов. Самому низкому уровню экологической мотивации соответствует сумма в 6 баллов, самому высокому уровню – сумма в 24 балла.

В эмпирической части исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить уровень проэкологического поведения старшеклассников в быту;
- 2) определить уровень их экологической мотивации;
- 3) выявить наличие взаимосвязи между уровнями проэкологического поведения старшеклассников в быту и их экологической мотивации.

Гипотеза заключалась в следующем предположении, что 1) между проэкологическим поведением и экологической мотивацией старшеклассников должна существовать положительная корреляционная связь, 2) более высокому уровню проэкологического поведения старшеклассников в быту будет соответствовать более высокий уровень их экологической мотивации.

В исследовании по методике «Проэкологическое поведение» приняли участие 145 старшеклассников из городов Владимир и Самара (38% юношей и 62% девушек). Из г. Владимир – 70 учащихся, из г. Самара – 75 учащихся. Средний возраст испытуемых составил 16,8 лет ($SD=0,62$). Выборка по методике «Экологическая мотивация» составила в итоге 144 старшеклассника, так как одна анкета оказалась испорченной. Исследование проводилось онлайн в два этапа: в 2020 и 2022 г.

Статистический анализ проводился в программе SPSS Statistics 22.

Результаты и их обсуждение

Обработка первичных данных проводилась с помощью «ключа» каждой из методик, а результаты переводились в баллы.

Данные о проэкологическом поведении старшеклассников, полученные по методике «Проэкологическое поведение», представлены в графическом виде на гистограмме (рис.1).

На горизонтальной оси отмечены суммы баллов, которые набрали старшеклассники, а на вертикальной оси – количество испытуемых, показавших данную сумму баллов. Как видно из гистограммы, два старшеклассника набрали по 12 баллов, еще два старшеклассника набрали по 13 баллов, один набрал 14 баллов и т.д.

Для определения низкого, среднего и высокого уровней проэкологического поведения интервал от минимальной суммы баллов (9 баллов) до максимально возможной (36 баллов) был разделен на три равные части. Соответственно, суммы баллов от 9 до 16 оценивались как низкий уровень проэкологического поведения, от 17 до 25 баллов – как средний уровень и от 26 до 36 – как высокий.

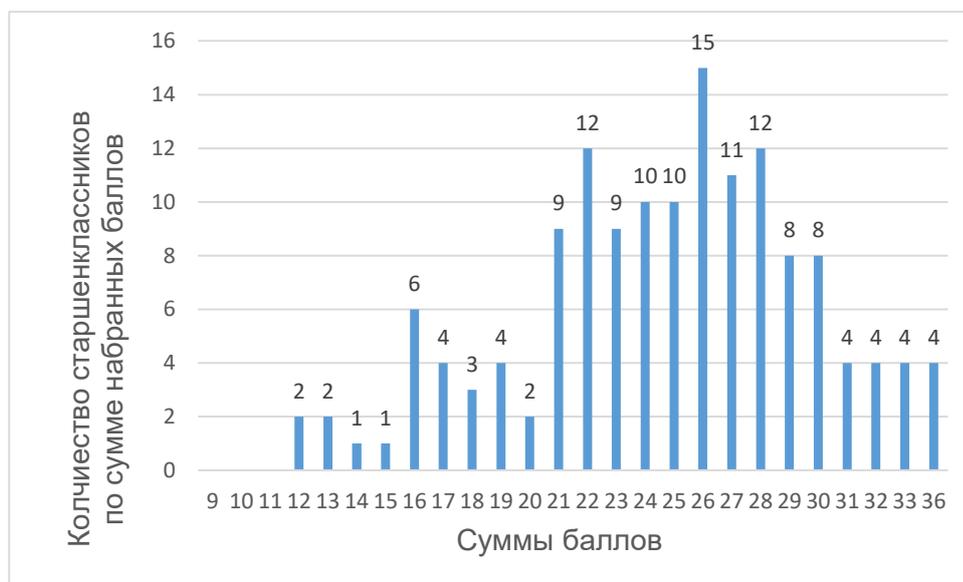


Рис. 1. Суммы баллов, которые показали старшеклассники (n=145) по методике «Проэкологическое поведение»

Согласно полученным данным, низкий уровень проэкологического поведения (интервал от 9 до 16 баллов) характерен для 12 старшеклассников (т.е. 8%), средний уровень (от 17 до 25) показали 63 старшеклассника (т.е. 44%), а высокий уровень (от 26 до 36 баллов) продемонстрировали 70 старшеклассников (48%).

Статистически значимые различия между результатами проэкологического поведения старшеклассников, проживающих в гг. Владимир и Самара, не обнаружены, за исключением выбора варианта «никогда». Стареклассники из г. Владимир сделали этот выбор 55 раз (9%), а старшеклассники из г. Самара – 124 раза (18%), т.е. в два раза больше. Выборы ответов «иногда», «часто», «всегда» у учащихся из этих городов существенно не отличались.

Чтобы оценить наличие/отсутствие половых различий в данных, полученных по методике «Проэкологическое поведение», в таблице 1 суммарно представлены ответы по позициям «никогда», «иногда», «часто» и «всегда», которые сделаны юношами (495 выборов) и девушками (810 выборов) по всей выборке (n=145).

Таблица 1

Половые различия в ответах старшеклассников на вопросы методики «Проэкологическое поведение» (n=145, в скобках указаны %)

Насколько часто:	Количество выборов, сделанных	
	юношами	девушками
«никогда»	99 (20,0%)	80 (9,9%)
«иногда»	162 (32,7%)	227(28,0%)
«часто»	115 (23,2%)	204 (25,2%)
«всегда»	119 (24,1%)	299 (36,9%)

Из таблицы видно, что поведение девушек в данной выборке отличается большей проэкологичностью, чем поведение юношей, что статистически подтверждается с достоверностью $p < 0,01$. Более высокий уровень проэкологического поведения отмечается и другими исследователями, но на взрослом контингенте. В частности, Л.Ю. Иванова приводит следующие данные: «В повседневной бытовой жизни экономят ресурсы (воду, электроэнергию и др.) 62,3% юношей и 71,7% девушек» (Иванова, 2014, с. 197-198). Аналогичную ситуацию отмечают и другие исследователи: женщины более склонны проявлять проэкологическое поведение, чем мужчины (Александрова, 2021; Привалова, 2022; Aaron, Brough, 2018; Casey, Scott, 2006).

Полученные различия в «проэкологических» ответах между юношами и девушками можно объяснить тем, что девушки, возможно, более ориентированы на социально ожидаемые ответы, чем юноши.

Данные об экологической мотивации старшеклассников, полученные с помощью субтеста «Экологическая мотивация», изображены на нижеприведенной гистограмме (рис. 2). Как и на предыдущей гистограмме (рис. 1), на горизонтальной оси отмечены суммы баллов, которые набрали старшеклассники, отвечая на вопросы этого субтеста. Соответственно, на вертикальной оси отмечено количество старшеклассников, набравших данную сумму баллов. Так, из гистограммы видно, что один старшеклассник набрал 7 баллов, три старшеклассника – 8 баллов, 9 баллов набрали 13 старшеклассников и т.д.

Также, как и при описании полученных нами данных о проэкологическом поведении, для определения низкого, среднего и высокого уровней экологической мотивации, интервал от минимальных 6 баллов до максимальных 24 баллов был разделен на три равные части. Соответственно, сумма баллов от 6 до 11 баллов оценивалась как низкий уровень экологической мотивации, от 12 баллов до 17 баллов – как средний уровень, и от 17 баллов до 24 балла – как высокий уровень.

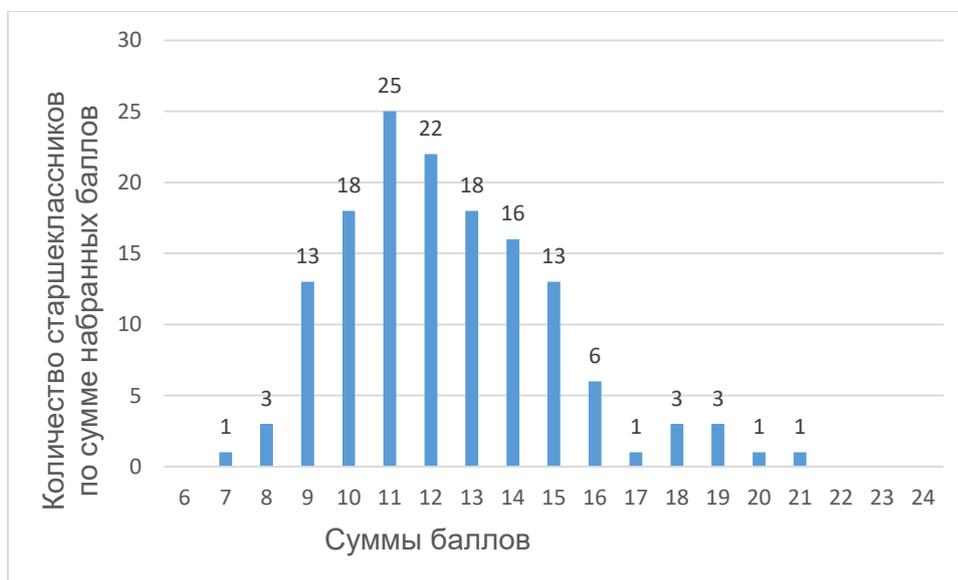


Рис. 2. Суммы баллов, которые показали старшеклассники (n=144) по методике «Экологическая мотивация»

В итоге, как видно из данной гистограммы, низким уровнем экологической мотивации характеризуются 60 старшеклассников (т.е. 41%), средним уровнем – 76 старшеклассников (т.е. 53%), а высоким уровнем – только 8 старшеклассников (т.е. 6%).

При этом, как показал статистический анализ, полученные данные характеризуются отсутствием значимых различий по полу старшеклассников и по месту (городу) их проживания. Можно предположить, что это обусловлено одинаковым влиянием школьного

обучения и средств массовой информации на формирование экологической мотивации у девушек и юношей нашей выборки, независимо от их места проживания.

Чтобы проверить первую часть нашей гипотезы о том, что между проэкологическим поведением старшеклассников в быту и их экологической мотивацией должна быть положительная связь, было проведено суммарное сравнение этих данных в усреднённом виде с помощью корреляции Пирсона. Результаты этого сравнения приведены в табл. 2.

Таблица 2

Корреляционные связи между данными, полученными при исследовании проэкологического поведения и экологической мотивации

	Проэкологическое поведение	Экологическая мотивация
Проэкологическое поведение	1,00	0,28
Экологическая мотивация	0,28	1,00

Из таблицы видно, что между проэкологическим поведением и экологической мотивацией (выделены полужирным шрифтом) действительно имеется статистически значимая корреляционная связь ($p < 0,05$). Тем самым получено подтверждение первой части нашей гипотезы о том, что между проэкологическим поведением старшеклассников в быту и их экологической мотивацией должна быть положительная связь.

Для проверки второй части нашей гипотезы о соотношении уровней проэкологического поведения в быту и экологической мотивации старшеклассников, в таблице 3 представлены суммарные данные по каждому уровню (в процентах).

Таблица 3

Уровни экологичности поведения суммарно по показателям проэкологического поведения и экологической мотивации

Уровни экологичности поведения	Проэкологическое поведение (%)	Экологическая мотивация (%)
Низкий	8	41
Средний	44	53
Высокий	48	6

Данные таблицы 2 наглядно показывают явное несоответствие между низким и высоким уровнями проэкологического поведения и экологической мотивации. Если по методике «Проэкологическое поведение» низкий уровень показали всего 8% старшеклассников, а высокий уровень – 48%, то по методике «Экологическая мотивация» низкий уровень характерен уже для 41% старшеклассников, а высокий – всего для 6%.

Из этой же таблицы видно, что подтверждение первой части нашей гипотезы скорее всего объясняется тем, что данные о среднем уровне проэкологического поведения старшеклассников и их экологической мотивации количественно оказались близкими друг к другу: 44% и, соответственно, 53% старшеклассников. В то же время данные о низком и высоком уровнях проэкологического поведения и экологической мотивации оказались «противоположными» друг к другу.

Таким образом, вторая часть нашей гипотезы о взаимосвязи низкого и высокого уровней проэкологического поведения старшеклассников в быту и их экологической мотивации не получила подтверждения. Это объясняется, по нашему мнению, тем, что в методике «Проэкологическое поведение» используются прямые вопросы, на которые учащиеся знают, «как надо отвечать экологически правильно», т.е. с большой вероятностью

могут давать социально ожидаемые ответы. В то время как методика «Экологическая мотивация» специально направлена на выявление скрытой экологической мотивации, и потому ее данные более соответствуют реальной экологической мотивации старшеклассников.

Заключение

Исследование было посвящено изучению экологичности поведения старшеклассников по таким показателям, как проэкологическое поведение в быту и экологическая мотивация. Для этого были использованы частично адаптированные методики «Проэкологическое поведение» и «Экологическая мотивация».

Получены следующие эмпирические данные:

- по проэкологическому поведению низким уровнем характеризуются 8% старшеклассников нашей выборки, средним уровнем – 44%, высоким уровнем – 48% старшеклассников;
- по экологической мотивации получены результаты с противоположной тенденцией, а именно, низким уровнем характеризуются 41% старшеклассников, средним уровнем – 51%, высоким уровнем – 6% старшеклассников.

Статистический анализ усреднённых данных по обеим методикам показал наличие достоверной корреляционной взаимосвязи между проэкологическим поведением и экологической мотивацией старшеклассников.

Половые различия в полученных данных, а также различия по городу проживания, оказались статистически незначимыми.

Таким образом, проведённое исследование показывает, что, с одной стороны, старшеклассники достаточно хорошо знают, как экологично вести себя в быту, но в то же время большинство из них характеризуется низким и средним уровнями экологической мотивации.

При этом получено подтверждение первой части гипотезы о наличии положительной корреляционной связи между данными о проэкологическом поведении и экологической мотивацией старшеклассников. Но вторая часть гипотезы о взаимном соответствии данных о низком и высоком уровнях проэкологического поведения старшеклассников и их экологической мотивации не получила подтверждения, так как данные об этих уровнях оказались в «противоположном» соотношении друг с другом.

Возможным объяснением такого результата по второй части гипотезы является то, что методика «Проэкологическое поведение» содержит «прямые вопросы», которые ориентируют старшеклассников на социально ожидаемые ответы.

Чтобы проверить это предположение предполагается провести дополнительные исследования с применением других методик, направленных на оценку проэкологического поведения старшеклассников.

Глава 6. Эстетическая мотивация проэкологического поведения (Мдивани М.О.)

Вопрос, почему люди ведут себя так, а не иначе занимает, умы ученых в течение всего существования наук о человеке. Прежде всего это интересовало их в практических целях, для того чтобы понять, как принудить человека к определенному виду деятельности. Как только у одних представителей человечества появилась необходимость заставлять других представителей делать что-то в интересах первых, возник вопрос, как побудить последних, минуя их сопротивление. Наиболее подробно ученые занялись этим в период бурного развития средств производства и разделения труда. Исторический опыт показывал, что лучше всего люди делают что-то, сообразуясь с собственными целями и потребностями. С другой стороны, экономическое развитие требует всё больше производственных сил, способных эффективно выполнять цели, заданные извне. Именно на этом этапе появилось много исследований, пытавшихся ответить на вопрос: как сделать так, чтобы человек делал то, что нужно, и делал это эффективно и с удовольствием? В психологии в это время сформировалось специальное направление, исследовавшее трудовую мотивацию, в рамках которого проведено большое количество эмпирических исследований и сформулировано несколько интересных теоретических концепций.

Современное постиндустриальное развитие экономики привело к тому, что уже в начале прошлого века вредоносные воздействия производства на природу стали заметными. Экологический кризис полностью был осознан уже к середине прошлого столетия и привел к активному сопротивлению бездумного производства и загрязнения окружающей среды активной и образованной части населения (ученых, представителей общественных организаций и ответственных политиков). К началу 2000-х гг. проблема формирования массового и индивидуального экологического сознания приобрела окончательную актуальность.

Однако, как показывает практика, только развития экологического сознания недостаточно для осуществления индивидом проэкологического поведения. Осознание экологического кризиса, явно представленное в социологических опросах всех экономически развитых стран, не приводит к индивидуальным действиям, безвредным для окружающей среды. Как показывают социологические опросы, основными препятствиями на пути проэкологического поведения конкретного человека могут выступать следующие.

1) Избегание неудачи или выученная беспомощность.

Причины экологического кризиса во многом зависят от компаний, добывающих природные ресурсы. Именно эти компании являются самыми богатыми и влиятельными в современном обществе. Наблюдая за ними, простой гражданин приходит к выводу, что своими индивидуальными усилиями, он вряд ли сможет что-либо изменить.

2) Страх наказания (в случае серьезной природоохранной деятельности).

Экологический активизм часто сопряжен с активным сопротивлением местным властям, что может привести к административным арестам и штрафам.

3) Изменение места природы в иерархии ценностей (урбанизация).

Если раньше большинство населения было занято в сельском хозяйстве, производя еду и сырье для одежды, то современное общество становится всё более урбанизированным. Причиной этого становятся изменения в сфере производства. Научно-технический прогресс привел к тому, что производство продуктов питания стало всё более автоматизированным, а производство материалов для одежды и других товаров стало зависеть в основном от химической промышленности. Автоматизация производств привела к тому, что все больше людей стали заниматься сервисом, то есть обслуживать друг друга. Естественным образом люди стали скапливаться в городах, где больше рабочих мест и выше заработные платы. Именно в городах развиваются разнообразные образовательные услуги и высокотехнологичная медицина. Рост городского населения привел к тому, что большое

количество жителей никогда не соприкасалось с дикой природой. Животных они видели в зоопарках, а растения – в парках и на клумбах.

4) Природный эгоцентризм

Современный городской житель сконцентрирован на главном природном объекте — самом себе. Осознавая ухудшение экологической обстановки, горожанин старается ограничить влияние вредоносной среды на свое здоровье, придерживаясь так называемого Здорового Образа Жизни (ЗОЖ), то есть употребляет в пищу биопродукты и проводит много времени в фитнес-клубах, не задумываясь о том сколько энергии потребляет беговая дорожка, и транспорт, которым доставлены продукты марки ВЮ в супермаркет у его дома.

5) Консюмеризм.

Современная реклама достигла огромных успехов в воздействии на подсознание человека. В результате он приобретает гораздо больше товаров, чем ему необходимо. Производители побуждают потребителей обновлять каждый сезон не только гардероб, но и гаджеты, бытовую технику и даже автомобили. На утилизацию использованных товаров и упаковки расходуется огромное количество энергии, что дополнительно вредит окружающей среде.

6) Противоречие между комфортом и проэкологичным поведением.

Парадокс состоит в том, что думающий современный человек понимает, что его жизнедеятельность в том виде, в каком она есть, вредит природе. Но для того, чтобы этот вред уменьшить, он должен во многом себя ограничивать, то есть жертвовать своим комфортом и благополучием. С одной стороны он понимает, что ему необходима здоровая природная среда, а с другой – хочет жить счастливо, не принося в жертву свои удобства.

Ситуация выглядит, на первый взгляд, неразрешимой в связи с тем, что современный технический прогресс угрожает природе, а понимание этого не влияет на поведение людей. Ученые и государственные деятели предпринимают усилия для развития экологического образования, однако оно оказалось не слишком эффективным.

Современное положение вещей похоже на ситуацию, которая возникла в период развития индустриального общества, когда нужно было найти способ заставить людей работать более эффективно. Ученые справились с этой задачей тогда и продолжают справляться в настоящее время, когда уже никто не работает «ради еды». Практически во всех странах никто не голодает, и, более того, можно вполне существовать, не работая совсем, существуя за счет фондов и разных благотворительных организаций. В последнее время в развитых странах развивается идея о внедрении так наз. безусловного дохода – минимальной суммы средств, которую будет получать каждый гражданин, а работать или не работать – это будет оставаться его личным делом. Иными словами, человек будет работать не ради денег, а ради удовольствия.

Удовольствие от работы возникает тогда, когда удовлетворяются потребности человека, а удовлетворенность, в свою очередь, рождает желание работать, или трудовую мотивацию (Климов, 1998).

Трудовую мотивацию можно рассматривать с двух сторон: с точки зрения потребностей, которые удовлетворяются в процессе труда, и с точки зрения отношения человека к тому, что и как он делает.

Первая группа получила название содержательных теорий. Наиболее известным ученым, который внес огромный вклад в ее развитие, является Абрахам Маслоу (Маслоу, 2008). Он создал иерархическую структуру человеческих потребностей и представил их в виде пирамиды. В основании пирамиды лежат физиологические потребности (потребности существования), далее следуют потребности, относящиеся к социальным взаимодействиям человека (потребности связи), и на самом вершине пирамиды находятся духовные потребности (потребности роста). По мнению Маслоу, в каждую минуту человек испытывает какую-либо потребность, и мотивировать его к действию могут лишь неудовлетворенные потребности. Как только потребность удовлетворена, она теряет свою побуждающую силу, и на ее место приходит потребность более высокого уровня.

Дэвид Макклелланд (McClelland, 1984) также относится к представителям содержательных теорий мотивации, являясь последователем А. Маслоу, однако он выделил не пять, а три группы потребностей:

- потребность стремиться к наилучшему (мотивация достижения),
- потребность быть в хороших отношениях (мотивация аффилиации),
- потребность управлять другими (мотивация власти).

В отличие от Маслоу, Макклелланд не считает, что выделенные им потребности составляют в иерархическую последовательность. В каждый момент у человека могут присутствовать все три потребности, но в разных сочетаниях и в разной степени. Более того, люди отличаются друг от друга индивидуальным сочетанием мотивов. По мнению Макклелланда, для определенной деятельности есть оптимальное сочетание мотивов, и для каждого вида деятельности возможно подбирать людей с соответствующим сочетанием мотивов.

Если использовать положения содержательных теорий мотивации к объяснению проэкологического поведения, то становится очевидным, что физиологические потребности смогут играть свою побуждающую роль только в том случае, когда экологический кризис вступит в свою завершающую фазу и жизнь человека на Земле станет небезопасной, что хорошо представлено в постапокалиптических фантастических романах и художественных фильмах. В данной ситуации заботиться о сохранении природы уже поздно. Потребности связи или мотивация аффилиации могут быть побуждающим мотивом для участия в природоохранных мероприятиях, особенно у молодежи. Однако поскольку потребность принадлежности к группе является для подростков очень важной в процессе социализации, это может иметь и негативные последствия. Если группа, частью которой стремится стать подрастающий индивид, преследует разрушительные для природы цели, это его вряд ли остановит.

Вторая группа теорий трудовой мотивации, концентрирующаяся на человеке в процессе трудовой деятельности, получила название процессуальных. Авторы этих теорий соглашались с существованием потребностей, но считают, что поведение определяют не только они. Большое значение для конкретного поведения человека имеют его ожидания от результата. В зависимости от этого, он выбирает способ поведения и определенным образом распределяет усилия.

Одной из процессуальных теорий является теория справедливости Адамса, которую он сформулировал, проведя большое исследование на сотрудниках «General Electric» (Adams, 1963). Результаты показали, что каждый работник соотносит затраченные усилия с вознаграждением, что было известно и ранее. Но оказалось, что, кроме этого, он соотносит уровень своего вознаграждения с уровнем вознаграждения других работников, выполняющих похожую работу, на основании чего возникает субъективное чувство справедливости или несправедливости, которое мотивирует или демотивирует работника.

Если рассмотреть процессуальные теории мотивации с точки зрения проэкологического поведения, то в условиях российской действительности соотношение индивидуальных проэкологических усилий с результатами приводит, скорее, к демотивации, чем к мотивации. Это хорошо заметно на сортировке бытового мусора. Сортировка мусора в современных городских квартирах требует значительных усилий и терпимости к некоторым неудобствам. Но даже сознательное поведение многих горожан теряет свою цель при виде того, как разделенный в квартире мусор сыпается в один контейнер при его вывозе.

Кроме содержательных и процессуальных теорий трудовой мотивации, появились теории, которые базировались на индивидуальных различиях работников. К таким теориям относится концепция Дугласа Мак-Грегора (McGregor, 1960). Он утверждал, что для побуждения людей лучше работать, надо делать различия между теми, кто не любит работать в принципе и по возможности избегает любого труда, и теми, для кого труд является естественной потребностью, возможностью раскрыть свой потенциал и принести пользу обществу.

К похожим выводам пришел самый известный советский и российский исследователь психологии труда Е.А. Климов. По Климову, «труд является основным источником формирования и проявления разнообразных чувств человека, которые во многом определяются степенью удовлетворенности трудом, самим процессом и его результатами» (Климов, 1998, с. 103).

Многие современные исследования психологического благополучия доказали, что удовлетворенность от работы является важнейшим фактором удовлетворенности от жизни в целом.

М. Аргайл в своих исследованиях показал, что для благополучия удовлетворение от хорошо выполненной работы важнее, чем материальное вознаграждение. То есть, чем больше личностных ресурсов мы вкладываем в процесс работы, тем большее удовлетворение мы получаем от результата труда (Аргайл, 2003).

М. Чиксентмихайи на основании анализа множества исследований выделил специфическое психофизиологическое состояние, которое возникает у профессионала в процессе работы, когда ясна ее цель, подконтролен процесс исполнения и сложность соответствует способностям исполнителя. Он назвал это состояние потоком и описал чувство удовлетворения, которое возникает у индивида, находящегося в потоке (Чиксентмихайи, 2011).

С. Любомирски также связывает трудовую деятельность с положительными эмоциями. Он выделяет три типа работников по их отношению к профессиональной деятельности (Lyubomirsky, 2013). Первый тип работает ради денег и относится к своей профессиональной деятельности как к трудовой повинности. Работа в этом случае не только не приносит удовлетворения, но, напротив, вызывает отрицательные эмоции и приводит к выгоранию. Второй тип работников также не любит сам процесс деятельности, но его главная цель – сделать карьеру. В этом случае удовлетворение зависит от социального статуса, положения в компании и, в конечном счете, от властных полномочий. Третий тип работников относится к своей работе как к призванию, считает, что она полезна для компании и общества в целом. Они с удовольствием идут на работу и работают не ради зарплаты или карьеры, а просто потому, что им нравится то, что они делают. Именно такой труд приносит наибольшее удовлетворение работнику, связан с положительными эмоциями, чувством собственной значимости.

Основываясь на описанных концепциях мотивации трудовой деятельности, можно выделить три способа побуждения индивида к проэкологическому поведению. Первый связан с принуждением, то есть с введением штрафов за причинение вреда природе. Этот метод весьма действенный, но, как показывает практика трудовых отношений очень затратный. Если в случае профессиональной деятельности можно наладить хотя бы частичный контроль за работником, то к каждому человеку на Земле не приставишь контролера. Второй способ – социальное поощрение – обретение дополнительного социального статуса в случае участия в природоохранной деятельности. Этот метод более реален, но требует перестройки гражданского общества таким образом, чтобы проэкологическое поведение становилось социальным лифтом. Самым действенным и безотказным является третий способ, когда проэкологическое поведение вызвано положительными эмоциями, связанными с взаимодействием с природой.

Действенность данного метода подтверждают последние исследования предикторов проэкологического поведения, проведенные на российской выборке (Sautkina & all, 2021). В качестве предикторов проэкологического поведения рассматривались следующие конструкты: экологическая обеспокоенность, связь с природой, экологические знания, институциональное доверие, политические ценности и патриотизм. Результаты исследований свидетельствуют, что самым сильным предиктором всех видов проэкологического поведения является связь с природой. Иными словами, если человек испытывает положительные эмоции по отношению к природе, то и вести себя он будет бережно, а если природа ему безразлична, то он не будет тратить силы на деятельность по ее сохранению.

Исследования связи или ассоциации людей с природой активизировались в начале XXI в. (Schultz, 2004; Schultz, 2007). Эти исследования предполагают, что способность «подключаться» к природе является полезной чертой личности, которая улучшает когнитивные способности, эмоциональное благополучие, позитивное настроение и счастье. Это связано с тем, что люди генетически запрограммированы на эффективное функционирование в естественной природной среде и, более того, что существуют доказательства генетически детерминированных предубеждений, влияющих на предпочтения в окружающей среде (Falk, 2016).

Психологическая связь с природой разными исследователями описывается при помощи различных терминов, включая эмоциональную близость к природе (Kals, Schumacher & Montada, 1999), привязанность к природе (Mayer & Frantz, 2004), связь с природой (Dutcher et al., 2007), экологическую идентичность (Clayton, 2003), включение природы в себя (Schultz, 2002), природность (Nisbet, Zelinski & Murphy, 2011), сочувствие природе (Tam, 2013b). Несмотря на различные описания и измерительные инструменты, как правило, все исследования подтверждают гипотезу биофилии, высказанную Уилсоном в конце прошлого века (Wilson, 1984).

Основываясь на истории эволюции, Уилсон утверждает, что люди обладают врожденной потребностью объединяться с другими живыми существами. Поскольку люди начали жить в городах, далеко от живой природы, в исторической перспективе относительно поздно, то знания о ценности природы, заложенные в нашей биологии, должны были сохраниться. Поэтому мы имеем глубинное чувство причастности ко всему живому. Это почти бессознательное чувство заставляет нас отдавать предпочтение живому по сравнению с неживым.

Доказательством гипотезы биофилии является популярность активного отдыха на природе, зоопарков, садоводства, наших отношений с животными и нашей любви к природным пейзажам.

В последнее время в исследованиях, связанных с психологическим благополучием и биофилией, появляется термин «природная идентичность» – для описания связи человека и природы. Прямое заимствование из социальной психологии понятия идентичности невозможно, так как социальную идентичность нельзя отделить от группы, с которой человек себя идентифицирует, и от ценностей и норм, которые он принимает в процессе идентификации. «Закон джунглей», часто применяемый для описания жестких социальных взаимоотношений, является интерпретацией пищевой цепочки, существующей у животных, а не описанием реальных социальных норм присущих животному миру.

Хотя дикие животные и люди руководствуются инстинктами в выборе места обитания, между нами есть некоторые различия. Для диких животных поиск среды обитания ориентируется на генетически детерминированный и мало поддающийся изменению инстинкт. У нашего вида поиск среды обитания управляется не столько инстинктом, сколько культурными факторами, обучением и индивидуальными особенностями. Очень часто предпочтения в выборе среды обитания зависят от ее эстетических характеристик. Биофилия подразумевает врожденное предпочтение естественной окружающей среды, и некоторые теперешние эстетические предпочтения в эволюционном смысле были связаны с правилами выживания (Falk, 2016).

Несмотря на то что современный человек, особенно житель мегаполиса, редко непосредственно взаимодействует с природой, он всё равно чувствует с ней связь, и она остается для него эмоционально значимым объектом. Благодаря этому в научном сообществе не ослабевает интерес к изучению взаимодействий человека и природы. Привнесенное из социальной психологии понятие идентичности (Stets, Biga, 2003) влияет на экологически ответственное поведение, озабоченность экологическими проблемами и участие в природоохранной деятельности в той мере, в какой «природа» является социальным конструктом. Однако непосредственно-чувственные взаимодействия с природными объектами, описывающие «связь с природой» (Restall, Conrad, 2015; Meijers et al., 2016;

Нартова-Бочавер, 2020) переживаются как осознание себя в качестве природного объекта. В связи с этим в процессе разработки отечественного «Опросника экологического сознания» (Панов, Мдивани, Кодесс, Лидская, Хисамбеев, 2012) одна из шкал предусматривала диагностику аффективного компонента сознания. Она получила название «Шкала единения с природой». Для ее создания был проведен частотный анализ рассказов разных людей, в которых они описывали свои ощущения в моменты, когда они чувствовали себя частью природы. Высокочастотные высказывания были преобразованы в пункты шкалы. Апробация на российской выборке (1150 респондентов) позволила выделить в процессе факторизации три группы ощущений, репрезентирующих чувство единения с природой. Это ощущения, связанные с физической активностью, телесные и эстетические ощущения. Последний фактор был самым мощным и включал описания явлений природы, которыми респонденты любят, и поэтому описываемые чувства были классифицированы как эстетические. По результатам апробации в оценках значимости эстетического фактора женщины значительно превосходят мужчин. Также была получена корреляция этого фактора с возрастом: у старших респондентов значение эстетического фактора единения с природой выше, чем у молодых респондентов (Mdivani, Aleksandrova, 2018). Дополнительным подтверждением эстетических чувств, связанных с восприятием природы служит любовь к художественным изображениям природы и популярность художников-пейзажистов.

В связи с важностью эстетических переживаний, вызываемых природой, можно предположить, что для людей, интересующихся искусством и/или имеющих художественные способности, значимость фактора «Единение с природой» будет выше, чем у людей, таких способностей не имеющих.

Для проверки данного предположения было проведено исследование на 52 респондентах, не имеющих прямого отношения к художественным профессиям, – 74% женщин и 26% мужчин. 44% опрошенных относились к молодежи (до 25 лет), 47% – к среднему возрасту (от 25 до 45 лет), 9% респондентов были старше 45 лет. Все участники исследования заполняли «Шкалу единения с природой» «Опросника экологического сознания» (Панов, Мдивани, Кодесс, Лидская, Хисамбеев, 2012) и проходили авторскую методику «Способность к эстетическому восприятию изображений» (Приложение 1). Эстетическое восприятие – это «способность человека чувствовать красоту окружающих предметов, различать прекрасное и безобразное в окружающем мире и в произведениях искусства» (Борев, 2002, с. 23). Вопрос, что является причиной эстетических переживаний: качества воспринимаемого объекта или «красота в глазах смотрящего», — давно волновал философов, искусствоведов и психологов. Представители эмпирической эстетики, опираясь на гештальтпсихологию и физиологические закономерности, получили результаты, свидетельствующие о том, что эстетически предпочтительнее будет картина, на которой художником достигнута наилучшая скомпонованность (сбалансированность) элементов, и эта композиционная сбалансированность легко воспринимается нехудожниками (Berlyne, 1971). В то же время существует много свидетельств, полученных как исследователями, так и включенными наблюдателями, того, что одно и то же изображение у разных людей может вызывать разные, иногда противоположные реакции. Понятно, что эстетические впечатления зависят не только от организации самих визуальных элементов и обстоятельств, в которых происходит восприятие, но и от индивидуальных особенностей воспринимающего, в том числе от его способностей.

Проблема диагностики и развития художественных способностей – одна из центральных проблем психологии творчества. Если исследования общих способностей имеют в психологии долгую историю и успешную судьбу, то в области изучения специальных художественных способностей до последнего времени сделано сравнительно немного. Исследователи прежде всего концентрируются на проблемах художественного развития и художественной одаренности (Мелик-Пашаев, 2014; Сакулина, 1973). Структура художественных способностей предполагает сложную организацию. Исследователи выделяют зрительную память, образное мышление и изобразительное мастерство,

невозможное без особых моторно-двигательных качеств. Однако все указывают на особое свойство восприятия, не только необходимое для последующего изображения, но и включающее эстетическую оценку воспринимаемого явления, то есть эстетическое восприятие (Анварова, Рязанцева, 2016; Кириенко, 1959). Специально разработанная авторская методика «Способность к эстетическому восприятию изображений» (Приложение 1) предназначена для оценки актуальной способности к эстетическому восприятию у взрослых. Она представляет собой пары графических изображений, специально сконструированных преподавателями графического дизайна Российского государственного художественно-промышленного университета им. С.Г. Строганова таким образом, что одно изображение соответствует правилам гармонии формы, цвета и композиции, а другое чуть-чуть «испорчено». Все изображения были подвергнуты экспертной оценке практикующих дизайнеров с высшим художественным образованием, и в окончательном варианте остались только те, относительно которых мнения совпали в 95 % случаев. Окончательный вариант представляет собой 18 пар графических изображений, 13 черно-белых и 5 цветных. Большое количество правильных выборов может свидетельствовать как о наличии художественных способностей у респондентов, так и об их знакомстве с известными образцами искусства. Однако в любом случае высокие показатели наводят на мысль о наличии эстетического восприятия независимо от его происхождения.

Методика прошла апробацию на абитуриентах нехудожественных вузов (300 чел.). Полученные данные соответствовали нормальному распределению.

Таблица 1

Значение корреляций Спирмена между эстетическим восприятием и фактором «Эстетические ощущения» шкалы «Единение с природой у мужчин и женщин» (n=52)

Пол			Эстетические ощущения	Эстетические чувства
Мужчины	Эстетические ощущения	Коэффициент корреляции	1,000	- 0,46
		Уровень значимости		0,922
	Эстетические чувства	Коэффициент корреляции	- 0,46	1,000
		Уровень значимости	0,922	
Женщины	Эстетические ощущения	Коэффициент корреляции	1,000	- 372
		Уровень значимости		0,012
	Эстетические чувства	Коэффициент корреляции	- 372	1,000
		Уровень значимости	0,012	

Как следует из первой таблицы, наше предположение не получило подтверждения. Причем, если у мужчин корреляции между эстетическим восприятием и эстетическим фактором единения с природой не обнаружено, то у женщин такая корреляция есть, но она отрицательная. А как мы указывали выше, для женщин эстетический фактор единения с природой значимо важнее чем для мужчин. Таким образом, наши данные показывают, что описываемое респондентами любование явлениями природы не связано с эстетическим восприятием и, очевидно, связано с какими-то другими переживаниями.

Для того чтобы ответить на вопрос, что это за переживания, нами была выбрана концепция «природной идентичности», так как она объединяет множество подходов к

проблеме связи с природой, имеет надежный инструментарий (EID) и, главное, переведена и адаптирована для российской выборки (Clayton et al., 2019).

Исследование было проведено online методом свободного отбора респондентов с последующим формированием выборки. Выборка составила 417 респондентов от 17 до 70 лет (средний возраст – 35,3 года (SD = 11,05); 35% мужчин и 65% женщин). Участники последовательно отвечали на вопросы «Шкалы единения с природой» и на вопросы русифицированного EID. Дисперсионный анализ выявил различия в средних значениях между мужчинами и женщинами как в показателях единения с природой, так и в значении природной идентичности EID (табл. 3). Различия между респондентами разных возрастов и образовательного уровня не были обнаружены. Это подтверждает данные, ранее полученные на российской выборке (Ирхин, 2021).

На этом этапе исследования мы также убедились в том, что «Опросник природной идентичности» (EID) и эстетический фактор «Шкалы единения с природой» репрезентируют похожие смысловые структуры, что показывает корреляционная таблица (табл. 2).

Таблица 2

Значение корреляций между шкалой Единения с природой и Природной идентичностью.
(N=417)

	Единение с природой			природная идентичность
	эстетические ощущения	телесные ощущения	физическая активность	
эстетические ощущения	1	,551**	,609**	,420**
телесные ощущения	,551**	1	,548**	,311**
активность	,609**	,548**	1	,289**
природная идентичность	,420**	,311**	,289**	1

Для того чтобы выявить корреляции между эстетическим фактором «Шкалы единения с природой» и чувственным компонентом EID нужно было выделить последний. Хотя авторы EID постулируют однофакторный характер своего опросника, мы всё же решили провести факторизацию полученных данных. Эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с варимакс вращением (КМО = 0,928) выделил три фактора исчерпывающих 62% дисперсии. Первый фактор объединил социально одобряемые представления о значимости природы для жизни человека и получил название «экологические представления». Второй фактор объединил высказывания, касающиеся непосредственно-чувственного опыта от взаимодействия с природой («ощущения от взаимодействия»). Третий фактор касался поведения, направленного на охрану природы и окружающей среды («проэкологическое поведение»).

Корреляционный анализ показал, что эстетический фактор «Шкалы единения с природой» связан со вторым фактором природной идентичности (EID) «ощущения от взаимодействия» ($r = 0,298$, $p < 0,01$). Этот фактор составляют утверждения о положительных чувствах вследствие контактов с природой. Пункт опросника, прямо указывающий на изображение природы, не вошел в фактор «ощущения от взаимодействия», а попал в фактор «экологические представления», объединяющий социальные установки респондентов. Таким образом, «эстетическая» часть единения с природой связана не с когнитивной частью природной идентичности, а с ее аффективной составляющей – с чувственными впечатлениями, которые можно получить от непосредственных контактов с природной средой.

Заключение

Результаты проведенных исследований показывают, что чувства по отношению к природе, которые респонденты описывают как эстетические, связаны, скорее, с психотерапевтическим воздействием природы на человека. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что у тех, кто регулярно взаимодействует с природой, отмечается более высокий уровень психологического благополучия (Steele, 2020). Ресурсный потенциал природы разнообразен, найдено множество прямых и косвенных воздействий, приводящих к улучшению не только физического, но и психического состояния человека (Guite et al, 2006). Одним из объяснений антистрессового воздействия природы является ее естественный ритм, погружаясь в который современный человек замедляется и отстраняется от ритма современной жизни (Jain, 2017). Как показывают некоторые исследователи, психотерапевтическое воздействие на человека оказывает растительная природа (Нартова-Бочавер и др., 2020). Расслабляющее воздействие природы давно используют врачи при терапии неврозов разной этиологии. В последнее время это воздействие получило физиологическое подтверждение (Sudimac et al., 2022). Также имеется много доказательств того, что взаимодействие с природой положительно влияет на здоровье, благополучие и физическое состояние людей разного возраста. Эти данные были получены в результате исследований, посвященных влиянию занятий спортом на свежем воздухе, терапевтическому использованию природы, визуальному доступу к видам природы (реальным или изображенным) и использованию растений в помещении (Berto, 2014).

Наше исследование подтверждает, что притягательность природы, воспринимаемой человеком как красота, на самом деле не в эстетике, а в расслабляющем воздействии на его психику. Таким образом, для мотивации проэкологического поведения необходимо не только пугать население будущей экологической катастрофой (использовать когнитивную составляющую экологического сознания), но и опираться на его аффективную составляющую (умиротворяющее и расслабляющее воздействие природы на человека).

Глава 7. Влияние пандемии Covid-19 на экологическое сознание россиян⁶ (Мдивани М.О., Александрова Е.С.)

Пандемия Covid-19 значительно повлияла на всемирное сообщество, затронув все аспекты человеческой жизни, представляя серьезную угрозу здоровью человека. Предположительно являясь зоонозным заболеванием (по одной из версий экспертов ООН, разносчиком инфекции стали летучие мыши), пандемия подтверждает, что расширение человеческой деятельности в природной среде, связанная с незаконным отловом и торговлей дикими животными, увеличивает вероятность передачи заболеваний от животных к людям (Sustainably manage forests, 2023).

Появившись в Ухане, Китай, и быстро распространившись по всему миру, Covid-19 серьезно повлиял, прежде всего, на системы здравоохранения. Недостаток информации о вирусе, нехватка необходимого оборудования, койко-мест и финансирования, а также высокий уровень заболеваемости и психологического стресса среди медицинского персонала препятствовали эффективному управлению эпидемией (COVID-19: психологические эффекты эпидемии, 2020; Rodriguez, Sanchez, 2020). В ответ на эту ситуацию большинство стран ввели строгие карантинные меры, чтобы ограничить распространение инфекции и снизить нагрузку на системы здравоохранения. Однако такие меры, как закрытие границ, сокращение внешней торговли, запрет на массовые мероприятия и другие ограничения, оказались серьезным ударом по мировой экономике (Bobylev, 2020; Rodriguez, Sanchez, 2020). Режим удаленной работы, дистанционное обучение для учащихся и вынужденная самоизоляция стали источниками стресса для людей, воздействуя на их психологическое состояние и качество жизни (Луковцева, 2020; Рассказова, Леонтьев, Лебедева, 2020; Brooks, Webster, Smith, 2020).

Тем не менее введение карантина оказало положительное воздействие на окружающую среду. Снижение человеческой активности и работы некоторых предприятий привело к улучшению качества воздуха, снижению выбросов парниковых газов и очищению водоемов (Дайджест. Воздействие пандемии COVID-19, 2023). Отмечалось, что карантин повысил осознанное потребление ресурсов, это привело к сокращению закупок продуктов питания и соответственно к минимизации пищевых отходов. С другой стороны, онлайн-покупки стали более популярными, что привело к увеличению неразлагаемых отходов от различного вида упаковок, снижению переработки и сортировки мусора в домашнем хозяйстве. Также было выявлено избыточное использование одноразового пластика в сфере общественного питания и средств индивидуальной защиты, таких как маски и перчатки, в общественных местах (Ali, Parveen, Yaacob, Zaini, Sarbini, 2021; Severo, De Guimarães, Dellarmelin, 2021).

Пандемия COVID-19 стала ярким примером того, как тесно связаны между собой разные аспекты человеческой жизни и как влияние человека на природу имеет далеко идущие последствия. Эта ситуация подчеркнула проблему неустойчивого равновесия между деятельностью человека и экосистемой и обозначила неотложную необходимость пересмотра наших подходов и мировоззрения в решении глобальных экологических проблем. На уровне государств сложившаяся кризисная ситуация предоставляет уникальную возможность «направить мировую экономику по пути устойчивого развития, которое позволит соответствующим образом ответить на изменения климата, восстановить биологическое разнообразие, защитить окружающую среду и обеспечить здоровье и безопасность человечества в долгосрочной перспективе» (Дайджест. Воздействие пандемии COVID-19, 2023, с. 34). Однако существует опасность того, что вопрос экологического кризиса будет отодвинут на второй план из-за острой необходимости решения насущных экономических и социальных проблем, возникших из-за пандемии, что не только вернет состояние окружающей среды на прежний, докарантинный, уровень, но может и усугубить его (Дайджест. Воздействие пандемии COVID-19, 2023; Bobylev, 2020).

⁶ Текст данной главы подготовлен на основе публикаций: Мдивани, Александрова (2021).

Ситуация кризиса требует не только действий со стороны государственных систем, но также важную роль играет внесение вклада каждым членом общества. В контексте сложностей, связанных с внедрением стратегий и технологий, направленных на охрану окружающей среды, и реализацией целей устойчивого развития в нашей стране, ключевым фактором становится поведение человека (Панов, 2018; Панов, Мдивани, Кодесс, Лидская, Хисамбеев, 2012; Экопсихология развития на разных этапах онтогенеза ..., 2013). Достижение целей устойчивого развития предполагает отказ от позиции, в которой общество доминирует над природой, и переход к экологическому сознанию, основанному на гармоничных взаимодействиях между человеком и природой.

В данном исследовании экологическое сознание рассматривается как системное и динамически развивающееся качество психики, которое формируется в процессе взаимодействия человека с окружающей средой при удовлетворении его собственных потребностей и решении экологических проблем.

Страх перед заражением и возможным повторением подобных эпидемий в будущем мог оказать воздействие на мнения людей. У некоторых это могло привести к формированию убеждений о том, что природа представляет серьезную угрозу для человека, и это соответствует архаическому типу сознания. Другие люди могли осознать, что интенсивное вторжение человека в природные среды животных приводит к непроизвольным контактам между дикой природой и человеком, что может быть источником новых заболеваний. Этот тип мышления, который подразумевает необходимость защищать природу от воздействия человека, характерен для экоцентрического типа сознания и является важным для преодоления глобального экологического кризиса и достижения целей устойчивого развития.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: оценка опасности Covid-19 влияет на оценку характера взаимодействия природы и человека. А поскольку образование и непрерывное получение знаний является одним из ключевых факторов в формировании экологического сознания (Мдивани, Александрова, 2017), то в качестве дополнительной гипотезы мы предположили, что более молодые и образованные респонденты будут оценивать уровень воздействия человека на природу выше, чем остальные.

Методика и процедура исследования

Основным методом эмпирического исследования была выбрана шкала Опросника экологического сознания — «Экологические угрозы», которая позволяет определить отношение респондентов к воздействию природы на человека и к воздействию человека на природу (Панов, Мдивани, Кодесс, Лидская, Хисамбеев, 2012).

Данная шкала содержит два блока по 12 утверждений в каждом. На основании утверждений первого блока испытуемый оценивает по 9-балльной шкале степень воздействия (положительного или отрицательного) природных явлений на человека. Утверждения второго блока направлены на оценку человеческой деятельности, приносящей природе как пользу, так и вред. Поскольку некоторые явления встречаются реже в повседневной жизни, но несут в себе серьезную опасность как для человека, так и для природы (например, землетрясения), оценка всех утверждений производится последовательно два раза: в первый раз испытуемые оценивают силу того или иного воздействия, во второй раз – его частоту. Вычисленные средние значения двух параметров далее перемножаются между собой (Панов, Мдивани, Кодесс, Лидская, Хисамбеев, 2012).

Сочетание положительных и отрицательных оценок взаимодействия природы и человека позволяет определить тип экологического сознания. Так, боязнь природы соответствует архаическому типу сознания, борьба с природой — антропоцентрическому, забота о природе — экоцентрическому, гармония с природой — природоцентрическому.

Исследование проводилось в феврале 2021 года онлайн с использованием платформы surveymonkey.com. Приглашение принять участие в исследовании распространялось через социальные сети и платформу advego.ru. Респонденты заполняли первую часть Опросника экологического сознания, блок вопросов, касающихся социально-демографических

характеристик, и блок вопросов об отношении респондентов к коронавирусу (Болели ли Вы коронавирусом? Ваше отношение к коронавирусу? и др.).

Из базы ответов формировалась выборка с опорой на социально-демографические характеристики взрослого трудоспособного населения России. Однако, учитывая, что опрос проходил онлайн, доля образованных респондентов более молодого возраста составила больший процент по сравнению с социально-демографическими стандартами состава населения России; таким образом, выборка составила 372 человека (42% мужчин и 58% женщин), средний возраст испытуемых — 33,9 лет (SD = 11,4 года).

Из 372 опрошенных лишь двое болели коронавирусом в тяжелой форме, 101 человек перенесли заболевание в легкой форме, остальные либо не болели, либо затруднились ответить. Таким образом, можно считать, что отношение к данному заболеванию основывалось не на личном опыте, а на данных медийного или иного вида информирования.

Для статистической обработки полученных данных использовалась программа «SPSS for Windows ver. 23.0».

Результаты исследования

В табл. 1 представлены ответы респондентов относительно их отношения к коронавирусу. Для дальнейшего анализа мы объединили респондентов, выбравших первые два варианта ответов, в одну группу и назвали ее «серьезное отношение к коронавирусу», что составило 66,7% от всей выборки. Все остальные респонденты объединены в группу «несерьезное отношение к коронавирусу», что соответствует 33,3% опрошенных. Подобное распределение ответов близко к средним значениям данных, полученных ВЦИОМ за март-октябрь 2020 г., где 55% опрошенных считают коронавирус более опасной инфекцией, чем сезонный грипп (Кочкина Е.В., 2020).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Ваше отношение к коронавирусу?» (n=372)

Ваше отношение к коронавирусу?	Частота	Проценты
Очень страшное заболевание — вызов для человечества	88	23,7%
Тяжелая болезнь	160	43,0%
Не страшнее обычного гриппа	85	22,8%
Его не существует	7	1,9%
Затрудняюсь ответить	32	8,6%
Всего	372	100,0%

Показатели частоты встречаемости оценок испытуемых по первой части Опросника экологического сознания удовлетворяли нормальному распределению, что позволило воспользоваться однофакторным дисперсионным анализом. Результаты показывают, что оценка взаимовлияния человека и природы не зависит ни от уровня образования, ни от региона проживания, но зависит от пола и возраста. Женщины значимо выше, чем мужчины, оценивают и положительное влияние природы на человека ($F = 12,839$; $p < 0,001$), и положительное воздействие человека на природу ($F = 5,495$; $p < 0,05$). Вместе с тем они же серьезнее воспринимают природные угрозы, т.е. серьезнее, чем мужчины, оценивают отрицательное воздействие природы на человека ($F = 12,321$; $p < 0,001$). Респонденты активного трудоспособного возраста (от 25 до 55 лет) серьезнее относятся к природным катаклизмам ($F = 3,229$; $p < 0,005$), а люди более старшего, часто пенсионного, возраста выше оценивают положительное воздействие природы на человека ($F = 2,668$; $p < 0,005$).

Для проверки основной гипотезы исследования о специфике влияния оценки опасности Covid-19 на экологическое сознание был проведен сравнительный анализ оценок характера

взаимодействия природы и человека (отрицательное и положительное влияние человека на природу и природы на человека) респондентов обеих групп (тех, кто рассматривает коронавирус как серьезную угрозу, и тех, кто относится к нему несерьезно). Результаты однофакторного дисперсионного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Между группами	Сумма квадратов	Степень свободы	Средний квадрат	F	Значение
Положительное воздействие природы на человека	347,356	1	347,356	1,132	,288
Отрицательное воздействие природы на человека	2793,957	1	2793,957	12,307	,001*
Положительное воздействие человека на природу	394,214	1	394,214	1,678	,196
Отрицательное воздействие человека на природу	327,757	1	327,757	1,056	,305

Как видно из табл. 2, значимые различия между двумя группами получены лишь в оценке отрицательного воздействия природы на человека. На рис. 1 графически отображены средние значения оценок отрицательного воздействия природы на человека в зависимости от отношения к коронавирусу. Те, кто считают Covid-19 серьезным заболеванием, значимо выше оценивают отрицательное воздействие природы на человека (43,6) по сравнению с респондентами, считающими коронавирус несерьезным заболеванием (37,2). Подобная оценка характеризуется страхом перед природой и приближена к архаическому типу экологического сознания. Таким образом, полученные данные подтвердили нашу основную гипотезу: оценка опасности Covid-19 взаимосвязана с оценкой характера взаимодействия природы и человека в целом.

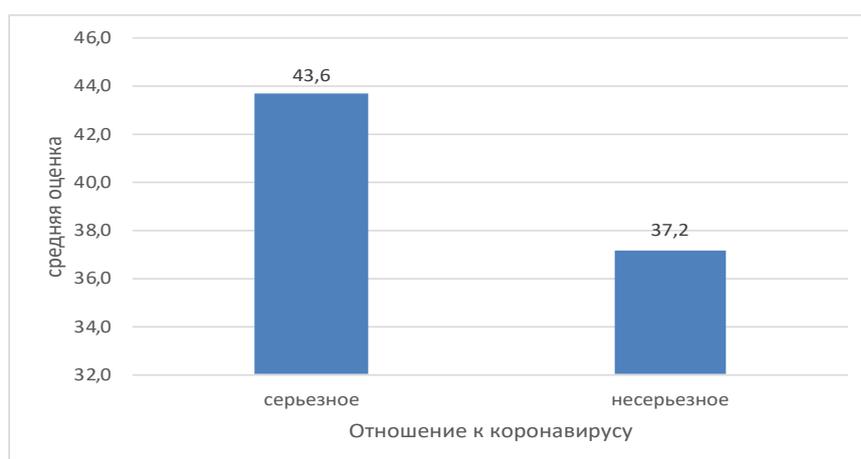


Рис. 1. Средние значения оценок отрицательного воздействия природы на человека в зависимости от серьезного/несерьезного отношения к коронавирусу

Для того чтобы проверить дополнительную гипотезу о том, что более молодые и образованные респонденты будут оценивать уровень воздействия человека на природу выше,

чем остальные, мы выделили тех респондентов, которые относятся к коронавирусу серьезно, в отдельную группу, составившую 248 человек (39% мужчин и 61% женщин), средний возраст — 34,5 года ($SD = 12,1$ года). Показатели частоты встречаемости оценок испытуемых данной группы не удовлетворяли нормальному распределению, поэтому далее использовались непараметрические критерии. Общая выборка испытуемых была разделена по следующим признакам: по уровню образования (65% — респонденты с высшим образованием, 35% — со средним и среднетехническим) и по возрасту (28% — молодежь до 25 лет, 64% — люди среднего возраста и 8% — люди пенсионного возраста старше 55 лет). Результаты показывают, что ни оценка отрицательного воздействия человека на природу, ни оценка отрицательного воздействия природы на человека не зависят от уровня образования, а значимые различия в оценках природных угроз обнаруживаются лишь у респондентов разных возрастов. Таким образом, дополнительная гипотеза подтвердилась частично — молодежь значимо выше оценивает уровень воздействия человека на природу, чем отрицательное воздействие природы на человека, в отличие от респондентов более старшего возраста ($\chi^2 = 14,041$; $p < 0,001$).

Среди утверждений опросника, относящихся к отрицательному воздействию природы на человека, есть утверждение «Эпидемия гриппа», а среди утверждений об отрицательном воздействии человека на природу — утверждение «Охота на диких животных». Если допустить, что эти два утверждения репрезентируют возможные причины возникновения эпидемий (как мы отмечали выше, Covid-19 с высокой долей вероятности является зоонозным заболеванием), можно предположить, что респонденты-представители молодого поколения, нацеленные на защиту экологии и охрану природы, будут прежде всего оценивать вред, который наносит природе человек, нежели вред, который приносит природа человеку. Как видно на рис. 2, у испытуемых более молодого возраста средние значения для утверждения «Охота на диких животных» выше, чем для утверждения «Эпидемия гриппа»; данный результат свидетельствует о преобладании в экологическом сознании этой группы испытуемых представления об отрицательном воздействии человека на природу и о необходимости заботы о природе ($Z = 1,962$; $p < 0,005$). У испытуемых старшего возраста средние значения оценки утверждения «Эпидемия гриппа» оказались выше, чем утверждения «Охота на диких животных»; данный результат свидетельствует о преобладании в экологическом сознании представлений об отрицательном воздействии природы на человека и, следовательно, о наличии страха перед природой ($Z = 1,962$; $p < 0,005$).

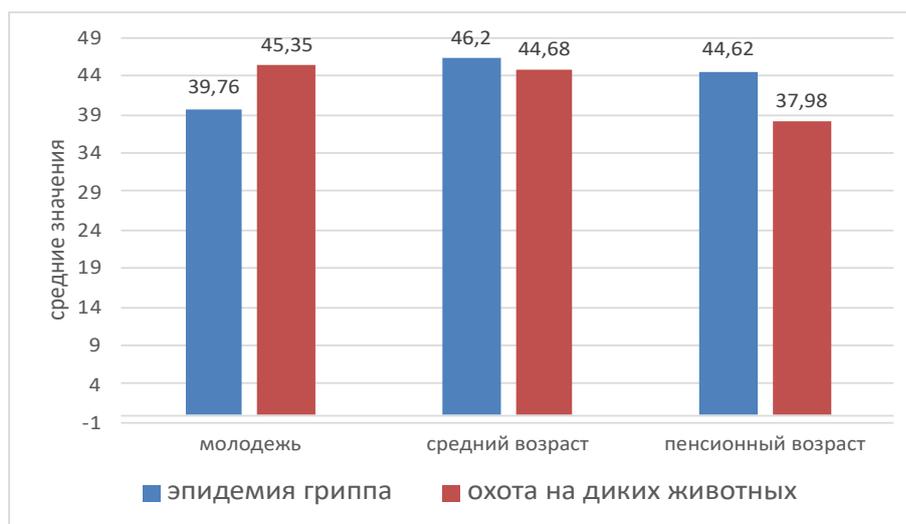


Рис. 2. Оценка важности конкретных воздействий природы и человека у респондентов разного возраста

Полученные результаты позволяют говорить о взаимосвязи отношения к Covid-19 и представленности в сознании респондентов отрицательного воздействия природы на

человека. Те, кто относится к заболеванию серьезно и считает его вызовом для человечества (более 60% выборки), значимо выше оценивают отрицательное воздействие природы на человека, чем те, кто относятся к Covid-19 несерьезно. То есть можно предположить, что испытуемые связывают происхождение вируса с природными объектами, в данном случае с животными, а значит, и рассматривают природные объекты как потенциально опасные и непредсказуемые, несущие угрозу человечеству. Такое отношение к природе характерно для архаического типа экологического сознания, который предполагает, что природа оказывает значительное влияние на жизнь человека, а человек бессилен по отношению к ней (Ясвин, 2020). Для современного мира в ситуации экологического кризиса подобный тип экологического сознания не является актуальным, так как не рассматривает все предпосылки к возникновению подобных эпидемий и других экологических катастроф. Страх перед природой вытесняет из сознания представление об отрицательном влиянии человека на природу, а кроме того, вызывает ощущение бессилия, приводящее к отказу от совершения действий и поиска решения. Важным этапом развития экологического сознания и выходом из экологического кризиса должен стать переход от архаического к эгоцентрическому типу сознания, который предполагает равенство природы и человека, заботу о природе, баланс между удовлетворением человеческих потребностей и потребностей природы.

С другой стороны, представленность в сознании респондентов отрицательного воздействия природы на человека может рассматриваться и в ином ключе: природа в таком случае выступает источником «проблем», оказывающим влияние на уровень жизни и доходов, уровень психического и физического здоровья, являясь фактором, ограничивающим свободу перемещения в условиях карантина и свободу пользования природными объектами (прогулки на свежем воздухе, путешествия и другое). В этом случае испытуемыми тоже не учитываются факторы отрицательного влияния человека на природу. Подобное представление о взаимодействии природы и человека характерно для антропоцентрического типа экологического сознания, который характеризуется борьбой с окружающей средой, доминирующей позицией человека над природой, использованием природы только для удовлетворения своих потребностей и является более агрессивным по отношению к ней. Считается, что именно антропоцентрический тип сознания и привел к глобальному экологическому кризису (Панов, 2014; Экопсихология развития на разных этапах онтогенеза ..., 2013; Ясвин, 1999).

Полученные результаты согласуются с результатами, полученными ранее на российской выборке в исследовании экологических рисков. В России на уровне государства экологические проблемы не являются приоритетными и часто решаются местными органами управления или волонтерами. Жители России чаще всего чувствуют себя беспомощными по отношению к экологическим катастрофам, стараются не думать о них. Приоритетное место в сознании россиян экологические кризисы занимают в момент «происшествия», затем интерес резко падает, так как социально-экономическое выживание является более актуальным для большинства россиян в ситуации «здесь и сейчас» (Смолова, 2005).

Мы бы хотели отметить, что, несмотря на незначительное количество исследований по изучению влияния Covid-19 на экологическое сознание и поведение, как в России, так и за рубежом, можно выделить различие в постановке проблемы. В отличие от отечественных, зарубежные исследователи скорее озабочены изменением экологического поведения, вызванного пандемией и карантинными мерами, чем изменением в экологическом сознании населения. Зарубежные коллеги исходят из предпосылки, что большая часть развитых стран уже имеют сформированное эгоцентрическое экологическое сознание, как на уровне населения, так и на уровне государственной политики. Так, например, некоторые ученые выражают обеспокоенность тем фактом, что для решения актуальных задач сдерживания распространения заболевания приходится действовать не во благо природы, а порой во вред (использование одноразовых средств индивидуальной защиты в общественных местах, использование одноразовой посуды и пластика в заведениях общепита, снижение переработки

и сортировки мусора в домашнем хозяйстве) (Grodzinska-jurczak et al., 2020; Haasova, Czellar, Rahmani, Morgan, 2020).

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют в пользу выдвинутого нами предположения о том, что внимание представителей молодого поколения направлено на последствия воздействия человека на природу, в то время как представители старшего поколения в большей степени обеспокоены негативным влиянием природы на человека.

Таким образом, можно сделать вывод о сформированности экоцентрического типа экологического сознания у молодого поколения и о наличии у представителей старшего поколения архаического типа экологического сознания. Различия в оценках взаимовлияния человека и природы могут быть связаны с тем, что Covid-19 более опасен для людей старшего возраста и вызывает у них чувство беспомощности и страха. На момент проведения исследования в России началась активная вакцинация возрастных групп населения, однако для некоторых представителей старшего поколения вакцинирование могло стать дополнительным фактором развития тревоги в связи с отсутствием доверия к вакцине и опасениями относительно тяжелых последствий; в таком случае у людей может проявляться антропоцентрический тип экологического сознания.

Одним из условий формирования экоцентрического типа экологического сознания у населения является образование. Так, одной из дополнительных гипотез нашего исследования стало предположение о том, что оценка взаимовлияний человека и природы зависит от уровня образования. Опрос проводился на платформе advego.ru, которая является площадкой для профессионалов в области копирайтинга, в связи с чем в составе выборки 65% респондентов имели высшее образование (довольно значительный процент), однако данная гипотеза не подтвердилась — значимых различий не было обнаружено. Как показывают полученные нами данные и результаты исследований наших коллег, экологическое сознание формируется не за счет наличия высшего образования любого профиля, а за счет информированности в области экологии, которая достигается различными способами — прохождением курсов, практикой волонтерства, получением дополнительного образования в области экологии и др. Переход от антропоцентрического типа экологического сознания к экоцентрическому является значимым фактором для выживания как человечества, так и планеты в целом (Емельянова, Нестик, Белых, 2019).

Заключение

Covid-19 стал новым вызовом человечеству, продемонстрировавшим хрупкость представлений современного человека о взаимовлиянии природы и человека и необходимость глобальных перемен, включая переход к экоцентрическому типу экологического сознания для достижения целей устойчивого развития.

В данной главе перед нами стояла задача показать, каким образом можно оценить специфику влияния пандемии на экологическое сознание граждан России. Полученные данные указывают на то, что восприятие причин и последствий пандемии напрямую связано с преобладанием негативных установок относительно воздействия природы на человека. Это отражает архаичное и антропоцентрическое экологическое сознание. Люди молодого поколения более склонны видеть негативное воздействие человека на природу, в то время как представители старшего поколения чаще выделяют негативное влияние природы на человека.

Полученные результаты показывают, насколько важно информировать различные группы населения о потенциальных последствиях активной человеческой деятельности в природной среде. Также существует необходимость в снижении антропогенной нагрузки на окружающую среду. Данная проблема может решаться как за счет разработки государственных образовательных программ, направленных на развитие экологического сознания и культуры населения в контексте последствий пандемии COVID-19, так и в предвидении возможных будущих экологических кризисов.

Литература к Разделу 2

1. *Александрова Е.С.* Взаимосвязь личностных ценностей индивида и проэкологического поведения в условиях возрастания антропогенной нагрузки на окружающую среду // Вопросы устойчивого развития общества. 2021а. № 10. С. 328-338.
2. *Александрова Е.С.* Взаимосвязь проэкологического поведения и личностных ценностей индивида: гендерный аспект // Теоретическая и экспериментальная психология. 2021б. Т. 14. № 4. С. 13-19. DOI: 10.24412/2073-0861-2021-4-13-20
3. *Александрова Е.С.* К вопросу об экологическом образовании и экологическом сознании в целях устойчивого развития // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике / Сборник статей. 2020. С. 114-116.
4. *Александрова Е.С.* Взаимосвязь личностных ценностей индивида и целей устойчивого развития // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. №12. С. 27-30. DOI: 10.37882/2500-3682.2022.12.01
5. *Анварова О. В., Рязанцева И. М.* К вопросу о сущности художественно-творческих способностей и их развитии в образовательном процессе школы искусств // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2016. № 1(89). С. 54-60.
6. *Аргайл М.* Психология счастья. СПб.: Питер, 2003.
7. *Борев Ю.Б.* Эстетика: Учебник. М.: Высшая школа, 2002.
8. Дайджест. Воздействие пандемии COVID-19 на промышленность и экологию [Электронный ресурс] URL: <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-prom.pdf> (Дата обращения: 01.10.2023).
9. Дайджест. Воздействие пандемии COVID-19 на промышленность и экологию [Электронный ресурс]. URL: <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-prom.pdf> (Дата обращения: 2.02.2023).
10. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
11. Добровольный национальный обзор хода осуществления. Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://www.economy.gov.ru/material/file/dcbc39abeafb0418d9d48c06c958e454/obzor.pdf?ysclid=laoa2o1uso446774497> (Дата обращения: 15.10.2023).
12. *Емельянова Т.П., Нестик Т.А., Белых Т.В.* Отношение к экологическим рискам среди представителей поколений Y и Z [Электронный ресурс] // Социальная и экономическая психология. 2019. Том 4. № 3(15). С. 62—82. URL: <http://soc-econom-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/archive/n2019/t4-3/n19-03-03.html> (Дата обращения: 12.03.2023).
13. *Ермолаева П.О., Ермолаева Ю.В.* Критический анализ зарубежных теорий экологического поведения // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 323-346. DOI: 10.14515/monitoring.2019.4.16
14. Жизнь после Греты Тунберг, или потребление на фоне глобального потепления [Электронный ресурс] URL: <https://old.wciom.ru/index.php?id=236&uid=10408> (Дата обращения 2023-01-10).
15. *Иванова А.А., Агисова Ф.Б., Сауткина Е.В.* Проэкологическое поведение в России: адаптация шкалы Кэмерона Брика и связь с экологической обеспокоенностью // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2020. Т.13. № 70. С. 7.
16. *Иванова Л.Ю.* Социальные установки студентов в отношении окружающей среды [Электронный ресурс] // Вестник Института социологии. 2014. № 2(9). С. 112-131. URL: http://www.vestnik.isras.ru/files/File/Vestnik_2014_9/Ivanova.pdf (Дата обращения: 19.11.2018).
17. *Ирхин Б.Д.* Психологические предикторы ответственного отношения к природе // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2021. № 1. С. 60-65. DOI:10.24147/2410-6364.2021.1.60-65

18. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
19. *Кириенко В. И.* Психология способностей к изобразительной деятельности. М.: АПН РСФСР, 1959.
20. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда: Учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998.
21. *Кочкина Е.В.* Самосохранительное поведение в период пандемии [Электронный ресурс] // Социодиггер: Здоровье. Здравоохранение. Биоэтика. 2020. Том 1. Выпуск 4. С. 23-30. URL: <https://sociodigger.ru/> (Дата обращения: 1.02.2023).
22. *Кряж И.В.* Психология смысловой регуляции экологически релевантного поведения: дис. ... д-ра психол. наук. Харьков. 2013.
23. *Кряж И.В., Андронникова К.А.* Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту // Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий / составитель Ю. Г. Панюкова. М.; СПб.: Нестор-История. 2020. С.56-58.
24. *Лидская Э.В.* Эмпирическое исследование экологичности поведения старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11. вып. 4. С. 356-366. DOI: 10.18500/2304-9790-2022-11-4-356-366
25. *Лидская Э.В.* Коммуникативные способности старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. № 1(25). С. 82-94.
26. *Лидская Э.В., Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия детей раннего возраста с другими субъектами социальной среды // Национальный психологический журнал. 2022. №3 (47). С. 108–118. DOI: 10.11621/nprj.2022.0313
27. *Луковцева З.В.* Пандемия COVID-19 как социальный стрессор: факторы психолого-психиатрического риска (по материалам зарубежных исследований) // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 13-25. DOI:10.17759/sps.2020110402
28. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008.
29. *Мдивани М.О.* Исследование структуры природной идентичности // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №10 (102). С. 98-103. DOI: 10.24158/spp.2022.10.15
30. *Мдивани М.О., Александрова Е.С.* Психосемантическое исследование восприятия понятий «природа» и «окружающая среда» молодежью // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход / Сборник материалов Международной научно-практической конференции 18-20 мая 2017 г./ Под ред. Красношеченко И.П. Калуга, КГУ им.К.Э. Циолоковского, 2017. С. 134-142.
31. *Мдивани М.О., Александрова Е.С., Сорокина С.С.* Взаимосвязь экологического сознания и экологического поведения: особенности оценки взаимовлияний природы и человека // Акмеология. 2018. №1 (65). С. 9-14.
32. *Медведев В.И., Алдашева А.А.* Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. второе, доп. М.: Логос, 2001.
33. *Мелик-Пашаев А.А.* Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 15-21.
34. *Нартова-Бочавер С. К.* Мир флоры и базисные убеждения личности: взгляд психолога // Мир психологии. 2020. № 2(102). С. 190-201.
35. *Нартова-Бочавер С.К., Мухомотова Е.А., Ирхин Б.Д.* Взаимодействие с миром растений как источник позитивного функционирования человека // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 151–169. DOI:10.17759/cpp.2020280209
36. Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий / составитель Ю.Г. Панюкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.
37. *Панов В.И.* Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (вместо предисловия) // Экопсихологические исследования - 5. Сборник научных статей участников 8-й Российской конференции по экологической психологии. 2018. С. 3-13.

38. *Панов В.И.* Экологическая психология: проблемы и направления // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 144-154.
39. *Панов В.И.* Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. №3. С. 100-117. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117
40. *Панов В.И., Мдивани М.О., Кодесс П.Б., Лидская Э.В., Хисамбеев Ш.Р.* Экологическое сознание: теория, методология, диагностика // Психологическая диагностика. Тематический выпуск, 2012. №1.
41. *Привалова Е.А.* Психологические детерминанты проэкологичного поведения в области энергопотребления (на примере студентов). Дисс ... канд. психол. н. М., 2022.
42. *Привалова Е.А., Ершова Р.В., Ерофеева М.А.* Особенности проэкологичного поведения студентов в области энергопотребления // Перспективы науки и образования. 2021. №3 (51). С. 86-98.
43. *Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А.* Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 90 -108. DOI:10.17759/cpp.2020280205
44. *Розов Н.С.* Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-т, 1998.
45. *Сакулина Н. П.* Изобразительная деятельность в детском саду. М.: Просвещение, 1973.
46. *Сауткина Е.В., Агисова Ф.Б., Иванова А.А., Иванде К.С., Кабанова В.С.* Проэкологическое поведение в России. Систематический обзор исследований // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 2. С. 172-193. DOI:10.17759/exppsy.2022150213
47. *Смолова Л.В.* Исследование восприятия экологических рисков в урбанистической среде [Электронный ресурс]// Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2005. Том 5. С. 51-56. URL: <https://psysocwork.ru/wp-content/uploads/2022/03/uz-2005-2.pdf> (Дата обращения: 12.03.2021).
48. Совместный аналитический доклад ВЦИОМ и АНО «Национальные приоритеты» Российская семья: как сохранить традиции и обрести новые смыслы? [Электронный ресурс] URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/210928_Rossiiskaja_semja_Rodin.pdf (Дата обращения 2023-03-09).
49. *Татарко А.Н.* Взаимосвязь базовых человеческих ценностей и электорального поведения // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 1. С. 17–37.
50. Цели в области устойчивого развития [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (Дата обращения: 20.08.2023).
51. Цели устойчивого развития в зеркале общественного мнения [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/celi-ustoichivogo-razvitija-v-zerkale-obshchestvennogo-mnenija> (Дата обращения: 10.11.2023)
52. *Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания. М.: Альпина нон-фикшн. 2011.
53. Экологическая повестка: за десять месяцев до выборов в госдуму [Электронный ресурс]. URL: <https://old.wciom.ru/index.php?id=236&uid=10650> (Дата обращения: 1.10.2023).
54. Экопсихология развития 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.
55. *Ясвин В.А.* Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.
56. COVID-19: психологические эффекты эпидемии. Чем помочь медикам? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 190-196. DOI:10.17759/cpp.2020280211

57. Aaron R. Brough, James E. B. Wilkie, Jingjing Ma, Mathew S. Isaac, David Gal. Is Eco-Friendly Unmanly? The Green-Feminine Stereotype and Its Effect on Sustainable Consumption // *Journal of Consumer Research*. 2016. Vol. 43. Issue 4. Pp. 567-582. DOI:10.1093/jcr/ucw044.
58. Adams J.S. Toward an understanding of inequity // *Journal of Abnormal Psychology*. 1963. No 67. Pp. 422-436.
59. Agissova F., Sautkina E. The Role of Personal and Political Values in Predicting Environmental Attitudes and Pro-environmental Behavior in Kazakhstan // *Frontiers in Psychology*. 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2020.584292
60. Ali Q., Parveen S., Yaacob H., Zaini Z., Sarbini N.A. COVID-19 and dynamics of environmental awareness, sustainable consumption and social responsibility in Malaysia // *Environmental Science and Pollution Research*. 2021. No 28(16). Pp. 19589-19600. DOI:10.1007/s11356-021-14612-z
61. Berlyne D.E. *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.
62. Berto R. The Role of Nature in Coping with Psycho-physiological Stress // *A Literature Review of Restorativeness*. *Behav. Sci*. 2014. No 4. Pp. 394–409.
63. Birgitta Gatersleben, Niamh Murtagh, Wokje Abrahamse. Values, identity and pro-environmental behavior // *Contemporary Social Science*. 2014. Vol. 9(4). Pp. 374-392.
64. Blankenberg Ann-Kathrin, Alhusen Harm. On the Determinants of Pro-Environmental Behavior: A Literature Review and Guide for the Empirical Economist // *Center for European, Governance, and Economic Development Research (CEGE)*. 2019. No 350. Available at SSRN. DOI:10.2139/ssrn.3473702
65. Bobylev S.N. Environmental consequences of COVID-19 on the global and Russian economics // *Population and Economics*. 2020. Vol. 4(2). Pp. 43-48. DOI:10.3897/popecon.4.e53279
66. Bradley G.L., Babutsidze Z., Chai A., Reser J.P. The role of climate change risk perception, response efficacy, and psychological adaptation in pro-environmental behavior: a two nation study // *Frontiers in Psychology*. 2020. DOI:10.1016/j.jenvp.2020.101410
67. Brooks S.K, Webster R.K, Smith L.E. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // *Lancet*. 2020. Vol. 395(10227). Pp. 912-920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
68. Capaldi C.A., Dopko R.L., Zelenski J.M. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. 2014. Sep 8. 5:976. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00976.
69. Casaló Ariño Luis, Escario, José-Julián. Heterogeneity in the association between environmental attitudes and pro-environmental behavior: A multilevel regression approach // *Journal of Cleaner Production*. 2018. DOI:10.1016/j.jclepro.2017.11.237
70. Casey Paul J., Scott Kylie. Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric - anthropocentric framework // *Australian Journal of Psychology*. 2006. Vol. 58. No 2. Pp. 57-67. DOI:10.1080/00049530600730419
71. Clayton S. Environmental identity: a conceptual and operational definition // *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*. 2003. Pp. 45–65.
72. Clayton S., Irkhin B.D., Nartova-Bochaver S.K. Environmental Identity in Russia: Validation and Relationship to the Concern for People and Plants // *Psychology. J. of Higher School of Economics*. 2019. Vol. 16. No 1. P. 85-107.
73. Dutcher D.D., Finley J.C., Luloff A.E., Buttolph J. Connectivity with nature as a measure of environmental values // *Environ. Behav*. 2007. Vol. 39. Pp. 474-493.
74. Falk J. Landscape Preferences // *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. 2016. DOI:10.1007/978-3-319-16999-6_2927-1
75. Guite HF, Clark C, Ackrill G. The impact of the physical and urban environment on mental well-being // *Public Health*. 2006. Vol. 120(12). Pp.1117–1126. DOI: 10.1016/j.puhe.2006.10.005.

76. *Grodzinska-jurczak M., Krawczyk A., Jurczak A., Strzelecka M., Rechcinski M., Bockowski M.* Environmental choices vs. Covid-19 pandemic fear – plastic governance re-assessment // *Society Register*. 2020. Vol. 4(2). Pp. 49-66. DOI: 10.14746/sr.2020.4.2.04
77. *Haasova S., Czellar S., Rahmani L., Morgan N.* Connectedness With Nature and Individual Responses to a Pandemic: An Exploratory Study // *Frontiers in Psychology*. 2020. Sept. 11:2215. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.02215
78. *Jain J.* Mental Health in a Changing World: Impact of Ecosensory Intelligence // *Indian Journal of Health and Wellbeing*. 2017. Vol. 8. No. 7. Pp. 608-610.
79. *Johansson Sevä, Ingemar, Kulin Joakim.* A Little More Action, Please: Increasing the Understanding about Citizens' Lack of Commitment to Protecting the Environment in Different National Contexts // *International Journal of Sociology*. 2016. Vol. 48. Pp. 314-339.
80. *Kals E., Schumacher D., Montada, L.* Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature // *Environ. Behav.* 1999. Vol. 31. Pp. 178-202.
81. *Karp D.G.* Values and their Effect on Pro-Environmental Behavior // *Environment and Behavior*. 1996. Vol. 28(1). Pp. 111-133.
82. *Lyubomirsky S.* The myths of happiness: What should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does. New York: Penguin Press, 2013.
83. *Mayer F.S., Frantz C.M.* The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature // *Journal of Environmental Psychology*. 2004. Vol. 24. Pp. 503–515.
84. *McClelland D.C.* (Motives, Personality, and Society: Selected Papers. NY: Praeger, 1984.
85. *McGregor Douglas.* Human side of enterprise. New York, McGraw-Hill, 1960
86. *Mdivani M., Aleksandrova E.* Unity With Nature As An Affective Component of Ecological Consciousness // *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2018. Vol. 49. Pp. 433-438. DOI: 10.15405/epsbs.2018.11.02.47.
87. *Meijers F., Lengelle R., Koprina H.* Environmental Identity and Natural Resources: A Dialogical Learning Process // *Resources*. 2016. Vol. 5(11). DOI: 10.3390/resources5010011
88. *Nisbet E.K., Zelenski J.M., Murphy S.A.* Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being // *Journal of Happiness Studies*. 2011. Vol. 12(2). Pp. 303-322.
89. *Panov V.* 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. Vol.124. Pp.1135-1139. DOI: 10.2991/iccessh-17.2017.265
90. *Restall B., Conrad E.* A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management // *Journal of Environment Management*. 2015. Vol. 159, Pp. 264-278. DOI:10.1016/j.jenvman.2015.05.022.
91. *Rodriguez B., Sanchez T.* The Psychosocial Impact of COVID-19 on health care workers // *International Brazilian Journal of Urology*. 2020. Vol. 46(1). Pp. 195-200. DOI: 10.1590/S1677-5538.IBJU.2020.S124
92. *Sarkodie S.A., Owusu P.A.* Global assessment of environment, health and economic impact of the novel coronavirus (COVID-19) // *Environment, Development and Sustainability*. 2020. Vol. 23. Pp. 5005-5015. DOI: 10.1007/s10668-020-00801-2
93. *Sautkina E., Agissova F., Ivanova A., Kingsley S.I., Veronika S.K., Natalia A.P.* Political, Environmental And Social Determinants Of Pro-Environmental Behaviour In Russia // *National Research University Higher School of Economics. Series WP BRP "Basic research program"*. 2021. No. 130.
94. *Schultz P.W.* Inclusion with nature: the psychology of human-nature relations // *Psychology of Sustainable Development*. 2002. Pp. 62–78
95. *Schultz P.W., Shriver C., Tabanico, J., Khazian A.* Implicit Connection with Nature // *J. Environ. Psychol.* 2004. Vol. 24. Pp. 31-42

96. *Schultz P.W., Tabanico J.* Self, Identity, and the Natural Environment: Exploring Implicit Connections with Nature // *J. Appl. Soc. Psychol.* 2007. Vol. 37. Pp. 1219-1247.
97. *Schwartz S.H.* An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // *Online Readings in Psychology and Culture.* 2012. 2(1). DOI: 10.9707/2307-0919.1116.
98. *Severo E.A., De Guimarães J.C.F., Dellarmelin M.L.* Impact of the COVID-19 pandemic on environmental awareness, sustainable consumption and social responsibility: Evidence from generations in Brazil and Portugal // *Journal of Cleaner Production.* 2021. Mar 1; 286:124947. DOI: 10.1016/j.jclepro.2020.124947
99. *Smith Meredith, Kingston Sharon.* Demographic, Attitudinal, and Social Factors That Predict Pro-Environmental Behavior // *Sustainability and Climate Change.* 2021. Vol. 14. Pp. 47-54.
100. *Steele L.* Nature and Well-Being // *Good Health and Well-Being. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals.* 2020. DOI: 10.1007/978-3-319-95681-7_22
101. *Stern P.C., Sovacool B.K., Dietz T.* Towards a science of climate and energy choices // *Nature Climate Change.* 2016. Vol. 6. Pp. 547–555.
102. *Stets J.E., Biga C.F.* Bringing Identity Theory into Environmental Sociology // *Sociological Theory.* 2003. Vol. 21, iss. 4. Pp. 398–423. DOI: 10.1046/j.1467-9558.2003.00196.x.
103. *Sudimac S., Sale V., Kühn S.* How Nature Nurtures: Amygdala Activity Decreases as the Result of a One-Hour Walk in Nature // *Molecular Psychiatry.* 2022. DOI: 10.1038/s41380-022-01720-6.
104. Sustainably manage forests, combat desertification, halt and reverse land degradation, halt biodiversity loss [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/biodiversity/> (дата обращения: 15.03.2023).
105. *Tam K.-P.* Concepts and measures related to connection to nature: Similarities and differences // *Journal of Environmental Psychology.* 2013a. Vol.3 4. Pp. 64-78.
106. *Tam K.-P.* Dispositional empathy with nature // *Journal of Environmental Psychology.* 2013b. Vol. 35. Pp. 92-104.
107. The Sustainable Development Goals Report 2023: Special edition Towards a Rescue Plan for People and Planet [Электронный ресурс]. URL: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/> (Дата обращения: 12.10.2023).
108. *Wilso E.O.* Biophilia. The Human Bond with Other Species. Harvard University Press, Cambridge, MA., 1984.
109. *Vicente-Molina M.A., Fernández-Sainz A., Izagirre-Olaizola, J.* Does gender make a difference in pro-environmental behavior? The case of the Basque Country University students // *Journal of Cleaner Production.* 2018. Vol. 176. Pp. 89–98.

РАЗДЕЛ 3. Экологичность коммуникативного поведения в образовательной среде

Глава 8. Личностные особенности учителей как детерминанты экологичности поведения педагогов во взаимодействии с обучающимися⁷ (Суннатова Р.И.)

Современная образовательная среда претерпевает множество изменений, одно из которых – внедрение цифровых устройств, что обуславливает новые вызовы к активности всех субъектов образовательного пространства. Одним из таких вызовов можно рассматриваться взаимодействие в режиме онлайн, которое не может обладать всеми теми возможностями «живого» человеческого общения. Наиболее ярко эта особенность проявилась во время пандемии коронавируса, и этот период для исследователей был возможностью выявления и изучения насколько широкое внедрение цифровых устройств может трансформировать современную образовательную среду. Коротко остановимся на основных результатах и выводах исследований, нацеленных на анализ обсуждаемой проблемы.

В исследованиях, проведенных рядом авторов показано, что:

– почти половина опрошенных школьников испытывают трудности с усвоением программы, в частности, большинство школьников не принимают электронные платформы, так как не воспринимают записи уроков незнакомыми учителями (Каспржак и др., 2020; Косарецкий и др., 2020);

– более 70 % школьников отмечают, что увеличился объем домашней работы, а педагоги отмечают, что отсутствие возможности услышать устный ответ учащегося осложняет понимание эффективности усвоения учебного материала (Фрумкин и др., 2020; Панов и др. 2020);

– только 16% родителей могли без затруднений помогать своим детям по всем предметам, при этом 40% учащихся начальной школы и 30% старшеклассников помощь требовалась в большом объеме. На необходимость усиления психологической поддержки обучающихся указали 53% педагогов и 47 % родителей (Бочавер, 2020; Панов и др., 2020).

Очевидно, что такой аспект, как особенности взаимодействия педагога и обучающихся, стал условием, которое вызывает определенные трудности как у школьников и их родителей, так и у педагогов.

Еще в 1997 году далеко до периода цифровизации образования в исследовании, посвященном изучению характера взаимодействия учителей и учеников было выявлено, что у педагогов преобладают требования (более половины всех высказываний), обратная связь используется учителями менее 45%, но с преобладанием оценочного отношения к личности ребенка, которое составляет 20%. Педагоги редко аргументируют учащимся свою обратную связь. В конфликтных ситуациях учителя склонны проявлять такие типы поведения, как «компромисс», «избегание» и только потом «сотрудничество». «В реальном же общении с учениками учителя чаще реагируют на сложные ситуации типом поведения, близким к «соперничеству»» (Антонова, 1997, с. 27).

Ситуация с цифровизацией образования усилила внимание исследователей к необходимости изучения системы взаимодействия «педагог – обучающиеся» с точки зрения новых трансформаций, происходящих в системе образования. Поэтому необходимо, как отмечает В.И. Панов (2020) продолжение исследования с целью разработки и внедрения психолого-педагогических методов, обеспечивающих не только эффективность цифровизации обучения, но и когнитивное и личностное развитие обучающихся в условиях и средствами цифровизации.

⁷ Текст главы подготовлен по материалам публикаций: Суннатова (2020а, 2020б, 2021а, 2021б).

Теоретическое обоснование использования экопсихологического подхода к развитию психики для изучения коммуникативного поведения педагогов общеобразовательных школ

Изучению профессионально-значимых личностных качеств педагога и условий, обеспечивающих эффективность его деятельности посвящен большой ряд работ, особо нужно выделить результаты исследований, осуществленных И.В. Дубровиной (1997, 2016, 2021), Л.М. Митиной (2014, 2019, 2023) и их последователями, в которых убедительно показывается, что это такие качества, как любовь к детям, эмпатия, ответственность, чуткость и др.

Л.М. Митиной (2023) обосновывается важность изучения ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагога. С точки зрения автора, «эффективное развитие личности и профессиональной деятельности педагога происходит как «извне» — в виде социокультурных обстоятельств, норм, вариантов выполнения деятельности, так и «изнутри» — в плане имеющихся у самого учителя как субъекта профессиональной деятельности и развития ресурсов и перспектив конструирования будущего. Обращение к внутриличностной детерминации профессиональной жизнедеятельности педагога обуславливает актуальность поиска ресурсно-прогностических основ, появляющихся в процессе профессионализации...» (Митина, 2023, с. 13).

В авторской уровневой модели, высшим уровнем профессиональной активности определена активность на уровне личности, характеризующаяся стремлением к самоактуализации, стремлением к смыслу и к общности (Бердникова, Печеркина, Сыманюк, 2019, с. 425).

Педагогические способности в исследовании А.А. Федорова, Е.Ю. Илалтдиновой, С.В. Фроловой (2019) рассматриваются как педагогическая одаренность. При этом авторы раскрывают представление об одаренности «от знаниевой «предметной» парадигмы до широкого спектра личностных качеств и интенционально-мотивационной структуры личности» (Федорова, Илалтдинова, Фролова, 2019, с. 271).

Одним из важнейших условий формирования психолого-педагогической компетентности И.В. Фокина и Е.В. Щеголева (2015) определяют рефлексивную деятельность, которая в свою очередь является системообразующим фактором профессиональной подготовленности будущих педагогов.

В качестве одной из компетенций педагога В.И. Панов (2014) рассматривает «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» (Панов, 2014, с. 122). Становлению субъектности обучающихся будет способствовать реализация педагогом субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися. В.И. Панов делает упор на умение, связанное и с осознанным пониманием обучающегося, и с владением разными технологиями обучения. Согласно экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, субъект-субъектный тип взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет три подтипа: субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий (Панов, 2014, 2017, 2022).

Наше исследование реализовано в рамках экопсихологического подхода к изучению личностных и коммуникативных качеств педагога, рассматриваемого нами как условия, в которых реализуется субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействия с обучающимися.

В экопсихологии широко используется термин «экологичность коммуникативного поведения или общения», что основывается в первую очередь на принципах уважения к партнеру и к себе. Такое общение развивает, раскрывает потенциал личности и лучшие

стороны друг друга. В.И. Панов (1997), описывая суть экологического подхода к ребенку в системе образования, указывает, что он должен заключаться в том, чтобы «логика организации образовательных сред и построения технологий обучения соответствовала бы общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовного развития детей. Именно соответствие условий развития ребенка общеприродным закономерностям развития Человека должно составлять основную проблему экологии детства и экопсихологии развития» (Панов, 1997, с. 62).

Далее В.И. Панов вносит уточнение, что под «Экологией детства» следует понимать заботу о сохранении в детях творческой природы человека, его природной способности к саморазвитию (там же, с. 67).

Программа исследования: задачи и методики

Задачей нашего исследования было изучение личностных особенностей педагогов, способствующих экологичности коммуникативного взаимодействия с обучающимися и, соответственно, обеспечивающие субъект-совместное и субъект-порождающее взаимодействие с обучающимися.

Гипотезы исследования заключались в предположении, что:

– в качестве условий, обеспечивающих экологичность коммуникативного поведения, можно рассматривать такие личностные особенности педагогов, как осознанность, вера в себя или конструктивность самооценки и самоуправление;

– профессионально важными коммуникативными характеристиками, можно определить следующие: принятие личности школьника; создание доверительных отношений с обучающимися; формирование у школьника веры в свои возможности хорошо учиться и умение педагога воздерживаться от давления на личность учащегося;

– удовлетворенность школьника отношением педагога к нему можно рассматривать как индикатор реализации экологичности коммуникативного поведения педагога.

В коллективной монографии «Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза» показано, что «в реальной жизни экологичность/неэкологичность поведения человека весьма часто не соответствует его экологическим знаниям и представлениям о том, что с экологической точки зрения «хорошо», а что «плохо». Противоречие между «экологическим знанием» и «экологичностью/неэкологичностью поведения» человека требует разработки таких методик диагностики экологического сознания, которые позволили бы выявить его онтологические характеристики» (Экопсихология развития психики человека..., 2013, с. 6-7). Необходимость выявления не только экологического сознания педагогов, но и экологичности коммуникативного поведения ставит необходимость решения методической задачи по созданию и апробации соответствующих методик.

Нами были созданы и апробированы методики, направленные на выявление у педагогов особенности конструктивности самооценки и коммуникативных характеристик, у школьников – удовлетворенности отношением педагогов и веры в себя для решения задачи эмпирической проверки сформулированных гипотез и расширения и углубления понимания условий, предопределяющих становление экологичности коммуникативного поведения.

Необходимо остановиться на теоретическом обосновании создания методики на выявление и изучение у педагогов конструктивности самооценки.

Самоотношение в отечественной психологии тесным образом связано с "сознательной активной избирательностью переживаний и поступков человека" (Мясищев, 1995) или же представляет собой "переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и "Я-образ" (Бодалев, Столин, 2000; Столин 1983).

В отечественной психологии самоотношение относят к процессуальной эмоционально-оценочной стороне самосознания, рассматривая его как аффективный компонент, связанный с переживаниями человека по поводу имеющихся знаний о себе (Чеснокова, 1977; Мохова 2012). А также отражающих ценностное отношение к своему «Я» в виде чувства

самоуважения, самопринятия, переживания своей успешности (Белова, Парфенов, Сологуб, Нехвядович, 2014, с. 625), что позволяет личности «отображать» себя, сохранять внутреннюю стабильность своего «Я» (Хватова, 2015, с. 10). И.И. Чеснокова (1977) показывает, что характер взаимоотношений человека с другими, эффективность деятельности и дальнейшее развитие его личности зависит от того, как человек воспринимает самого себя, какие оценки дает своим качествам, своей личности в целом, при различной степени осознанности.

И.С. Кон (1989) определяет самоуважение как эмоциональный компонент, как личное ценностное суждение, выраженное в установках индивида к себе, которые указывают, в какой мере индивид считает себя способным, преуспевающим и достойным. Отношение личности к себе оказывает влияние на проявление социальной активности личности, обуславливает ее адекватность и дифференцированность. В таком случае становится очевидным, что самоотношение на каждом конкретном этапе развития личности, с одной стороны, отражает уровень развития самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, а с другой – является важнейшим внутренним условием их развития. Эти характеристики во многом объясняют природу взаимодействия самоотношения и саморегуляции, но недостаточно глубоко раскрывают природу действенной функции эмоционально-ценностного отношения к себе. Остаются неясными реальные причины, в силу которых происходит обеспечение самореализации личности, или наоборот – какова природа и что именно из внутриличностной реальности «тормозит»/блокирует процессы самореализации и самоактуализации.

Эмоционально-ценностное отношение к себе, характеризующееся конгруэнтностью, самоприятием, верой в себя, мы определили, как конструктивную самооценку, способствующую самодвижению и саморазвитию личности. «Негативные» характеристики не становятся барьером для личностного развития человека, поскольку самопринятие как эмоционально интегральная характеристика, выражая веру в себя, является своеобразным источником самодвижения и саморазвития личности. Деструктивно-эмоциональное отношение, характеризующееся неприятием себя, внутренним конфликтом с собой и отсутствием веры в себя и свои возможности, становится тем личностным барьером, который приводит к деформации или блокировке саморазвития и самореализации. Такое эмоционально-ценностное отношение к себе мы определили, как «деструктивная самооценка» (Суннатова, 2001, с. 42).

Методики исследования

Поскольку наше исследование охватывает и педагогов и обучающихся, постольку при планировании эмпирического исследования были включены обе группы респондентов: и педагоги, и школьники. На первом этапе приняли участие 72 педагога (среднее звено и старшее); на втором этапе – 402 обучающихся 8-11 классов этой же общеобразовательной московской школы.

Для педагогов были использованы три методики.

1. Методика «Самоотношение» (конструктивность/деструктивность самоотношения), включающей следующие шкалы (см. Приложение 2):

– «вера в себя»; отличие веры в себя от уверенности заключается в том, что человек может осознавать свои *некомпетенции*, отсутствие возможностей, но при этом верит в свою устремленность к достижению целей, в собственную активность и в свои возможности достигнуть желаемого в жизни;

– «аутосимпатия» – симпатия к себе, эмоциональное принятие себя;

– «самоуправление» – способность человека организовать себя, овладевать своими эмоциями, подчинить себя тому решению, которое принял;

– «ответственность» – способность принимать ответственность за свои решения и поступки;

– «эмпатия» – способность не столько сочувствовать и понимать чувства другого, сколько готовность на действенном уровне выразить поддержку, в том числе и эмоциональную (Приложение 2).

Перейдем к результатам психометрических показателей методики «Самоотношение», представленных в таблице 1.

Таблица 1

Данные дескриптивной статистики методики «Особенности самоотношения»

№	Шкалы	SD	Асимметрия	Экссесс	Значения по тесту Колмогорова–Смирнова		Альфа-Кронбаха
					Статистика критерия	Асимптотич.знач	
1	Ответственность	2,76	,184	,316	,099	,079	,813
2	Аутосимпатия	3,15	,130	,418	,109	,035	,794
3	Эмпатия	2,78	-,649*	,688	,184	,000	,719
4	Вера в себя	2,81	-,151	,039	,119	,014	,732
5	Самоуправление	4,33	-,676*	,477	,123	,009	,754

Примечание: Стандартная ошибка асимметрии соответствует 0,29; стандартная ошибка эксцесса соответствует 0,56; нижняя граница истинной значимости соответствует 0,20; Альфа-Кронбаха по всей методике соответствует 0,80; *отмечены те значения асимметрии, которые не вполне удовлетворительны.

Следующей методикой, с результатами которой мы планируем провести корреляционный анализ с целью изучения возможных связей особенностей самоотношения и профессионально значимых коммуникативных характеристик, является методика «**Коммуникативные качества педагогов**» (Приложение 3).

В таблице 2 приведен пример одного утверждения опросника. Респондент должен, мысленно представив или вспомнив себя в предлагаемой ситуации, отметить кружком ту цифру либо слева, либо справа от нуля, которая соответствует оценке своего самочувствия и настроения. В инструкции специально делался упор на то, что при выборе варианта ответа исходить следует из своих чувств и настроения.

Таблица 2

Пример из опросника «Коммуникативные качества педагогов»

№	Ситуации	Для ответов
2	Собеседник не верит в то, что он может преодолеть трудности и сильно переживает	отстраненность 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 включенность уравновешенность 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 раздражительность сопереживание 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 неприязненность отсутствие интереса 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 заинтересованность осведомленность 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 растерянность активность поддержки 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 дистанцированность

Методика включает четыре шкалы:

1. Принятие другого таким, каков он есть. Речь идет о принятии личности ученика, а не его выполнения учебного действия или поведения.

2. Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия. Для достижения успешности в школьной жизни (не только учеба, но и взаимодействие с значимыми людьми) важным являются такие чувства, как чувства безопасности, защищенности, уважения и доверия к педагогу. При отсутствии доверительной атмосферы возможны непослушание, капризы, сопротивление, иногда открытая конфронтация со стороны школьников – эти формы поведения могут иногда рассматриваться и как защитная реакция, особенно в подростковом возрасте.

3. Формирование у обучающихся веры в себя и веры в свои возможности хорошо учиться. Направленность педагога на формирование такого отношения к себе у обучающегося может рассматриваться как один из важнейших результатов педагогической деятельности.

4. Способность профессионала воздерживаться от давления на другого. Уважение к выбору ученика. При решении затруднительных жизненных ситуаций быть рядом с ребенком, оказывая ему поддержку и содействие его успеху.

Остановимся подробнее на одном из профессионально важных коммуникативных качеств педагога, а именно способности принятия другого (шкала 1). В ставшей обиходной фразе «Принятие другого таким, каков он есть» утрачивается идея, что педагог в процессе профессионального взаимодействия с субъектами образовательной деятельности способствует личностным позитивным трансформациям ученика. В таком случае возникает необходимость анализа, что именно педагогом, безусловно, принимается в ученике, а что становится «целью воздействия» для обеспечения позитивных личностных изменений. Слово «принятие» относится к безоценочному отношению к собственно личности субъекта взаимодействия. Очевидно, что вся деятельность педагога пронизана оценкой активности ученика, включая его успехи/неуспехи в учебной деятельности, а также его поведения. Более того, обучающийся нуждается в оценке как обратной связи, благодаря которой он информирован и сориентирован по поводу своих активностей. Суть принятия личности ученика таким, каков он есть, заключается в оценке исключительно его действий, поступков, результатов активностей, намерений, но ни в коем случае не собственно его личности. Допустимая оценка: «контрольная работа выполнена хорошо/плохо»; недопустимая: «ты хорошо/плохо выполнил контрольную работу». Исключение личного местоимения в обращении и фокусировка на действии, защищая личность обучающегося, реализует безусловное принятие самой личности, при этом сохраняется необходимость и важность обратной связи от учителя. Обратная связь необходима не только для оценки, но и для информации, включающей обсуждение тех ошибок, которые «привели» обучающегося к снижению успешности при выполнении учебного задания. Очевидно, что любой процесс обучения, а тем более детей, включает возможность ошибок, погрешностей, неточностей. Таким образом, «объектом» оценивания могут быть активности, исходящие от субъекта деятельности, но ни в коем случае не сама личность.

Методика «Коммуникативные качества педагогов» была проверена на надежность-согласованность шкал. Альфа-Кронбаха в целом по всей методике составляет 0,848. Соответственно по шкалам: 1. Принятие личности другого – 0,758. Шкала «Создание доверительного отношения» – 0,757. Шкала «Формирование веры в себя у другого» – 0,868. И четвертая шкала «Способность педагога воздерживаться от давления на другого» – 0,798.

Третья методика – «**Становление субъектности педагогов**» – нацелена на выявление особенностей становления субъектности педагога в контексте универсальных учебных действий (УУД) (Приложение 4). В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем 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. Первичная апробация методики проводилась ранее в рамках проекта РФФИ.

Четыре шкалы методики соответствуют основным универсальным учебным действиям:

Шкала 1. Личностные УУД обеспечивают умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, что составляет ценностно-смысловую ориентацию.

Шкала 2. Регулятивные УУД – контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном; саморегуляцию как способность к мобилизации сил; способность к волевому усилию преодоления препятствий, что в целом обеспечивают организацию деятельности.

Шкала 3. Познавательные УУД – включают логические действия при работе с академической информацией, а также действия, касающиеся постановки и решения проблем.

Шкала 4. Коммуникативные УУД – обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, а также умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Варианты ответов выражают шесть стадий, соответствующих экопсихологической модели становления субъектности (Панов, 2014-2022): «наблюдатель», «ученик», «подмастерье», «критик», «мастер», «творец». Начальную стадию – «потребность» – мы не стали включать в методику, поскольку в опросе участвовали работающие педагоги.

В процессе обсуждения результатов по этой методике нами был выделен еще один критерий анализа процесса становления субъектности педагога. Условно, в качестве рабочего определения, критерий назван «направленность на само взаимодействие». Каждый из субъектов взаимодействия может быть заинтересован и направлен на свои интересы, на интересы другого или на само взаимодействие. В ситуации педагогического взаимодействия именно третий вариант предполагается как наиболее продуктивный: во-первых, ответственность за управление взаимодействием лежит на педагоге; во-вторых, характер этого взаимодействия и может выступать стимулирующим или, наоборот, барьером, блокирующим активность обучающегося. По-видимому, нацеленность педагога на взаимодействие может способствовать реализации субъект-субъектного типа взаимодействия и, в частности, субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися. Соответственно, с одной стороны, у обучающегося удовлетворяется потребность в признании своей личности, а с другой, создаются условия для его активности.

Апробация опросника «Становление субъектности педагогов» проходила с участием 72 педагогов. Показатели дескриптивной статистики позволяют перейти к анализу полученных данных. Альфа-Кронбаха по всей методике составляет ,910. По всем шкалам методики Альфа-Кронбаха варьирует от ,900 до ,910.

Результаты эмпирического исследования по методике «Коммуникативные качества педагога»

Как уже было указано, первым этапом эмпирического исследования было проведение ряда методик с педагогическим коллективом школы. Высокий уровень конструктивного самоотношения среди педагогов представлен достаточно низким процентом (9 % опрошенных – это среднее по трем шкалам: аутосимпатия и вера в себя). По шкале «самоуправление» результаты лучше, возможно это связано с тем, что для реализации педагогической деятельности необходимы навыки самоуправления. Но по шкале «вера в себя» лишь у 4,2 % педагогов выявлен высокий уровень.

Согласно полученным результатам, методика «Коммуникативные качества педагогов» позволяет выявить эмоциональную (эмоции и состояние/самочувствие) и поведенческую (стремление и поведение) составляющие коммуникативного поведения (см. табл. 3). По результатам выявлены существенные различия по каждому из четырех диагностируемых качеств. Так, например, по шкале «принятие личности учащегося такой, какова она есть» в поведенческой компоненте различия составляют 40%, а в эмоциональной – 68%. Речь идет о том, что педагогам в 40% случаев не удается реализовать «принятие личности ученика», иными словами, вместо обратной связи, имеющей отношение к учебной деятельности, педагог

оценивает собственно личность школьника. Например, вместо: «Контрольная работа не выполнена на должном уровне, в ней имеются существенные ошибки, поэтому работа оценивается на неудовлетворительную оценку», звучит: «Ты плохо написал работу, поэтому ставлю тебе двойку». Очевидно различие в обратной связи от учителя: «тебе двойка» или «работа не может быть оценена на хорошую оценку, потому что.../ работа оценивается на два». Эмоциональная компонента – это те чувства, эмоции и в целом состояние, которое испытывает ученик, например, в этой же описанной ситуации. Данная эмоциональная составляющая в коммуникативном поведении «считывается» субъектом общения, т.е. школьником, и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию. Выявлено, что в 68% таких ситуаций педагогу не удается совладать со своими негативными эмоциями.

Таблица 3

Результаты по методике «Коммуникативные качества педагогов» (n=60, в %)

№	Шкалы	Поведение, стремление		Состояние и эмоции	
		«+»	«-»	«+»	«-»
1.	Принятие личности другого таким, каков он(а) есть	11.6	56.6	8.3	76.6
2.	Создание доверительного отношения	31.6	21.6	13.3	44.9
3.	Формирование у другого веры в свои возможности	55.0	14.9	16.6	38.3
4.	Способность воздержаться от давления на другого	20.0	36.6	10.0	78.3

Один из важных навыков профессионально значимого коммуникативного качества – способность не давить на личность обучающегося, – стала доминирующей как в эмоциональном, так и в поведенческом компонентах. Также полученные данные показывают, что в эмоциональном плане у педагогов доминируют негативные состояния, кроме ситуации поддерживающего отношения, которая получила позитивный результат и на поведенческом уровне. В целом полученные результаты свидетельствуют о преобладании деструктивной эмоциональной составляющей коммуникации педагогов, кроме стремления реализовать поддерживающее отношение к обучающимся.

Результаты по методике «Становление субъектности педагогов»

Нами выявлена выраженная тенденция направленности педагогов «на другого» на каждой стадии становления субъектности по трем универсальным учебным действиям (см. табл. 4), однако надо отметить, что преобладает низкий уровень ее проявления. Около четверти педагогов проявили тенденцию направленности на свои интересы.

Таблица 4

Результаты по направленности педагогов в контексте УУД (в %)

УУД	Направленность на свои интересы		0	Направленность на интересы других	
	Высокий уровень	Низкий уровень		Низкий уровень	Высокий уровень
Личностные	1,8	12,9	-	51,8	33,3
Познавательные	7,4	14,8	9,3	51,8	12,9
Регулятивные	1,8	3,7	2,8	45,9	36,1

Также выявлено, что почти половине педагогов, участвовавших в исследовании, характерна направленность на себя, что соответствует упоминаемому во многих исследованиях факту, что педагогам свойственно игнорирование интересов учащихся, в данном случае их индивидуальных особенностей и возможностей.

Перейдем к анализу результатов корреляционного анализа. С целью изучения возможных связей особенностей самоотношения и профессионально значимых коммуникативных характеристик был использован коэффициент Спирмана (табл. 5).

Таблица 5

Связи между личностными характеристиками
и коммуникативными качествами педагогов

№	Коммуникативные качества	Принятие личности школьника	Создание доверительных отношений	Формирование веры в свои возможности у учащегося		Отказ от давления на ученика
		Эмоциональная компонента	Эмоциональная	Поведенческая	Эмоциональная	Эмоциональная
1	Ответственность	,298*	,284*		,291*	,404*
2	Эмпатия			-,315*		
3	Вера в себя	,344**	,473**			,294*
4	Самоуправление	,382**	,292**			,407**

Примечание: * - уровень значимости при $p < 0,05$;

** - уровень значимости при $p < 0,001$.

Значимые связи выявлены в основном в эмоциональной компоненте коммуникативных качеств, и лишь «эмпатия» и «создание чувства уверенности у учащегося» в поведенческой компоненте получили значимую отрицательную связь, показывая, что дефицит эмпатии со стороны педагога способствует снижению уверенности у обучающихся. Формированию веры в себя и в свои возможности у школьников благоприятствует способность педагога вызывать доверие к себе со стороны детей и реализовывать безусловное принятие личности обучающегося, не исключая критических оценок его действий и качества выполнения учебных заданий. Такие характеристики, как «ответственность» и «самоуправление», демонстрируют наибольшие связи со сформированностью коммуникативных качеств, обуславливающих субъект-субъектное взаимодействие. Именно эмоциональная составляющая взаимодействия педагога с учащимися может рассматриваться как индикатор, определяющий характер взаимодействия.

Также было выявлено, что конструктивные характеристики самоотношения педагогов могут предопределять проявление, реализацию следующих коммуникативных качеств:

- принятие личности школьника такой, какова она есть (безоценочное отношение к личности);
- создание доверительных отношений с обучающимися;
- формирование у школьника веры в свои возможности;
- умения педагога воздерживаться от давления на личность другого.

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.

Таблица 6

Связи между стадиями становления субъектности педагогов в контексте УУД с их коммуникативными характеристиками

№	Стадия	УУД	Шк 1 – приняти е других	Шк 2 – создан. доверит. отн.	Шк 3 – созд. уверен. у друг.	Шк 4 – отказ от давления на др.	
			Эмоц	Эмоц	Эмоц	Пов	Эм
1	1.Наблюдатель	Познав.		-,308*			
		Регулят.			-,349**		-,275*
2	3.Ученик	Личност.			-,271*		
		Познав.				,344*	
		Регулят.			-,270*		
3	4.Критик	Регулят.	-,317*	-,400**	-,515**		-,362**
4	5.Мастер	Регулят.			-,325*		
И Т О Г	Личностные				-,270*		
	Познавательные						
	Регулятивные				-,412**		-,304*
	Коммуникативные				-,328*		-,319*

Примечание: * уровень значимости при $p < 0,05$;

** уровень значимости при $p < 0,001$

Выявлены статистически значимые отрицательные связи между шкалами: «Создание у обучающихся чувства веры в свои возможности» на стадиях становления субъектности «наблюдатель» (регулятивное УУД), «ученик» (личностное и регулятивное), «критик» и «мастер» (регулятивное УУД).

Отрицательные связи можно объяснить тем, что сформировать у обучающегося чувства веры в свои возможности в рамках взаимодействия с ними – довольно сложно достигаемое профессиональное умение. Это умение должно не только осознаваться (экологичность сознания) как необходимое профессиональное умение, но и необходимо понимание того, каким образом его можно и нужно реализовать (экологичность коммуникативного поведения). Формирование у учащегося вера в свои возможности не является результатом лишь понимания школьника взрослым. Вера в свои силы формируется не на основе похвал и отличных оценок, а на основе глубокого прочувствования искреннего принятия себя значимым взрослым. Это вызывает доверие, принятие самого себя и порождает возможность осознания собственных сил и способностей. Вот почему значимые связи в большей степени выявлены в эмоциональных аспектах, а не поведенческих.

Отрицательные значимые связи также получены во всех четырех шкалах методики коммуникативных навыков педагогов (эмоциональный аспект) на стадии «критик». Скорее всего, 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. Если же педагог сфокусирован на предоставлении обратной связи по поводу действий, выполняемых обучающимся, то создается безоценочное отношение, что способствует как достижению педагогических целей, так и созданию ситуации стимулирования активности обучающегося.

Однако между способностью профессионала воздержаться от вмешательства и давления на другого на поведенческом уровне и стадией «ученика» в познавательном УУД выявлена положительная связь.

Заключение

Методика «Стадии становления субъектности педагога» прошла первую апробацию и, поэтому дальнейшей задачей будет внесение коррективов в текст опросника с целью реализации идеи о продуктивности направленности не на себя или на обучающегося, а именно на сам процесс взаимодействия. При обсуждении результатов исследования с педагогами, также было получено подтверждение правомерности и необходимости дальнейшего изучения проблемы становления субъектности педагога как условия, способствующего формированию субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися.

Направленность педагога на процесс взаимодействия с обучающимися может рассматриваться как ресурс формирования взаимопонимания и доверия. В качестве условий формирования конструктивных отношений могут рассматриваться такие профессионально значимые коммуникативные умения, как принятие личности обучающегося; выстраивание доверительных отношений и развитие у школьника веры в себя, а также способность педагога воздержаться от доминирования и давления на обучающихся. В результате у обучающегося удовлетворяется потребность в признании своей личности, благодаря чему создаются оптимальные условия для проявления его активности.

Глава 9. Удовлетворенность школьников отношением педагогов, вера в свои возможности и психологическое сопровождение взаимоотношений педагогов и учащихся⁸ (Суннатова Р.И.)

Методика

Одним из показателей экологичности коммуникативного поведения педагогов является, по нашему мнению, удовлетворенность школьников отношением педагогов к ним и поддержание веры в свои возможности.

Обучающимся 8–11 классов была предложена методика «Личностный ресурс школьника» (Суннатова, 2020а), нацеленная на выявление причин нежелания учиться или лени в учебной деятельности. Нами была разработана методика диагностики учебной лени в контексте методологии эконпсихологического подхода к развитию психики (Панов, 2014–2022), в котором активность обучающегося выступает показателем становления его субъектности. Понятие лени или нежелания школьника учиться, чаще всего употребляется в качестве характеристики его личности. Как правило, лень проявляется в отказе или уклонении выполнять учебные задания или общественные поручения. Однако, можно отметить, что при единообразной форме проявления лени, причиной такого поведения могут быть разные. В таком случае для того, чтобы ответить на вопрос, связанный с феноменом лени, необходимо выявление и изучение различных условий/детерминант ее проявления. Такой подход позволяет не только понять, в чем специфика лени, проявляемой, как правило, в бездействии, но и вскрыть ее психологическую сущность. Наше определение лени заключается в понимании ее как эмоционально-действенного состояния личности, определяющего характер поведения.

Представим обоснование двух шкал, результаты которых необходимы нам в контексте решения задач нашего исследования:

Шкала «Вера в себя».

В ряде исследований, лень рассматривается как ресурс преодоления психологической уязвимости личности, т.е. внутренне – в переживании невозможности установить необходимое соответствие между требованиями реальности и ее личностным смыслом. Или в качестве личностных детерминант лени фигурируют низкая самооценка, неуверенность, эмоциональная чувствительность, приоритет гедонизма и безопасности в иерархии личностных ценностей (Михайлова, 2007; Посохова, 2019). Близко по сути понимание лени и ее изучения в исследовании I.A. Shah, A. Mumtaz, A.S. Chughtai (2017), в котором было осуществлено изучение связи оценки обучающимся субъективного счастья и прокрастинации (в психологической литературе прокрастинация рассматривается как разновидность лени) и определение их взаимосвязи, а именно – обучающиеся, которые оценивают себя как несчастных и которым свойственна прокрастинация, составляют основную часть школьников.

Шкала «Удовлетворенность отношением педагога» – основная идея заключается в том, что через оценку удовлетворенности школьника отношением педагога можно выявить каково отношение педагога к учащемуся: как к субъекту учебной деятельности или как объекту педагогического воздействия. С точки зрения учеников, им не хватает со стороны учителя одобрения и позитивного внимания. «Все равно учителя будут недовольны мной», «Учитель и не заметит мои старания, видит только ошибки», «Из-за отношения не хочется идти на урок» – эти и подобные высказывания школьников послужили не только толчком к введению данной шкалы, но и позволяют выявить доминирование субъектности/объектности в отношении учителя к школьникам.

⁸ При подготовке текста этой главы использованы материалы публикаций: Суннатова (2020а, 2021б).

Как правило, в этом возрасте неудовлетворенность отношением близких может выступать достаточно серьезным условием для возможных нарушений в развитии активности личности. Например, уход в себя, или/и неприятие себя. Наличие взаимосвязи между стилем привязанности, я-концепцией и академической прокрастинацией, а также то, что сочувствие значимых взрослых к ребенку может быть источником его успеваемости в школе и, что родительское сочувствие может рассматриваться как источник успеваемости ребенка в школе, доказано в исследованиях S.O. Emadian, N.F. Pasha (2016); A.K. Hirschauer, F. Aufhammer, R. Bode, A. Chasiotis, T. Künne (2018). Общим выводом в этом ряду исследований стало то, что удовлетворенность школьника отношением близких людей способствует психологическому благополучию, что в свою очередь детерминирует успехи в учебе и позитивное самоотношение.

Исходя из этого, сделаем небольшое отступление для характеристики представлений о психологическом благополучии

Психологическое благополучие учащегося можно рассматривать в контексте разработанного Л.С. Выготским положения о социальной ситуации развития. С данным понятием связана ключевая характеристика условий, отвечающих за позитивное развитие ребенка. Основу такой ситуации составляет переживание им среды своего обитания и себя в этой среде. Переживание ситуации, в том числе семейной, школьной или иной, как благополучной вызывает положительные эмоции, обеспечивает психологический комфорт, обладает развивающим эффектом, способствует развитию чувства доверия к себе, окружающему миру.

Изучение психологического благополучия взрослых и детей основывается на его общем понимании как психосоциального феномена, формирующегося в зависимости от степени реализации основных компонентов позитивного функционирования личности и конгруэнтно связанного с социальным контекстом.

К. Рифф и А. Вотермен (1995) определяют психологическое благополучие как показатель степени реализации потребности в личностном развитии, возможности самопринятия, позитивных отношений с окружающими, что субъективно выражается в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью.

Понимание психологического благополучия, как варианта самооценки, представлено в работах Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко (2005). Авторы утверждают, что из такой оценки рождается внутренний, субъективный эталон – идеальное представление, которое и выступает глобальным инструментом анализа своего бытия.

Однако оценка подростком своего психологического благополучия является маркером его самоощущения, но недостаточным показателем того, насколько такой вариант благополучия способствует формированию потребности личности в самоактуализации и самореализации. Необходимы дополнительные исследования, направленные на изучение типов психологического благополучия (не только идеального), соотносимых с различными вариантами жизненных ценностей и стратегий поведения. Например, важно определять степень удовлетворенности, не связанной с результатами достижений благодаря собственной активности, а привнесенной другими людьми (например, значимыми взрослыми – родителями и педагогами) или обстоятельствами.

Изучение психологического благополучия подростков получило большую разработанность в последние десятилетия в исследованиях отечественных и зарубежных авторов. Представим основные положения этих исследований:

– именно конструктивный характер детско-взрослых отношений определяется как один из самых сильных предикторов удовлетворенности жизнью учащихся (Biswas-Diener R., Diener E., Tamir, 2004). Более высокий уровень психологического благополучия был выявлен у учащихся, которые имеют безопасную привязанность к значимым взрослым (С. Паллини и ее коллеги; цит. по: Шевеленкова, Фесенко, 2005);

– подростки с низким уровнем психологического благополучия чаще имеют тенденцию к занижению самооценки, которая существенно влияет на их счастье и удовлетворенность

жизнью (Фесенко, 2005). К аналогичному результату пришли Р. Риджо, К. Уотрин и Б. Трокмортон, которые обнаружили значимую корреляцию между психологическим благополучием, самооценкой и социальными навыками (цит. по: Водяха, 2013). Связь уверенности подростков в собственной позитивной природе со стремлением контролировать события и управлять ими для обеспечения желаемых результатов получено в исследовании Дж. Бергера и Х. Купера (цит. по: Быстрова и др., 2019). Также Л.Ю. Наговец (2019) показала, что уверенность в себе создает основу для успешной деятельности в социуме, обеспечивает высокий уровень социальной компетентности и в конечном счете оказывает воздействие на степень удовлетворенности жизнью;

– более высокий уровень привязанности к сверстникам выявлен у учащихся с показателями удовлетворенности жизнью;

– дети лучше учатся, когда они психологически благополучны, а также удовлетворенность отношениями с педагогами ниже, чем с другими агентами образовательной среды;

– отрицательные связи выявлены удовлетворенности жизнью с виктимным поведением подростков и отчужденностью от сверстников, а также с делинквентным поведением (Водяха С.А., Водяха Ю.Е., 2019, с. 624).

Таким образом, основными предикторами удовлетворенности собой и жизнью в подростковом возрасте являются следующие: удовлетворенность отношением родителей, взаимодействием с друзьями, педагогами, а также особенности самоотношения.

Достойным обобщением этого ряда исследований будет высказывание И.В. Дубровиной (2016, с.14) о том, что «Детям важен успех в значимой для них деятельности, благожелательный интерес к их увлечениям, занятиям, жизни». Более того, эффективность образования и, следовательно, психического и личностного развития школьников, по мнению И.В. Дубровиной (2016), зависит от того, в какой степени педагоги понимают, что для каждого обучаемого любого возраста важно доброжелательное внимание учителя, обращенное лично к нему; насколько в работе с учащимися акцентируется внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, стремления и умения учиться, чувства собственного достоинства, потребности и способности к самостоятельному добыванию знаний.

На основании вышеизложенного и была проведена соответствующая методическая работа по созданию шкал «Удовлетворенность отношением учителя» и «Вера в себя». Показатели дескриптивной статистики двух шкал методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться»: Альфа Кронбах по шкале «Вера в себя» – ,773. По шкале «Удовлетворенность отношением учителей» – ,785. Полученные результаты дескриптивной статистики показывают, что при решении задач корреляционного анализа – использовать непараметрические методы.

Результаты

Использование указанных шкал позволило получить данные, согласно которым более четверти и/или трети школьников испытывают неудовлетворенность отношением к ним со стороны учителей, что связано с пренебрежительным отношением к их личным чувствам, которые, как правило, оцениваются учителем как капризы, бунт или как нечто несерьезное. По словам подростков, такое отношение «отбивает желание что-либо вообще делать или стараться». С другой стороны, по мнению обучающихся, когда взрослые доверяют, верят и «вообще видят в нас личность и уважают», то «хочется еще лучше подготовить домашнее задание и лучше себя вести». Что касается веры в себя, то у среднем по школе (учащиеся 8 – 11 классов, n=402), высокий уровень веры в свои возможности характерен лишь 13% опрошенных школьников. Чуть больше 14,5 % – ученики 8-х классов. Безусловно, это показатели не могут рассматриваться как позитивные.

Полученные результаты показывают, что более 50% обещающихся, принявших участие в исследовании характерно следующие характеристики: неприятие себя и отсутствие

веры в свои возможности. Такие негативные переживания в системе самоотношения можно рассматривать как мешающие школьникам в проявлении активности и самореализации.

Полученные результаты по используемой авторской методике «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» показывают, что основной характеристикой взаимодействия двух важных субъектов образовательной системы – педагогов и обучающихся, является отсутствие взаимопонимания и удовлетворенности отношением. Около трети школьников отмечают отсутствие или низкий уровень одобрения и положительного внимания со стороны педагогов. В особенности в тех ситуациях, когда ученики не понимают причин допущенных ими ошибок при выполнении учебных заданий, или испытывают определенные трудности в понимании нового или сложного учебного материала. Также информативными являются полученные результаты по следующим выявленным показателям: лишь у 11,3 % обучающихся старших классов выявлено понимание значимости школьного обучения. Более трети школьников не понимают и не осознают значимости учебы в школе. Так, более трети школьников считают, что «зря тратят время», – и это доминирующая причина учебной лени и нежелания учиться. В круг оценок школьников входят следующие: – достаточно большое количество «ненужных» дисциплин, неоправданное количество домашних заданий, в особенности отмечают бесполезность рефератов. Особо надо отметить, что около 30% обучающимся среднего и старшего звена характерно достаточно высокая неудовлетворенность отношением к ним со стороны педагогов.

Обсуждение результатов

Нами были выделены две группы старшеклассников на основе характеристик самоотношения, а именно: конструктивное и деструктивное самоотношение.

Группе обучающихся, которым характерна удовлетворенность отношением учителей, свойственна конструктивностью самоотношения, т.е. вера в себя. Школьникам с высоким уровнем неудовлетворенности отношением педагогов свойственно деструктивностью самоотношения, т.е. не доверие к себе и неприятие себя. Благодаря использованию коэффициента углового преобразования Фишера, выявлена тенденция связи веры в себя с удовлетворенностью отношением педагогов и связи недоверия и неприятия себя с неудовлетворенностью отношением педагогов (см. таблица 7).

Таблица 7

Связи характеристик самоотношения обучающихся и удовлетворенности/неудовлетворенности отношением педагогов

Группы обучающихся	Самоотношение	Удовлетворенность/неудовлетворенность отношением педагогов	%	Угловое преобразование Фишера
8-9 кл.	Конструктивное	Удовлетворенность	66,3	$\phi^* = 3.101$ ($p < 0.01$)
		Неудовлетворенность	31,1	
	Деструктивное	Удовлетворенность	29,4	
		Неудовлетворенность	65,7	
10-11 кл.	Конструктивное	Удовлетворенность	64,6	$\phi^* = 3.132$ ($p < 0.01$)
		Неудовлетворенность	25,9	
	Деструктивное	Удовлетворенность	24,6	
		Неудовлетворенность	71,6	

Полученные результаты подтверждаются высказываниями как педагогов, так и школьников о том, что поддерживающее отношение со стороны значимого взрослого, в данном случае учителя, помогает школьнику обрести веру в свои возможности справиться с трудностями в учебе, а также во взаимодействии со сверстниками и взрослыми в школьной жизни.

В исследовании, проведенного Е.Д. Чижовым и К.И. Алексеевым (2019) показано, что проблемные темы подростков связаны со значимыми другими. В качестве причин «отдаления» от значимых других, авторы выявили такие характеристики взаимоотношений, как непонимание, отсутствие поддержки и пренебрежительное отношение к чувству собственного достоинства подростков. Аналогичные результаты получены и в исследовании Н. Ноддинс (цит. по: Быстрова и др., 2019). Автор делает вывод о том, что дети лучше всего учатся, когда они психологически благополучны, а не наоборот, поскольку эмпирически выявлено, что удовлетворенность отношениями с педагогами ниже, чем с другими агентами образовательной среды.

Изучение связи регуляции эмоций с эмоциональным самочувствием индивида, показало, что индивидуальные стратегии не могут рассматриваться вне понимания микро- и макросоциальных особенностей (Падун, 2019, с. 39). Выявленная закономерность подтверждает важность изучения проявлений стратегий контроля эмоциональных реакций в контексте взаимоотношений школьников со значимыми людьми в образовательном пространстве. К аналогичным результатам пришли Е. Chang, В. Kim (2019), которые пришли к заключению о том, что позитивное общение между значимыми взрослыми и детьми выступает сдерживающим эффектом, который оказывает на возникновение ненормативного поведения школьника.

Такое отношение значимых взрослых, которое характеризуется отсутствием давления на детей и направлено на развитие у них чувства веры в свои возможности, а также стремление наладить доверительные взаимоотношения, можно рассматривать как важное условие, способствующее развитию личности обучающихся.

Как отмечают многие исследователи, что от того, как человек воспринимает самого себя, какие оценки дает своим качествам, способностям, своей личности в целом, зависят и характер его взаимоотношений с другими людьми, эффективность его деятельности, а тем самым и дальнейшее развитие его личности. На основании полученных результатов и анализа аналогичных данных коллег можно констатировать необходимость уделять специальное внимание тому, какое отношение к себе формируется у обучающихся. Экологичность коммуникативного поведения педагогов во взаимодействии с обучающимися может рассматриваться ресурсом формирования веры в себя и в свои возможности у школьников.

Возможности психологического сопровождения взаимоотношений педагогов и учащихся

Поскольку обсуждаемая тема носит практико-ориентированный характер и связана с неудовлетворенностью понимания всей глубины и сложности взаимоотношений педагогов и учеников, то возникла необходимость обсуждения возможности психологического сопровождения взаимоотношений педагогов и школьников. В начале встреч, когда обсуждались обобщенные результаты исследования, со стороны некоторых учителей было высказано сомнение, связанное с тем, что с их точки зрения педагогическое общение не может определять веру в себя у школьника.

С точки зрения учителей, вера в себя зависит от индивидуальных особенностей учеников и/или от характера взаимоотношений в семье. Этот факт определил необходимость информирования педагогов о факторах и условиях формирования системы самоотношения подростков. Выявленные в процессе обсуждения не вполне профессионально грамотные установки определили необходимость проведения просветительной работы и проведение коррекционного тренинга, целью которых должно быть не только информирование педагогов, но и «шлифовка» их коммуникативных навыков, прежде всего с целью более глубокого осознания ими тех эффектов, которые типы взаимодействия оказывают не только на школьников, но и на собственное самочувствие.

В исследованиях, посвященных изучению различных аспектов взаимоотношений учителя с обучающимся лидером и несущим профессиональную ответственность не только за характер самих отношений, но и за то, каким образом эти отношения предопределяют

поведение школьника, является педагог. Достижение понимания и доверия со стороны ученика, является одним из базовых результатов взаимодействия, относится к зоне ответственности учителя как знающего, умеющего и реализующего управление взаимоотношениями.

В исследованиях, выполненных в научно-исследовательском центре детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия, куда, как правило, обращаются родители с детьми с трудностями в обучении, показано, что психолого-педагогический и нейропсихологический подходы тесно переплетаются. В частности, при решении основной задачи – преодоление слабых звеньев интеллектуального развития ребенка – важна коррекция психоэмоциональной сферы, «так как тревожность, повышенная застенчивость, неуверенность в себе отрицательно влияют на общую картину успеваемости» (Соболева, 2019, с. 93). Исследователями научного центра обращается внимание на то, что нарушения психоэмоциональной сферы детей в первую очередь предопределяются той атмосферой взаимоотношения, которая «создается» значимыми взрослыми, то есть в семье – родителями, а в образовательном учреждении – педагогами.

В связи с этим необходимо остановиться подробнее на возможностях психологической службы школы в оказании поддержки и сопровождении педагогов, чьи ученики испытывают затруднения не только в учебе, но и в других аспектах школьной жизнедеятельности. Довольно частой причиной обращения педагогов к психологу образовательного учреждения являются различного рода трудности, с которыми они сталкиваются во взаимоотношениях со своими учениками. Эти ситуации предъявляют повышенные требования к профессионализму психолога, в частности к его умениям консультирования. Еще в прошлом веке К. Роджерс писал, что консультирование представляет собой «определенным образом структурированное, свободное от предписаний взаимодействие, которое позволяет клиенту достичь осознания самого себя настолько, что это дает ему возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации» (Роджерс, 2007, с. 78). В клиент-центрированном методологическом подходе целью консультирования является не решение отдельной проблемы, а создание условий для человека «вырасти» таким образом, чтобы он сам мог справиться с существующей, а также с последующими проблемами, будучи уже более интегрированной личностью (там же).

Как пишет К. Роджерс (2007), специфика терапии со значимыми взрослыми заключается в том, что, фокусируя свою жалобу на ребенке, взрослые защищают самих себя от критики настолько, что обычно отвергают факт собственной вовлеченности в ситуацию и потребности в некоторой помощи. Это один из моментов, который требует особого такта и глубокого понимания сути, и возможностей консультации. Необходимо постепенно подводить педагогов к осознанию того, что помощь, которая может быть оказана в ходе консультирования, прежде всего нужна им самим и касается их взаимоотношений с собственными учениками. Такое определение ситуации не может быть достигнуто моментально. Требуется профессиональная деликатность и мягкость консультанта-психолога в продвижении педагога к пониманию этих аспектов, их принятию и желанию менять старые, уже не работающие методы взаимодействия на новые, психологически грамотные.

Поскольку переживания взрослого — ключ к пониманию скрытых проблем ученика, психологу следует обратить на них особое внимание. Как правило, «пусковым моментом» обращения учителя к психологу является поведение ученика, выражающееся в непослушании или даже в игнорировании замечаний учителя. Из опыта консультирования стало возможным проследить некоторую закономерность в связи поведения ребенка, чувства взрослого и «зоны работы» консультанта, т.е. что именно становится предметом коррекции в системе отношений «учитель – ученик».

К числу наиболее часто испытываемых чувств педагога в ситуации непослушания ученика относятся раздражение, возмущение, досада. Психологу следует обратить внимание педагога на его личные переживания, связанные с ситуацией, когда возникает чувство

раздражения к ученику. Важно ответить на вопрос о том, что мешает школьнику или что он не может сделать из того, о чем просит его учитель.

Другое чувство, не менее редкое, но по эмоциональной силе более яркое, – это возмущение, гнев и проистекающее из них желание наказать школьника (в том числе двойкой). Если мы будем анализировать скрытые, не всегда осознаваемые пласты своих чувств и состояний в такие моменты, то становится очевидным, что требование взрослого внутренне отвергается ребенком, не озвучивается, но явно присутствует «Я сам(а) знаю, как надо...». И чем более «напирает» педагог, тем более мы сталкиваемся с сопротивлением со стороны ученика: младшие школьники капризничают; а подростки и тем более старшеклассники могут проявить сильное негодование и неподчинение и даже огрызнуться. Психологу рекомендуется обучить педагогов конструктивным способам общения, например, «Я-сообщение» и «Активное слушание», и дать возможность учителю обрести этот опыт в рамках консультативного процесса (Атватер, 1988; Гиппенрейтер, 2022). Этому будет способствовать проигрывание учителями ролей «себя» и «своего ученика» с психологом. Особо надо отметить, что сами ролевые игры без тщательного анализа чувств не будут способствовать позитивным трансформациям и обретению навыков конструктивного общения. Важным аспектом в работе психолога является проработка педагогом своих чувств в отношении не столько к личности ученика, а к его поступкам, действиям, результатам его активностей и факторам, детерминирующим его активности.

В результате в сознании учителя происходит разотождествление личности ученика и его поведения. Именно этот процесс способствует реализации конструктивных форм взаимодействия. В сознании педагога, а потом и в его обращениях к ученику реализуется важное изменение: оценивается не школьник, а его поведение, таким образом у ученика не возникают чувства, что на него «давят», его осуждают. Сама по себе обратная связь со стороны значимого взрослого по поводу поведения ученика ему необходима, и если она «не задевает личное», то будет воспринята.

Вопросы и краткие комментарии к работе с педагогами: «Что Вы чувствуете? Что Вами ощущается в связи с поведением ученика?». Или: «Из-за чего Вы переживаете? Что заставляет Вас переживать?» Как правило, при такой постановке вопросов педагог может осознать различия в своих чувствах по отношению к самому ученику и к его поведению. Еще примеры вопросов: «Что именно Вы почувствовали, когда думали, оценивали ученика? В чем его проблема, что заставляет ученика переживать, страдать, почему он себя так ведет, т.е. с чем и против чего или из-за чего школьник «воюет» с Вами?».

Психолог, задавая таким образом вопросы, помогает педагогу осознать, что его негативные чувства по отношению к ученику не связаны с его личностью, а имеют непосредственное отношение к тому, что у самого педагога не получается, не удается, чтобы ученик, принимая его замечания и пожелания во внимание, менял свое поведение. Ведь педагог, как правило, искренне желает лучшего для ученика. Однако уверенность современного педагога в том, что он знает, как это сделать, не всегда оправдана. Психолог, способствуя осознанию педагогом этих тонких, но существенных различий в своих переживаниях и того, как это представляется школьникам, помогает ему понять, что «инструмент» его воздействия не только «не работает», но и может нанести вред личностному развитию ученика.

И только теперь можно перейти к обсуждению вопроса, каким образом могут быть обеспечены эти позитивные изменения у педагога, заключающиеся в возможности изменить прежний (деструктивный) способ реагирования на поведение ученика на конструктивный. Для реализации этой задачи психолог может использовать в обучающей части консультативного процесса такие формы конструктивного общения, как «Я — сообщение» и «Активное слушание». Применять эти формы общения нужно в тех случаях, когда проблема возникает не перед учеником, а перед учителем. Они позволяют выразить негативные чувства в небойкой форме (подавление чувства вызывает взрыв, конфликт); дают возможность ученикам ближе узнать педагога и осознать свои истинные чувства в данный момент.

Типичными трудностями являются переход на «Ты — сообщение» и боязнь педагогов выразить собственные чувства.

Обучение технике регулирования конфликтных ситуаций также может рассматриваться как один из важнейших социальных навыков современного педагога, обладание которым способствует его умению налаживать отношения сотрудничества со школьниками.

Необходимо отметить еще некоторые важные принципы консультирования:

– безусловное принятие ученика является необходимым условием его нормального развития, потому что удовлетворяются его базовые потребности в наличии заинтересованности со стороны учителя;

– реализовать/использовать помогающую, поддерживающую функцию позиции учителя, а не ограничиваться лишь образовательной и воспитательной, так как такая позиция «эмоционально питает» ученика, обеспечивает его развитие через эмоциональное благополучие. Реализация поддерживающей позиции обеспечивает также достижение профессионального успеха и гордости за результат – успешности ученика;

– язык принятия: доверительный и эмоционально насыщенный тон вербального и невербального общения, желание взаимодействовать и поддерживать ученика.

На конструктивное отношение к ученикам педагога можно «перевести» только после проработки чувств, которые он испытывает к личности школьника и его поведению, т.е. необходимо профессионально помочь ему перейти с традиционной педагогической позиции – исправлять, воспитывать, контролировать ученика – на позицию понимания, принятия, поддержки, помощи и оказания содействия.

Важно оговорить, что «новые» методы взаимодействия с учениками нельзя рассматривать в качестве эффективных способов достижения своих педагогических целей и получения новых возможностей управлять учениками. «Новые» способы взаимодействия со школьниками нацелены на формирование близких и доверительных отношений, когда каждый из субъектов взаимодействия способствует личностному росту и самореализации другого, в чем и проявляется экологичность коммуникативного взаимодействия.

Заключение

Современная образовательная среда претерпевает множество изменений, одно из которых – внедрение цифровых устройств, что обуславливает новые вызовы к активности всех субъектов образовательного пространства. Одним из таких вызовов можно рассматриваться взаимодействие в режиме онлайн, которое не может обладать всеми теми возможностями «живого» человеческого общения.

Коммуникативное поведение педагога становится более значимым, поскольку, во-первых, именно характер отношения педагога создает ту необходимую атмосферу доверия и дружелюбия с обучающимися в учебной деятельности, которая так необходима для достижения всех целей образования. Во-вторых, при дефиците «живого» человеческого общения еще в большей степени школьники нуждаются в понимающем и помогающем характере взаимодействия с ними со стороны значимых взрослых.

Результаты нашего эмпирического исследования, в котором участвовали учителя и обучающиеся старших классов, показано, что такие личностные особенности педагогов, как вера в себя, аутосимпатия, ответственность и эмпатия, могут рассматриваться в качестве условий, обеспечивающих конструктивность коммуникации с обучающимися. Таким образом полученные результаты позволяют рассматривать экологичность коммуникативного поведения педагогов как производное от конструктивности самооотношения педагогов.

Ключевыми характеристиками экологичности коммуникативного поведения учителя школы являются следующие:

– принятие личности школьника такой, какова она есть. При этом сохраняется обратная связь и оценка выполненных учебных заданий и поведения школьника;

– создание доверительных отношений с обучающимися;

- формирование у школьников веры в свои возможности;
- умения педагога воздерживаться от доминирования и давления на личность обучающегося.

Выявлено, что у педагогов школы доминирует низкий уровень веры в себя и принятие себя. Экологичность коммуникативного поведения предполагает не только бережное отношение к партнеру по общению, но и реализацию уважительного отношения к себе.

Полученные результаты, свидетельствуют, что экопсихологический подход к изучению типов взаимодействия в системе «учащийся – учитель» не только эффективен, но и доказывает, что профессиональное умение педагога встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к обучающимся способствует созданию «субъект-порождающих» и/или «субъект-совместных» отношений, которые, в свою очередь, детерминируют активность школьников.

Таким образом результаты проведенного исследования:

- позволяют констатировать необходимость введения в школьную практику психологическое сопровождение деятельности педагогов. Профессиональная деятельность педагога (и его эмоциональное состояние), являясь, безусловно, одним из ключевых субъектов в образовании, остается пока без необходимой психологической поддержки;
- созданные методики могут быть использованы психологической службой школ при реализации коммуникативных тренингов с педагогами, заинтересованными в совершенствовании своего мастерства и экологичности коммуникативного поведения. Более того, полученные эмпирические данные относительно степени удовлетворенности школьников отношением к ним учителей свидетельствуют, что наиболее распространенный стиль взаимодействия учителей со школьниками не создает условий, важных для достижения эффективности педагогического труда. Речь идет о том, что принятие школьниками педагогического «воздействия» возможно при наличии доверительных отношений, уважения педагогом личности обучающихся.

Литература к Разделу 3

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 23-30.
2. Атватер И. Я. Вас слушаю: (Советы руководителю, как правильно слушать собеседника): Сокр. пер. с англ. 2-е изд. М.: Экономика, 1988.
3. Белова И.М., Парфенов Ю.А., Сологуб Д.В., Нехвядович Э.А. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания: системный подход // Фундаментальные исследования. 2014. № 3. С. 620-628.
4. Бердникова Д.В., Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э. Модель профессиональной активности педагога // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / Под общ. ред. Л. М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2019. С. 423-426.
5. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000.
6. Бочавер А., Ефимова П., Михайлова О., Михайлова Я., Озорнина Н., Павленко К., Сивак Е., Тимошенко Н., Капуза А., Адамович К., Кулиева А. Родители и дети в период дистанционной учебы. Центр исследований современного детства. Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/07/09/1151826268/01%20Mikhaylova.pdf> (Дата обращения: 25.06.2020).
7. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №5 (39). С. 26-31.
8. Варга А.Я., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: МГУ, 1988.
9. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114-119.

10. *Водяха С.А., Водяха Ю.Е.* Особенности самооценки психологически благополучных школьников // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 68-73. DOI: 10.26170/ro19-03-10
11. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как? М.: Издательство АСТ, 2022.
12. *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.
13. *Дубровина И.В.* Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: учебное пособие. СПб., 2016.
14. *Дубровина И.В.* Феномен «межличностное взаимодействие» как культурный компонент образовательной среды // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: сборник статей / под ред. Л.М. Митиной. М.: 2021. С. 13-16. DOI: 10.24412/cl-36422-2021-1-13-16
15. *Каспржак А.Г., Исаева Н., Кобцева А., Цатрян М.* Школьный барометр COVID – 19: ситуация с учением и обучением глазами Российских школьников. Институт образования. Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. (Дата обращения: 25.06.2020).
16. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
17. *Косарецкий С.Г.* Уроки пандемии для общего и дополнительного образования. Центр общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования. Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/ds/publications> (Дата обращения: 26.06.2020).
18. *Михайлова Е.Л.* Лень в представлениях обыденного сознания // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылёвой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С.274-282.
19. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
20. *Митина Л.М.* Система «наука — образование — профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация человеческого капитала в обществе XXI века [Электронное издание] // Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2019. С. 5-12.
21. *Митина Л.М.* Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития // Мир психологии. 2023. № 2 (113) апрель-июнь. С.10-27.
22. *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.
23. *Мохова Ю. А.* К вопросу о структуре самосознания личности // Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». 2012 № 1. С. 157-160.
24. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. Под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во "Институт практической психологии" Воронеж: НПО "МОДЭК», 1995.
25. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде / Н.В. Быстрова, С.Н. Казначеева, Е.А. Уракова, О.И. Госельбах // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 26–31.
26. *Падун М.А.* Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы // Психологический журнал. 2019. Т 40. № 3. С. 31-44.
27. *Панов В.И.* Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997. №1. С.55-67.

28. *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014. 304 с.
29. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / Под. ред. М.О. Мдивани. М.: Изд-во «Перо», 2017.
30. *Панов В.И.* Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 341-356.
31. *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.
32. *Панов В.И., Борисенко Н.А., Капцов А.В., Колесникова Е.И., Патраков Э.В., Плаксина И.В., Суннатова Р.И.* Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. Т. 84. №9. С.65-77.
33. *Посохова С.Т.* Лень как ресурс преодоления психологической уязвимости личности // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: Материалы V Международной научной конференции. В 2-х т. Кострома: Изд-во «Костромской государственный университет». 2019. С. 108-112.
34. *Роджерс К.* Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение [пер. с англ. Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной]. М.: Психотерапия, 2007.
35. *Соболева А.Е., Егорова С.В., Савенко В.В.* Методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей // Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. 2-ое изд.: М.: Смысл, 2019.
36. *Созонтов А.Е.* Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 105-114.
37. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
38. *Суннатова Р.И.* Индивидуально-типологические особенности мыслительной деятельности: автореф. дисс. ... докт. психол. н. Ташкент, 2001.
39. *Суннатова Р.И.* Личностные и коммуникативные качества педагогов, обеспечивающие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020а. Т. 9. Вып. 3 (35). С. 215–224. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224
40. *Суннатова Р.И.* Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий // Перспективы науки и образования. 2020б. № 1. С. 312-328. DOI: 10.32744/pse.2020.1.22.
41. *Суннатова Р.И.* Экологичность коммуникативного поведения педагогов как предиктор психологического благополучия школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2021а. № 9. С. 105–110. DOI: 10.24158/spp.2021.9.17
42. *Суннатова Р. И.* Экологичность коммуникативного поведения педагогов в условиях цифровизации образования // Перспективы науки и образования. 2021б. № 5 (53). С. 463- 480. doi: 10.32744/pse.2021.5.32
43. *Суннатова Р.И.* Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий (глава в монографии) // Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022. С. 165-188.
44. *Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В.* Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. 2019. № 1. С. 262-274. DOI: 10.32744/pse.2019.1.19
45. *Фокина И.В., Щеголева Е.В.* Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов – будущих педагогов // Перспективы Науки и Образования. 2015. № 1. С. 101-106.

46. *Фрумкин И.С.* Буря в образовании: как отреагировали исследователи ИНОБРА. Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ. URL: <https://ioe.hse.ru/news/author/372992/index.html> (Дата обращения: 26.06. 2020).
47. *Хватова М.В.* Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. 2015. № 1. С. 9-17.
48. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.
49. *Чижов Е.Д., Алексеев К.И.* Представление о смерти и суицидальном поведении в виртуальных сообществах молодежи // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 78-89.
50. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-121.
51. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В.И. Панова и Ш.Р. Хисамбеева. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2013.
52. *Biswas-Diener R., Diener E., Tamir M.* The Psychology of Subjective Well-Being // *Daedalus*. 2004. Vol. 133, no. 2. Pp. 18-25.
53. *Diener E.* Subjective Well-Being // *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 95. Pp. 542-575.
54. *Emadian S.O., Pasha N F.Z.* The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination // *Humanities*. 2016. Vol. 3. No. 1. Pp. 32-38.
55. *Eunbi Chang, Boyoung Kim.* School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis // *International Journal of Psychology International Journal of Psychology*. 2019. DOI: 10.1002/ijop.12645.
56. *Pallini S., Baiocco R., Schneider B.H., Madigan Sh., Atkinson L.* Early Child-Parent Attachment and Peer Relations: A Meta-Analysis of Recent Research // *Journal of Family Psychology*. 2014. Vol. 28, No. 1. Pp. 118-123. DOI:10.1037/a0035736.
57. *Hirschauer A.-K., Aufhammer F., Bode R., Chasiotis A., Künne T.* Parental empathy as a source of child's scholastic performance // *Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition*, 1st edn. Göttingen: Hogrefe, 2018.
58. *Ryff C.D.* Psychological Well-Being in Adult Life // *Current Directions in Psychological Science*. 1995. Vol. 4. No 4. Pp. 99-104.
59. *Shah I.A., Mumtaz A., Chughtai A.S.* Subjective Happiness and Academic Procrastination Among Medical Students: The Dilemma of Unhappy and Lazy Pupils // Furthermore, procrastination is one of the numerous identified determinants of unsatisfactory academic performance. 2017. Vol. 10. Pp. 13-15.

РАЗДЕЛ 4. Средовая экологичность как экопсихологический ресурс для когнитивного, коммуникативного и личностного развития человека

Глава 10. Экопсихологический ресурс образовательная среды для развития познавательной активности и креативности младших школьников и подростков с высокими интеллектуальными способностями (Шумакова Н.Б.)

Большое значение образовательной среды в интеллектуальном и личностном развитии ребенка, успешности обучения и социализации признается представителями всех теорий психического развития ребенка и активно изучается на протяжении нескольких десятилетий. Несмотря на значительное количество выполненных исследований, тем не менее остается еще много открытых вопросов, связанных с определением развивающего потенциала образовательной среды. Так, остается много вопросов об эффективности той или иной образовательной среды для развития разных групп детей, в том числе интеллектуально одаренных детей, задача поддержки которых признается актуальной как в нашей стране, так и за рубежом (Образовательная среда, 2007; Besançon, 2013; Jonathan, 2014; Toward, 2014). Во многих зарубежных публикациях подчеркивается важность доказательного подхода к оценке эффективности обучения, но, отмечается, что существует дефицит данных, отвечающих критерию научности, что не позволяет делать выводы о действительном влиянии программ, направленных на поддержку детей с высокими способностями (Kim, 2016). Это в полной мере относится и к состоянию этой проблемы в отечественной психологии.

При всей очевидности влияния образовательной среды на познавательную активность школьников (Баева, 2008; Гельфман, 2018; Панов, 2007, 2016, 2016а; Холодная, 1993, 2016; Barab, 2002; Top, 2017) до сих пор отсутствуют достоверные данные, показывающие влияние тех или иных параметров образовательной среды на разные аспекты проявления и развития познавательной активности учащихся (Biddulph, 2006). При этом в последние десятилетия в отечественной психологии были представлены фундаментальные разработки в области психологии образовательной среды и выделены ее ключевые компоненты (Баева, 2008; Панов, 2007; Образовательная среда школы ..., 2007; , Ясвин, 2001 и мн.др.), разработан экопсихологический подход к развитию психики, в рамках которого В.И. Пановым определена новая типология субъект-средовых взаимодействий и модель становления субъектности, что позволяет на новом уровне решать научные и практические задачи современного образования школьников (Панов, 2022, 2022а, 2023).

Создание системы условий, обеспечивающей актуализацию потенциала детской одаренности, раскрытие интеллектуально-творческих ресурсов личности и их реализацию в пространстве социума во взрослой жизни, становится ключевой идеей организации психолого-педагогической поддержки одаренных детей в школьном обучении. Настоящее исследование направлено на выявление параметров образовательной среды, значимых для развития интеллектуальной одаренности, точнее, познавательной активности и креативности в младшем школьном и подростковом возрасте. Таким образом, целью нашего исследования является выявление особенностей познавательной активности и креативности интеллектуально одаренных младших школьников и подростков в разных условиях обучения (традиционного и развивающего: по программе творческого междисциплинарного обучения - ТМДО). Развивающее обучение по программе ТМДО представляет собой реализацию психодидактической образовательной парадигмы (Панов, 2007).

Значимое место в творческой продуктивности человека принадлежит его способности к постановке новых вопросов и проблем. Это отмечается большинством исследователей творческих способностей человека. Корни этой способности лежат в природной

любопытности ребенка и в тех ситуациях общения и деятельности, в которых осуществляется его развитие. Поэтому не удивительно, что на протяжении уже нескольких десятилетий исследователи обращаются к изучению познавательной активности детей в форме вопросов (Бабич, 1994; Баранова, 2007; Холодная, 2016). Известно, что первоначально вопросы ребенка возникают в общении и для общения, и лишь затем они приобретают познавательную направленность (Шумакова, 1986; Щукина, 2004; Юшков, 1997). Показано, что в разных возрастах детские вопросы отличаются по своему характеру и содержанию. С началом школьного обучения ведущей деятельностью детей становится учебная и новая социальная роль ученика, которую принимает первоклассник, с одной стороны открывает для него новые возможности для проявления познавательной активности, а с другой наоборот, ограничивает. Поэтому не случайно, что период обучения в начальной школе становится критическим для развития вопросительной активности у детей. Так, исследователи отмечают снижение спонтанной вопросительной активности у младших школьников по сравнению с дошкольным периодом детства, что связано с рядом причин, одной из которых является специфика школьной образовательной среды (Шумакова, 1986; Бабич, 1994). В то же время, влияние образовательной среды и ее разных характеристик на особенности познавательной активности учащихся изучено крайне недостаточно, хотя значительные изменения в типовой школьной образовательной среде очевидны как в связи с внедрением новых стандартов и программ обучения, так и в связи с все возрастающей цифровизацией. Анализ вопросительной активности, которая в дошкольном и младшем школьном возрасте является наиболее ярким показателем познавательной активности детей, позволяет понять интенсивность, широту, глубину познания ребенком окружающего мира, инициируемого самим ребенком (Щукина, 2004). Именно поэтому в качестве индикатора познавательной активности младших школьников мы использовали их вопросы. В качестве индикатора познавательной активности в младшем подростковом возрасте мы использовали показатель исследовательского отношения к окружающему миру. В качестве индикаторов вербальной и образной креативности применялись одни и те же классические показатели (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность) как для младших школьников, так и для подростков.

Технология творческого междисциплинарного обучения как основа для создания развивающей образовательной среды

Анализ развивающих и традиционных образовательных сред с точки зрения значимых компонентов (предметно-пространственного, психодидактического и системы взаимоотношений) и ключевых психологических принципов развития детской одаренности и креативности (Тор, 2017) позволил выделить три основных параметра, по которым проходит существенное различие этих сред: когнитивный, коммуникативный и ценностный. Учитывая выделенные параметры, на протяжении многих лет мы разрабатывали технологию и программу творческого междисциплинарного обучения (ТМДО), применение которой в учебной и внеурочной деятельности школьников может обеспечить создание такой образовательной среды, которая будет отличаться по выделенным основаниям от традиционной и соответствовать повышенным познавательным потребностям и возможностям детей с высокими интеллектуальными способностями (Шумакова, 2014). Обогащенная, развивающая среда, созданная нами на основе применения технологии творческого междисциплинарного обучения, обусловлена:

- особым способом построения содержания обучения (на основе тематической междисциплинарной интеграции);
- проблемно-исследовательским методом обучения;
- доминированием субъект-субъектных отношений, соответствующих *субъект-порождающему* подтипу взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» (Панов, 2022а) и обуславливающих сотрудничество, диалог и творчество в познавательном процессе.

В сравнении с типовой образовательной средой, среда, созданная на основе реализации

технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО), отличается более высоким уровнем когнитивной сложности и диалогичности. Содержание обучения интегрируется на основе широкой (универсальной) темы, философского уровня общности. Такая тема характеризуется максимальной открытостью границ изучения, что обеспечивает простор для вариативности в построении программ для одаренных учащихся, индивидуальные различия среди которых значительно превосходят таковые между их нормотипичными сверстниками. Междисциплинарная тема может раскрываться через ряд обобщений, которые справедливы относительно разных областей научного знания. Обобщения позволяют раскрыть смысл темы и ее значение опираясь, при этом, на изучение материала разного уровня сложности, глубины и из разных наук. Раскрытие глобальной темы через систему междисциплинарных обобщений предполагает «движение мысли от общего как первоначального недифференцированного целого к целому дифференцированному», с четко выделенными составляющими его компонентами. Такой способ организации содержания соответствует закону развития познавательной сферы ребенка, обоснованного Н.И. Чуприковой (Чуприкова, 2014). Согласно этому закону, критически осмысленному И.И. Ильясовым, «первичное познание естественным образом осуществляется от исходного целого к его свойствам, «клеточкам», элементам и их инвариантным связям путем анализа и дифференциации целого» (Ильясов, 1996, с.139). Это определяет психологический смысл и значение такого обучения для всех детей. Кроме того, важнейшим преимуществом тематического междисциплинарного обучения является то, что междисциплинарные обобщения, связывая общей нитью изучение различных дисциплин, обеспечивают восстановление целостности миропонимания на уже более высоком уровне, позволяют собрать разъединенные с помощью анализа части в целое, которое они составляют. Это решает актуальную задачу обучения – развитие целостного миропонимания и системного мышления. При этом междисциплинарное обобщение способствует расширению возможностей для детей и подростков применять полученные знания при решении проблем, тем самым делая знание «живым» в терминологии замечательного ученого В.П. Зинченко.

Наконец, междисциплинарное обобщение, в силу своей емкости, «требует» для своего раскрытия «подключения» мыслительных процессов самого высокого уровня, что отвечает познавательным потребностям и возможностям интеллектуально одаренных школьников и обеспечивает необходимые «вызовы» для их развития.

Метод открытия или моделирования естественного процесса продуктивного цикла мышления лежит в основе методики обучения, с помощью которого дети, находясь в позиции исследователя, открывают связи и закономерности окружающего мира, осваивают логику индуктивного и дедуктивного исследования, учатся использовать и осознавать разные способы мыслительной работы. Такой метод, проблемно-исследовательский, предполагает необходимость и возможность у ребенка самостоятельного порождения и формулирования проблемы, гипотез и поиска решения, его проверку и обоснование, т.е. объективацию полного мыслительного цикла.

Проблемно-диалогический характер процесса познания невозможно обеспечить без широкого применения групповых форм работы с детьми и подростками. В методику проведения исследований, осуществляемых школьниками в малых группах и в сотрудничестве с учителем, органично вплетаются различные приемы развития творческого и критического мышления, стимулирования исследовательской активности и развития познавательных интересов, обучение умениям работы с информацией и представлению результатов поиска. Творческий тип среды, который мы создавали с помощью ТМДО, «предполагает субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия, необходимые для продуктивного сотрудничества при выполнении коммуникативных, учебных и иных задач» (Панов, 2023, с.201) Взаимодействие «учащегося» и «учителя» в таком случае, подчинено достижению единой цели, что, как отмечает В.И. Панов, невозможно без их объединения «в некую субъектную общность», а это, в свою очередь, «требует от них как субъектов взаимодействия взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия и, следовательно, изменения своей собственной субъектности»

(Панов, 2022, с.69). Такие учебные исследования, с помощью которых подростки изучают междисциплинарные темы и открывают новые для себя закономерности, правила, идеи, позволяют им овладевать приемами осуществления исследовательской активности, приобретать исследовательские умения, способность к самостоятельному познанию мира, других людей и самого себя, наконец, становлению субъектности не только учащихся, но и педагога.

Наконец, в случае традиционного и творческого междисциплинарного обучения важно отметить и существенные различия в ценностных ориентирах двух вариантов образовательной среды. Культ ценности творческой активности ребенка характерен для среды, созданной на основе принципов ТМДО, в то время как доминанта ценностей знаний, умений, навыков (ЗУН) – характерный признак традиционного варианта обучения.

Мы предполагали, что характеристики познавательной активности (ее интенсивность и широта, когнитивный уровень) и креативности школьников с высокими интеллектуальными способностями связаны с когнитивной сложностью образовательной среды, уровнем ее диалогичности и ценностной доминантой. В связи с этим в работе решались следующие задачи:

1. Провести сравнительный анализ вопросительной активности младших школьников с высокими интеллектуальными способностями, обучающихся в разных условиях образовательной среды: типовой и развивающей.
2. Сравнить направленность исследовательских интересов интеллектуально одаренных младших школьников и подростков, обучающихся в разных условиях образовательной среды.
3. Определить влияние образовательной среды на вербальную и графическую креативность интеллектуально одаренных младших школьников и подростков.

Методика и процедура исследования

Для изучения вопросительной активности и выявления открытости/закрытости познавательной позиции у младших школьников мы использовали хорошо известную методику, предложенную Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной, «Идеальный компьютер» (Холодная, 2016). В исследовании приняли участие интеллектуально одаренные учащиеся 2-х – 4-х (n=101) школ Москвы, которые входили в верхний квартиль по показателю общего интеллекта (по данным теста СПМ Равена).

Для изучения направленности исследовательских интересов младших школьников и подростков использовалась методика «Направленность исследовательской позиции» (НИП), разработанная нами. В исследовании приняли участие та же группа младших школьников, что описана выше и интеллектуально одаренные учащиеся 7-х классов (n=174) школ Москвы и Новоуральска, которые также входили в верхний квартиль по показателю общего интеллекта (СПМ Равена). Каждая возрастная выборка делилась на две подгруппы в зависимости от условий обучения: 1 – творческое междисциплинарное и 2 – традиционное.

Изучение особенностей креативности, проявляемой в вербальной и графической сферах, осуществлялось с помощью методики «Образная и вербальная креативность» (вариант ОВК-2, Шумакова, 2011). Выборка включала 318 школьников 5-х и 7-8-х классов (n=189, M=11,3 и n=129 M=14,2 соответственно) с примерно равным соотношением мальчиков и девочек в каждой группе. 138 из них составили группу интеллектуально одаренных учащихся (ИО-5 – 82 учащихся, ИО-7 – 56 учащихся) и 180 – учащиеся с нормативным развитием – контрольные группы (Н-5 – 107 учащихся, Н-7 – 73 учащихся). Все участники исследования – ученики московского образовательного комплекса с классами, обучающимися по типовой образовательной программе или развивающей (программе творческого междисциплинарного обучения). По типу обучения в школе все участники исследования представляли две группы: 1) основная (О) – подростки, обучавшиеся по развивающей программе ТМДО (N=164), из них младших подростков, обучающихся в 5 классе (О-5), – 99 человек, старших подростков, обучающихся в 7-8 классах (О-7), – 65 человек; 2) контрольная (К) – подростки, обучавшиеся

по традиционной программе (N=154). В контрольной группе пятиклассников было 90 человек (К-5, N=90), а учащихся 7-8 классов – 64 (К-7, N=64).

Все представители основной группы младших подростков (О-5, пятиклассники) обучались в начальных классах в одной школе по программе творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок» (Шумакова, 2022). Прием детей в эти классы проводился на основании заявления родителей, желающих обучать своего ребенка по программе повышенного уровня сложности, а также рекомендации психологов. Представители контрольной группы (К-5) обучались в начальных классах в разных московских школах с типовой программой и были зачислялись в первый класс на основании стандартной процедуры приема. В то же время при поступлении в 5-й класс они, так же, как и ученики из основной группы, проходили процедуру «мягкого отбора» и были зачислены при совпадении трех условий: заявление родителей, наличие «портфолио достижений» ученика и успешное прохождение тестов (контрольных работ) по основным предметам. Не случайно поэтому, что и в основную, и в контрольную группу вошли как нормотипичные, так и интеллектуально одаренные школьники примерно в равном соотношении.

Представители основной группы старших подростков (О-7), начиная с 5 класса, обучались по развивающей обогащенной программе творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок» для средней школы, но в начальной школе они такого опыта не имели. Старшие подростки из контрольной группы обучения (К-7) учились по традиционной программе в типичных условиях образовательной среды.

Для решения поставленной задачи в исследуемой выборке интеллектуально одаренных и нормотипичных младших и старших подростков были выделены по две группы пятиклассников и семиклассников на основании критерия «тип обучения» (обогащенное – О или традиционное – Т) : ИО-О-5 и ИО-К-5; Н-О-5 и Н-К-5; ИО-О-7 и ИО-К-7; Н-О-7 и Н-К-7. Основанием для отнесения к группе «интеллектуально одаренные» выступало совпадение трех характеристик: высокий уровень интеллектуальных способностей (показатели верхнего квартиля по тесту Равена), высокий уровень интеллектуальной активности (участие и достижения в творческих и интеллектуальных конкурсах), наконец, высокая экспертная учительская оценка способностей школьника. Оценка была получена в период проведения исследования от трех учителей основных предметов (математика, русский язык и литература, биология), каждый из которых выделял группу «самых одаренных» учеников, проявивших высокие способности и мотивацию. Принималось во внимание включение школьника в эту группу хотя бы одним педагогом. Эти критерии согласуются с распространенной практикой идентификации интеллектуально одаренных детей в этой возрастной группе.

Исследование проводилось в начале октября 2019-2020 и 2020-2021 учебного года, что позволяет анализировать результаты, полученные в группе младших подростков в контексте специфики предшествующего опыта обучения в начальной школе.

Статистический анализ данных проводился с помощью статистического пакета SPSS 19 (оценка эффектов межгрупповых факторов, сравнение средних с помощью t-критерия, дисперсионный анализ).

Результаты исследования

Особенности познавательной активности школьников в типовой и развивающей образовательной среде

В таблице 1 представлены полученные средние значения (М) и стандартные отклонения (SD) показателей познавательной активности в форме вопросов у интеллектуально одаренных младших школьников, обучающихся в разных условиях обучения.

Таблица 1

Средние значения показателей вопросительной активности
младших школьников в разных условиях обучения

Группа	Общее количество вопросов (ОВ)		Объективированные вопросы (О)		Субъективированные вопросы (С)		Категориальные вопросы (К)		Фактические вопросы (Ф)	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
1 (n=54)	10,81**	4,40	9,22**	4,89	1,59*	2,79	5,50**	3,62	5,31	3,14
2 (n=47)	7,09**	4,20	4,53**	3,52	3,11*	3,33	2,89**	2,88	4,19	3,39

Примечание. Группа 1 – развивающее обучение (ТМДО); 2 – традиционное обучение (типовое).

* $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$.

Сравнительный анализ показателей вопросительной активности, выполненный с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок позволил обнаружить достоверные межгрупповые различия. Как видно из данных таблицы (табл. 1) интеллектуально одаренные младшие школьники в условиях творческого междисциплинарного обучения (группа 1) достоверно превышают своих одаренных сверстников в условиях традиционного обучения как по общему количеству задаваемых вопросов, так и по количеству объективированных и категориальных вопросов ($p \leq 0.001$), направленных на познание окружающего мира и принципов его устройства. В то же время, по количеству заданных субъективированных вопросов, достоверное превосходство обнаруживают учащиеся традиционных классов. Соотношение объективированных и субъективированных вопросов, также как и категориальных и фактических имеет большую величину у школьников из группы 1, чем из группы 2, что свидетельствует о более выраженной у них открытой познавательной позиции по сравнению с их одаренными сверстниками, обучающимися в традиционных условиях.

В таблице 2 представлены средние значения (М) и стандартные отклонения (SD) показателей направленности исследовательского отношения младших школьников и подростков.

Таблица 2

Направленность исследовательского отношения младших школьников и подростков,
обучающихся в разных образовательных средах

Области интереса	Младшие школьники				Младшие подростки			
	Группа 1 (n=54)		Группа 2 (n=47)		Группа 1 (n=90)		Группа 2 (n=84)	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Природа	11,26*	3,95	9,66*	3,86	9,42	3,50	8,31	3,12
Устройство вещей	12,33**	3,10	10,52**	4,07	10,69	3,73	10,64	3,74
Люди	11,61*	3,78	10,13*	3,66	12,25	3,31	12,18	3,97
Компьютер	11,41*	5,16	13,78*	5,70	9,99**	4,69	14,84**	5,24
Творчество	13,13	4,17	12,23	3,85	15,64*	3,86	14,01*	3,70

Примечание. Группа 1 – творческое междисциплинарное обучение; группа 2 – традиционное обучение.

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Сравнительный анализ показателей направленности исследовательского интереса с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок также позволил обнаружить статистически достоверные межгрупповые различия как в группах младших, так и старших подростков. Так, интеллектуально одаренные младшие школьники и подростки в условиях творческого междисциплинарного обучения проявляют **большой** интерес к природе, младшие

школьники – к людям и различным устройствам, а старшие подростки – к творческим видам деятельности, чем их одаренные сверстники, обучающиеся в традиционной образовательной среде (табл. 2). При этом младшие школьники, так же как и подростки, в условиях творческого междисциплинарного обучения обнаруживают статистически значимо меньший интерес к компьютеру как средству познания и общения ($p < 0,01$) по сравнению с их сверстниками, обучающимися в традиционной образовательной среде. Все это свидетельствует о широте исследовательского отношения к миру у школьников в развивающей среде, об их более открытой познавательной позиции к миру, чем у их сверстников, обучающихся в типовой образовательной среде.

Для уточнения вопроса о влиянии образовательной среды на познавательную активность младших школьников и подростков мы дополнительно провели дисперсионный анализ. Результаты анализа связи образовательной среды (независимая переменная) с познавательной активностью младших школьников (зависимая переменная) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Связь образовательной среды (независимая переменная) с познавательной активностью младших школьников (зависимая переменная)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Общее количество вопросов (ОВ)	Между группами	349,559	1	349,559	18,810	,000
	Внутри групп	1839,808	99	18,584		
	Сумма	2189,366	100			
Количество категориальных вопросов (К)	Между группами	170,705	1	170,705	15,707	,000
	Внутри групп	1075,968	99	10,868		
	Сумма	1246,673	100			
Количество фактических вопросов (Ф)	Между группами	31,709	1	31,709	2,981	,087
	Внутри групп	1052,925	99	10,636		
	Сумма	1084,634	100			

Данные, представленные в таблице 3, показывают, что именно образовательная среда влияет на различия в познавательной активности младших школьников. Творческое междисциплинарное обучение способствует проявлению творческого потенциала интеллектуально одаренных школьников.

Результаты анализа связи образовательной среды (независимая переменная) с направленностью исследовательского отношения у младших подростков (зависимая переменная) свидетельствуют о влиянии творческого междисциплинарного обучения на уровень проявления исследовательского интереса (отношения) к людям и их внутреннему миру у интеллектуально одаренных младших подростков ($F=3,302$, $p \leq 0,39$). Выявленный эффект может быть связан с таким отличительным параметром образовательной среды творческого междисциплинарного обучения, как высокий уровень диалогичности и субъект-порождающий тип коммуникативного взаимодействия ученика и учителя в процессе познания.

Влияние творческой образовательной среды в начальной и средней школе на креативность

Сравнительный анализ показателей креативности у интеллектуально одаренных младших подростков из разных групп обучения (ИО-О-5 и ИО-К-5) с помощью U-критерия Манна-Уитни выявил статистически значимые межгрупповые различия по показателям как вербальной, так и образной креативности. Интеллектуально одаренные пятиклассники, обучавшиеся в начальных классах по обогащенной программе, существенно превосходили своих интеллектуально одаренных сверстников из классов традиционного обучения как по

общему, так и по всем отдельным показателям вербальной и образной креативности (беглости, гибкости, оригинальности и разработанности). Сравнительный анализ показателей креативности у нормотипичных пятиклассников из разных групп обучения (Н-О-5 и Н-К-5) позволил обнаружить другую картину: достоверных межгрупповых различий не выявлено.

Для решения задачи выявления влияния факторов «одаренность» и «образовательная среда» («обучение») на показатели креативности интеллектуально одаренных учащихся в подростковом возрасте нами был выполнен двухфакторный дисперсионный анализ MANOVA и серия сравнений изучаемых показателей у интеллектуально одаренных и нормотипичных подростков в разных условиях обучения.

Как видно из данных в табл. 4, фактор «одаренность» не влияет на показатели креативности младших подростков ($p > 0,05$), в то время как фактор «обучение» оказывает влияние на образную креативность ($p = 0,003$) и вклад обучения составляет 7,3% вариативности показателя. Взаимодействие же двух факторов влияет как на вербальную ($p = 0,016$), так и образную креативность ($p < 0,001$) и вклад этого взаимодействия определяет 13% вариативности показателя «образная креативность». Отсутствие, по нашим данным, достоверного влияния фактора «одаренность» на показатели креативности младших подростков в вербальной и графической сферах кажется неожиданным. В то же время, учитывая известную неоднозначность связи между интеллектом и креативностью, обнаруженную еще в ранних исследованиях известного американского психолога П.Торренса, полученный факт вполне объясним. Дети с высокими интеллектуальными способностями не обязательно отличаются высокой креативностью, также как и нормотипичные школьники могут проявлять как высокую, так и низкую креативность (Barbier, 2019; Reis, 2021). Наконец, известно, что проявления креативности школьников подвержены влиянию условий обучения, что мы фактически и обнаружили в своем исследовании разных групп младших подростков: для интеллектуально одаренных младших школьников обучение по типовой или обогащенной программе творческого междисциплинарного обучения имеет принципиальное значение для раскрытия творческого потенциала, что ярко обнаруживается в 5 классе.

Таблица 4

Критерии межгрупповых эффектов показателей креативности
в группе младших подростков

Фактор	Зависимая переменная	Ср. квадрат	F	p	Частичная эта-квадрат
1 (одаренность)	Вербальная креативность	,065	,103	,748	,001
	Образная креативность	,822	1,216	,272	,010
2 (обучение)	Вербальная креативность	,957	1,524	,219	,013
	Образная креативность	6,312	9,334	,003	,073
1*2	Вербальная креативность	3,731	5,941	,016	,048
	Образная креативность	11,974	17,707	<,001	,130

Сравнительный анализ показателей креативности у старших подростков из разных групп обучения (О-7 и К-7), так же как и интеллектуально одаренных из разных групп обучения (ИО-О-7 и ИО-К-7), с помощью U-критерия Манна-Уитни выявил другую картину, отличную от таковой у одаренных младших подростков. Статистически значимые межгрупповые различия обнаружены только по единственному показателю вербальной беглости ($p < 0,05$ и $p < 0,04$ соответственно). Интеллектуально одаренные старшие подростки,

обучавшиеся в 5-х–7-х классах по программе творческого междисциплинарного обучения, то есть, погруженные в творческую образовательную среду, существенно превосходили своих интеллектуально одаренных сверстников из классов традиционного обучения по показателю вербальной беглости. Сравнительный анализ показателей креативности у нормотипичных старших подростков из разных групп обучения (Н-О-7 и Н-К-7) не позволил обнаружить достоверных различий, только на уровне тенденции.

Как видно из данных в табл. 5, фактор «одаренность» не влияет на показатели креативности старших подростков ($p > 0,05$), в то время как фактор «обучение» оказывает влияние на способность выдвигать разнообразные идеи в вербальном плане ($p = 0,05$), хотя вклад этого фактора достаточно скромный, по сравнению с более младшей возрастной группой и определяет лишь 3,7% вариативности показателя «вербальная беглость». Взаимодействие двух факторов не влияет на показатели как вербальной, так и образной креативности старших подростков. Таким образом, влияние творческого междисциплинарного обучения на креативность в подростковом возрасте достаточно скромное, по сравнению с младшим школьным возрастом, хотя, как и ранее, преимущественно имеет положительное влияние именно на интеллектуально одаренных подростков. Для интеллектуально одаренных подростков обучение по типовой или обогащенной программе имеет принципиальное значение для проявления их способности к выдвиганию разнообразных идей в словесной форме.

Таблица 5

Критерии межгрупповых эффектов показателей дивергентной креативности
в группе старших подростков

Фактор	Зависимая переменная	Ср. квадрат	F	p	Частичная эта-квадрат
1 (одаренность)	Вербальная беглость (ВБ)	10,411	,164	,686	,002
	Вербальная креативность	,098	,133	,716	,001
	Образная креативность	,826	1,037	,311	,010
2 (обучение)	Вербальная беглость (ВБ)	249,841	3,941	,050	,037
	Вербальная креативность	1,424	1	1,424	1,934
	Образная креативность	,154	1	,154	,193
1*2	Вербальная беглость (ВБ)	3,591	,057	,812	,001
	Вербальная креативность	,053	,072	,789	,001
	Образная креативность	,101	,127	,722	,001

Заключение

Результаты выполненного исследования свидетельствуют о значимом положительном влиянии образовательной среды в начальной и средней школе, организованной на основе реализации принципов высокого уровня когнитивной сложности, диалогичности и ценности творческой активности учащегося на креативность младших школьников и подростков и их познавательную активность.

1. В условиях творческого междисциплинарного обучения младшие школьники и

подростки с высоким уровнем интеллектуальных способностей обнаруживают достоверно более высокий уровень познавательной активности и открытости своей познавательной позиции окружающему миру, чем их одаренные сверстники, обучающиеся в традиционных образовательных условиях.

2. Обнаружено положительное влияние творческого междисциплинарного обучения на развитие у интеллектуально одаренных младших подростков исследовательского отношения к людям и их внутреннему миру, что связано с высоким уровнем диалогичности инновационной образовательной среды и доминированием субъект-порождающего типа коммуникативного взаимодействия ученика и учителя.

3. Показано, что условия образовательной среды (творческое междисциплинарное или типовое обучение) оказывают разное влияние на креативность интеллектуально одаренных и нормотипичных школьников как в начальной, так и средней школе.

4. В условиях творческого междисциплинарного обучения одаренные дети, приходящие в пятый класс (младшие подростки), демонстрируют существенно более высокие уровни вербальной и образной креативности, чем их одаренные сверстники в условиях типового обучения и нормотипичные подростки при любом типе обучения. В старшем подростковом возрасте обучение положительно влияет на показатель вербальной беглости (способности выдвигать разнообразные идеи в вербальном плане). Значимых положительных эффектов творческого междисциплинарного обучения в начальной школе на показатели креативности нормотипичных младших подростков не обнаружено, в то время как в подростковом возрасте положительное влияние такого обучения на способность выдвигать разнообразные идеи в вербальном плане (вербальную беглость) обнаруживается как в отношении интеллектуально одаренных учащихся, так и их сверстников.

5. Полученные данные о влиянии разных условий образовательной среды (обогащенной и типовой) на развитие интеллектуально одаренных учащихся в начальной и средней школе свидетельствуют о том, что для интеллектуально одаренных детей младшего школьного и подросткового возраста обучение в условиях творческой образовательной среды имеет принципиальное значение для раскрытия их творческого потенциала. Недостаточный уровень сложности, диалогичности и ценности творческой продуктивности учащегося при обучении интеллектуально одаренных школьников порождает стагнацию их творческого потенциала, что обнаруживается в их относительно низком уровне проявления креативности.

Глава 11. Взаимодействие с лошадью в ипповенции с позиций экопсихологического подхода к развитию психики (Лопухова О.Г., Панов В.И.)

Что такое «ипповенция»?

Участие лошадей в психотерапевтических встречах и психокоррекционных программах является относительно новым явлением для России и развивается последние несколько лет как направление, называемое «ипповенция» (Лопухова, Газизов, 2016; Рабаданова и др., 2022).

Идея обозначить отдельное направление «ипповенция» (от «hippo» – лошадь, «venire» – двигаться навстречу, идти к ...) принадлежит Х-Ю. Барайссу (Hans-Jürgen Bareiss) (Bareiss, 1996). В своей модели «Терапевтическое взаимодействие человек-лошадь (ТВЧЛ)» Барайсс выделяет и описывает два направления: «иппотерапию» как лечебно-физиологическое направление, где представлен основной вид взаимодействия – «позволь лошади нести и двигать тебя в пространстве», и «ипповенцию», включающую широкий спектр видов взаимодействия с лошадьми: наблюдение, уход за лошадью, работа с лошадью «на земле» и «на свободе», верховая езда и варианты вольтижировки, конные прогулки и пр. (Барайсс, 2003). Кроме того, в модели ТВЧЛ Барайсса ипповенция отличается от иппотерапии множеством разных вариантов организации взаимодействий клиента с лошадьми: индивидуальных (клиент – лошадь – психотерапевт) и групповых (группа людей – группа лошадей – специалист по ипповенции (педагог/психолог); группа людей – лошадь – специалист по ипповенции (педагог/психолог); группа лошадей – клиент – психотерапевт). В иппотерапии представлен только один вариант организации терапевтического взаимодействия: «клиент – лошадь (и коновод) – иппотерапевт». Несмотря на то что модель ТВЧЛ Барайсса весьма популярна в европейских странах, особенно в Германии (Лошадь в психотерапии..., 2003), сам термин «ипповенция» не получил там распространения.

По способам взаимодействия с лошадью в ипповенции можно обозначить различные техники:

- основанные на обучении верховой езде и/или вольтижировке, верховых прогулках (психотерапевтическая верховая езда);
- основанные на взаимодействии с лошадью «на земле» (без езды на лошади), включающие управление лошадью «в руках», дрессировка и т.п.;
- техники работы с образом лошади (арт-методы);
- наблюдение за лошадьми, без непосредственного контакта с ними (наблюдение за табунном, табунными отношениями или отдельными пасущимися лошадьми на природе);
- ухаживание и забота о лошадях (напоминающее волонтерство на конюшне): кормление, чистка лошадей, уборка навоза и т.п.;
- комплексные техники, интегрирующие разные виды контакта с лошадьми, последовательно включаемые в работу с клиентами.

Практика реализации подобных техник в зарубежных странах широко распространена и представлена в научных публикациях через обозначение различных «моделей» психотерапевтического и развивающего взаимодействия «человек – лошадь»: 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)). Подобное разнообразие обозначений в общем-то единого по своей сути процесса становления, коррекции (гармонизации) и развития личности в заданной присутствием лошади социальной среде не способствует интеграции специалистов в развитии данного направления (Lentini, Кнох, 2009). Поэтому, на наш взгляд, предложенная Барайссом идея обозначения сложной системы различных технологий и видов психотерапевтических и развивающих взаимодействий

«человек – лошадь» единым понятием «ипповенция» перспективно, поскольку позволяет целостно подойти к пониманию базовых механизмов психической динамики в разных вариантах взаимодействия с лошадью, интегрировать различные методы и технологии на основе общей методологической концепции, а также предоставить специалистам (педагогам и психологам) более широкий спектр возможностей для развития индивидуальных методов, технологий и программ соответственно конкретным запросам клиентов.

В ипповенции, структурируя очень разные техники по целевому назначению, мы можем обозначить следующие области, которые соотносятся с представленными за рубежом моделями психотерапевтического и коррекционного взаимодействия с лошадьми:

- психотерапевтическая область, направленная на работу психотерапевта с участием лошади (лошадей) с невротическими и психотическими проблемами клиентов, которая соотносится с моделями EAP или EFP;
- коррекционно-консультативная область, которая соотносится с моделью EAC;
- социально-психологические тренинговые программы, направленные на развитие коммуникативных компетенций, групповой динамики, самоотношения, «личностного роста», психологического благополучия и взаимоотношений (групповых, семейных, детско-родительских), которые соотносятся с моделью EAL;
- образовательно-педагогическая (или иппопедагогическая) область, направленная на развитие экологического и природоцентрированного сознания, развитие и коррекцию ценностно-смысловых образований, морально-нравственной сферы личности детей, подростков и взрослых, коррекцию учебной мотивации, самосознания и т.п., которые также соотносятся с моделью EAL.

Ипповенция в системе анималотерапии: почему лошадь?

Ипповенция относится к более широкой сфере – анималотерапии, и в этом смысле можно отметить, что проблемы, которые решаются в сессиях с участием домашних животных, а также установленные и описанные механизмы личностной динамики, разворачивающиеся во взаимодействии с животным, по большей части являются общими для анималотерапевтических практик (Никольская, Костригин, 2019). В то же время включение лошади в психотерапевтические или развивающие программы имеет специфику в сравнении с терапевтическим привлечением других животных.

В отличие от популярных в анималотерапии собаки и кошки, которые находятся в пространстве человеческой среды, лошадь находится в своем пространстве, куда человек приходит, попадая в новый для себя «мир лошади». Кроме того, лошадь не может существовать и восприниматься вне природной среды, так что даже в антропогенном пространстве конюшни или манежа контакт и установление связи с лошадью для человека – это установление связи с самой Природой, и в этом заключен мощный экотерапевтический эффект.

Ощущения силы, мощи, потенциального выплеска энергии, которые возникают рядом с этим крупным животным, также не соотносятся с ощущениями, которые человек испытывает рядом с кошкой или собакой (в том числе большой). Даже спокойная, доброжелательная лошадь воспринимается как потенциальная стихия. В силу этих причин лошадь может ассоциироваться с угрозой, опасностью, необходимостью включения всех своих психологических ресурсов при контакте с ней. При взаимодействии с лошадью человек с помощью простой физической силы не может ее удержать или заставить сделать то, что она не желает, и может полагаться только на установление с лошадью отношений доверия, сотрудничества, уважения, понимания и принятия, что и запускает гармонизирующую личность психическую динамику. Физическая сила лошади, которая ощущается как при наблюдении за ее движениями, так и при непосредственном тактильном контакте, вызывает очень мощные глубинные чувства. В исследованиях показано, что переживания, возникающие в тактильных контактах с лошадью, могут помочь человеку излечить эмоциональные и сенсорно-моторные нарушения (Bachi et al., 2012).

Важную роль играют размеры лошади, которые производят особенное впечатление на человека, что представляет клиентам и консультантам возможность исследовать основы проблем, связанных с уязвимостью, силой и контролем (Lentini, Knox, 2009). Уникальный опыт взаимодействия с таким большим животным может помочь людям побороть страх, развить эмпатию и уверенность в себе, что позволяет гармонизировать отношения с другими людьми (Ratliffe, Sanekane, 2009). Кроме того, существует мнение, что развитие способности контролировать большое и мощное животное может помочь людям, перенесшим насилие, обрести чувство управления, контроля и успешности (Brandt, 2013; Kemp, Signal, Botros, Taylor, & Prentice, 2014; Trotter, Chandler, Goodwin-Bond, & Casey, 2008).

Поскольку лошадь – травоядное животное, самостоятельно добывающее себе пищу, эволюционно у нее не заложены паттерны взаимного кормления как основы или показателя дружественных (покровительственных) отношений, что характерно для хищников и человека. Кормление лошади, особенно с руки, скорее психологически важно для самого человека, поскольку дает ему ощущение установления индивидуального контакта с лошастью. Лошадь с удовольствием принимает и даже выпрашивает лакомства у человека, но не в ее природе на этом основании начать уважать или принимать этого человека как значимого или близкого для нее. Установление близких и значимых отношений с лошастью требует от человека проявления таких качеств своей личности, которые будут приняты лошастью как достойные доверия и признания. В психотерапевтическом или развивающем контексте эта особенность лошади дает возможность получить опыт и рефлексию глубинных основ установления человеком взаимоотношений в социуме.

Среди других животных в анималотерапии лошади отличаются своей высокой социальностью, поскольку в силу эволюционно заложенных особенностей ощущают потребность в постоянной коммуникации для обеспечения безопасности. Социальные отношения лошадей в группе (табуне) характеризуются сложной системой иерархических ролевых позиций, высокой вариативностью межгрупповых и внутrigрупповых отношений. При этом лидерство отдается не тому, кто сильнее или крупнее, а тому, кто ведет себя более уверенно и готов обеспечивать безопасность, будучи самым решительным, сообразительным и ответственным (часто это кобыла). Социальные отношения в лошадином табуне обнаруживают много сходства и параллелей с человеческим социумом, что позволяет эффективно включать в психотерапевтические и развивающие программы с участием лошадей техники наблюдения за свободно пасущимися лошадьми.

Присутствие человека всегда важно для лошади, и она выстраивает с ним коммуникацию, никогда не игнорируя человека в своем окружении, но при этом не имеет выраженной тенденции вести себя очень активно, как собака, либо настороженно-избегающе, как кошка. Лошадь имеет особое чувство «своего» и «чужого» пространства, которое интуитивно понятно и близко человеку, выступая удачной метафорой психологических границ и контакта в человеческих отношениях.

Учитывая, что лошадь в животном мире занимает позицию «жертвы», ее психология ориентирована на то, чтобы быть настороже, замечать малейшие изменения в окружающей обстановке, поэтому она всегда находится в настоящем моменте и очень сензитивна к малейшим невербальным сигналам находящимся рядом особей (Brandt, 2013). Благодаря этому лошадь чутко и очень точно понимает текущее внутреннее состояние человека (степень его уверенности в себе и спокойствия либо, напротив, страха, неуверенности, нервозности и агрессии) и ведет себя соответствующим образом (напряженно или расслабленно). Когда человек сам не осознает своего истинного состояния, лошадь своим поведением покажет его. Это важное свойство лошади – постоянное пребывание «здесь и сейчас» – наиболее значимо в разнообразных психотерапевтических программах. Лошадь нельзя обмануть, предъявив ей себя более уверенным, знающим и спокойным, чем есть на самом деле. Ориентируясь прежде всего на состояния и находясь всегда в текущем моменте, лошадь очень пластична в динамике своих состояний, что удобно использовать в диагностических и коррекционных целях: лошадь, которая была напряжена, недоверчива и нервозна в присутствии человека,

испытывающего страх или агрессию, в течение нескольких минут может стать спокойной или сосредоточенной, как бы забыв весь прошлый опыт, если человек успешно отрегулирует свое состояние, став уверенным и спокойным.

По интеллектуальному и эмоциональному развитию, позволяющему ей выстраивать высокоразвитую коммуникацию с человеком, лошадь превосходит многих животных в анималотерапии. В настоящее время установлено, что лошади способны выражать и распознавать 17 видов эмоций (как сородичей, так и человека по мимике), превосходя в этом собак и шимпанзе (Smith at al., 2016). Интеллектуальный потенциал лошади позволяет ей связывать абстрактные символы с конкретным результатом, различать абстрактные геометрические фигуры (в том числе при вращении), понимать концепции отношения: больше, меньше, одинаковый (Mejdell, 2016). Как показывает практика (опыты Е. Молчановой), лошади могут учить отдельные буквы, а потом собирать их в слова либо же сразу научиться читать слова по специальным карточкам, могут выучить и понимать более 300 слов и фраз. Показано, что лошади, которые получили опыт интеллектуального развития с человеком, испытывают ярко выраженную потребность в дальнейшем развитии и обучении (Любимов, 2005). Кроме того, экспериментально подтверждено, что лошади могут передавать и воспринимать информацию в виде мыслеобразов, используя каналы экстасенсорного восприятия, в том числе в межвидовом взаимодействии (Blake, 1975). Таким образом, по возможностям глубины психологического контакта и влияния на психику и сознание человека в этом контакте лошади близки с дельфинами (Гратовски, 2018), но находятся в более доступной и естественной для человека среде.

Кроме того, образ лошади для нас значим не только «природно», но и «культурно». Пожалуй, более, чем образы других одомашненных животных, образ лошади всегда выступал мощным вдохновляющим началом во всех видах искусства. Лошадь семантически связана с представлениями защиты, поддержки и помощи, с источником силы, с мощью и мудростью, являясь знаковым мифологическим и сказочным персонажем. Многим культурам присуща тенденция сакрализации образа лошади. Многостороннее и глубоко архаичное по своей семантике восприятие образа лошади затрагивает когнитивно-символический уровень психики, что открывает широкие возможности развивать в ипповенции техники арт-терапии самых разных направлений (Лопухова, Газизов, 2020). Таким образом, можно констатировать, что особенности лошади как животного, неразрывно связанного с природой, так и многозначного символа культуры, задают для ипповенции пространства не только анималотерапии, но также и терапии природной средой (эко-терапии), и арт-терапии. Благодаря описанным особенностям лошади ипповенция может развиваться как эко-арт-терапевтическое направление в работе психолога, педагога или психотерапевта.

Важно также отметить отличие ипповенции от иппотерапии, которая основана на использовании лошади как инструмента лечебно-физиологического воздействия на человека посредством ритма и качества ее движения на шаг в купе с согревающим и расслабляющим воздействием тепла ее тела и где, соответственно, очень важны физические и психологические качества иппотерапевтической лошади. Ипповенция фокусирована на процессуальном содержании взаимодействий «человек – лошадь», на том, как он разворачивается и преломляется в сознании человека, запуская рефлексию, осознание, смыслообразование. Для техник ипповенции поэтому подходят практически любые лошади по своим физическим характеристикам, с разным типом нервной системы, в том числе не готовые к верховой езде (молодые или старые лошади, травмированные или не приученные к верховой езде), поскольку взаимодействие с лошадью может разворачиваться не только в физическом контакте, но и в наблюдении, во взаимодействии клиента со средовыми компонентами и отношениями в «пространстве с лошадью», в техниках работы при погружении в семантическое пространство образа лошади.

Таким образом, обозначение общим понятием «ипповенция» многообразных и разноуровневых техник психотерапевтического и развивающего личность взаимодействия

«человек – лошадь» требует единой методологической основы для объяснения механизмов психической динамики и систематизации техник и приемов сопровождения этой динамики.

Онтологическая парадигма как методологическая основа ипповенции

В зарубежных исследованиях представлены различные подходы к осмыслению и объяснению механизмов в различных психотерапевтических техниках и практиках с участием лошадей: ортодоксальный и юнгианский психоанализ (Шайдхакер, 2004), гештальт-подход (Kirby, 2010; Lac at al., 2016), личностно-центрированный (Chardonens, 2009), экзистенциально-интегративный (Lac, 2017), телесно-ориентированный, биосемиотический, киберсемиотический (Garcia, 2013), феноменологический подходы (Garsia, 2010) и др. Анализируя и сопоставляя разные методологические позиции в понимании механизмов психической динамики клиента в психотерапии с участием лошади или в социально-психологических тренинговых программах, можно вывести их общую позицию в том, что несмотря на различия концепций, все они видят источник происходящей динамики не в заданных природных качествах или развитых способностях конкретной взаимодействующей с человеком лошади, а в самом процессе этого взаимодействия, в том, что и как разворачивается в контакте «между» лошадью и человеком, какие смысловые новообразования возникают в этом опыте взаимодействия, сформированы ли аутентичные отношения человека с лошадью. Такая позиция, в целом, относится к онтологической парадигме в понимании психической динамики.

Развитие концептуальных представлений о психике, ее механизмах и динамике развития в русле онтологической парадигмы представлено в экопсихологическом подходе к развитию психики (Панов, 2020). Методология этого подхода позволяет выстроить все многообразие возможных техник и вариантов ипповенции в рамках универсальной системы, базирующейся на ряде ключевых его положений:

- понимание психики как формы бытия, фундаментальной особенностью которой является творческая природа развития, что относится как к человеку, так и к лошади;
- представление об экопсихологических типах взаимодействия в понимании развития психотерапевтических отношений «человек – лошадь» в контексте становления межвидовой группы (Панов, 2016);
- представление об этапах становления субъектности в процессе развития личности в психотерапевтическом взаимодействии с лошадью.

В рамках экопсихологического подхода к развитию психики в общие механизмы личностного развития при взаимодействии «человек – лошадь» (рефлексия, осознание, эмпатия, идентификация и др.) включается также механизм субъектификации лошади как природного объекта, который разворачивается на основе восприятия лошади как положительного психологического релизера, функционирующего на уровне перцептивного и когнитивного каналов (Дерябо, 2002).

Система техник ипповенции с позиций экопсихологического подхода

Модель экопсихологических типов взаимодействия «индивид-среда» (Панов, 2014, 2022) и этапы (динамика) становления субъектности в индивид-средовых взаимодействиях (Панов, 2022а), представленные в экопсихологическом подходе к развитию психики, универсальны, благодаря чему на их основе можно систематизировать весь возможный спектр разнообразных техник и вариантов психотерапевтического и развивающего личностного взаимодействия «человек – лошадь» в ипповенции в соответствии с характером запроса, уровнем ресурсности и личностной динамики клиента. Это позволяет специалисту (психологу или педагогу) легко ориентироваться в выборе или разработке техник и методов в каждом конкретном случае.

Все шесть базовых экопсихологических типов взаимодействия (объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектные: субъект-обособленный (субъект-конфликтный), субъект-совместный (полисубъектный), субъект-порождающий)

могут быть применимы к случаю межвидового взаимодействия «человек – лошадь» в ипповенции. При этом в каждом экопсихологическом типе взаимодействия «человек – лошадь» можно выделить психотерапевтический и развивающий потенциал, который может быть реализован в определенных техниках ипповенции, как диагностической, так и развивающей направленности. Кроме того, данная модель позволяет систематизировать процесс сопровождения происходящей психической динамики клиента в соответствии с этапами развития его субъектности при взаимодействии с лошадью (экопсихологическая модель развития субъектности (Панов, 2022а), обеспечить индивидуальный темп и последовательность адекватных каждому этапу видов взаимодействия с лошадью, исходя из которых можно разрабатывать и применять конкретные техники, методики, приемы и упражнения. Рассмотрим поэтапно содержание, условия и цели техник ипповенции соответственно модели экопсихологических типов взаимодействия «человек – лошадь».

Объект-объектный тип взаимодействия «человек – лошадь» в ипповенции соответствует начальному этапу в работе психолога (психотерапевта, педагога) с клиентом. Техники ипповенции, которые можно отнести к этому типу взаимодействия, содержательно состоят в том, что ни человек (клиент), ни лошадь не проявляют в отношении друг друга целенаправленного поведения (например, человек смотрит на лошадь, лошадь также видит или замечает человека). В таком типе взаимодействия еще нет психологического контакта, межвидовая группа (диада) не образуется. Этот тип взаимодействия соотносится с техниками наблюдения за лошадью или табуном, как правило, свободно пасущимися на некотором расстоянии, на своей территории, когда клиент только осваивается в этом пространстве и отношениях. Наблюдение может сопровождаться беседой, обсуждением запроса, психолог способствует рефлексии клиентом своих состояний, ассоциаций, возникающих в «пространстве с лошадьми». Для психолога и клиента при этом объектами их деятельности выступают содержание и динамика психических состояний, их осознание, уровень рефлексивной способности клиента в анализе своих процессов (мыслей, чувств, interoцептивных ощущений). Эффективным дополнением к техникам наблюдения, беседы в «пространстве с лошадью» могут выступать арт-методы, облегчающие процессы рефлексии и осознания, такие как ассоциативно-метафорические карты, например, фотокарты «Образ лошади» (Лопухова, Газизов, 2016а), методы сказкотерапии, кинотерапии и т.п. На этом этапе реализуются, таким образом, диагностические цели, ставятся задачи развития рефлексии, установления доверительных отношений, поднятия ресурсности через погружение в пространство природной среды, обеспечение индивидуально комфортного темпа деятельности. В практике реализации ипповенции на этапе объект-объектного типа взаимодействия «человек – лошадь», согласно нашему опыту, клиенту в низком ресурсном состоянии, особенно при наличии психических проблем (фобий, неврозов, депрессивных состояний и т.п.), может быть нужен значительный временной интервал, чтобы произошла необходимая динамика. Его нужно неспешно погружать в этот параллельный мир – мир лошади. В личностной динамике при ипповенции этот этап соотносится с позицией «наблюдатель» в развитии субъектности. Для клиента с позицией «наблюдатель» характерно отсутствие желания активно включаться в контакты и деятельность с лошадью, замедленность, скупость эмоциональных проявлений и движений. Это «когнитивная стадия» развития субъектности в экопсихологической модели, которая реализуется преимущественно через процессы восприятия в индивид-средовых взаимодействиях. В практике ипповенции мы не раз на этом начальном этапе наблюдали потребность у клиента несколько часов провести в одиночестве, молча наблюдая за лошадью, своими ощущениями, природной средой. В этом состоянии нецеленаправленного слияния с природным окружением и замедления заключается большой терапевтический потенциал. Здесь психолог должен запустить процессы самопознания и саморегуляции клиента через активизацию перцептивных и interoцептивных механизмов. В работе с глубинными структурами психики важно обеспечить средовые условия для динамики с индивидуальным ритмом и скоростью.

Объект-субъектный тип взаимодействия «человек – лошадь» выступает естественным продолжением развития отношений в пространстве с лошадью, когда по мере развития психической динамики клиент становится готов к более активному взаимодействию с лошадью, установлению с ней контакта. Как правило, это выражается в желании или согласии «познакомиться с лошадью». Происходит первая встреча, сближение: человек подходит к лошади, чтобы «знакомиться», либо лошадь проявляет любопытство, инициативу и подходит к человеку, который ощущает готовность к такому контакту. Лошадь на этом этапе проявляет субъектную позицию: обнюхивает, ощупывает, изучает человека, который при этом еще не готов проявлять собственную активность и выступает скорее объектом в таком взаимодействии. Он демонстрирует неуверенность, может говорить о своем страхе, тревоге и опасениях. На этом этапе он нуждается в поддержке, «присутствии» терапевта. Ощущение себя объектом внимания и активности лошади может актуализировать скомпенсированные ранее травмы, невротические образования и комплексы. Поэтому, если такой тип взаимодействия с лошадью в ипповенции затягивается, фиксируется на несколько встреч, это означает достаточно глубокие психологические проблемы у клиента, когда «движение» к следующим типам взаимодействия нельзя форсировать.

Другим вариантом проявления объект-субъектного взаимодействия «человек – лошадь» выступают ситуации, когда лошадь манипулирует человеком, выпрашивая угощение, и теряет к нему интерес, не получая желаемого. В этом случае можно обсуждать с клиентом восприятие им своей «объектной» позиции в межличностных отношениях, которая в опыте контакта с лошадью выступает яркой метафорой.

Техниками ипповенции на данном этапе выступают: психологическое консультирование, непосредственный контакт с лошадью, возможно, тактильный (поглаживание, чистка, расчесывание), угощение лошади. Эти техники ориентированы на выявление необходимости проработки глубинных комплексов, позволяют развить рефлексивность и осознание своих состояний и ощущений, ощутить доверие и безопасность в отношениях с лошадью и психологом, поднять ресурсность через новый опыт преодоления страхов и сомнений. На этом этапе субъектность клиента претерпевает динамику и выходит на «репродуктивную стадию», согласно эконеврологической модели субъектности, на которой реализуется подражание, т.е. повторение действия «по образцу». Для клиента не характерно в техниках ипповенции проявление инициативы, он ориентируется на указания, объяснения и поддержку психолога или педагога в развитии своих отношений с лошадью. Однако по мере приобретения опыта новых безопасных отношений запускается мотивация развить свою осведомленность при погружении в пространство мира лошади, узнавать больше информации о лошадях и всем, что с ними связано, развить навыки взаимодействия с лошадью, что обеспечивает дальнейшую динамику, выход на следующую стадию субъектности и объект-объектный тип взаимодействия «человек – лошадь» в ипповенции.

Субъект-объектный тип взаимодействия «человек – лошадь». Содержание этого типа взаимодействия в ипповенции определяется субъектной позицией клиента, осуществляющего активное целенаправленное воздействие на лошадь. Объектная позиция лошади проявляется в том, что она принимает это воздействие, подчиняясь ему, не проявляя каким-либо образом ответной агрессии или сопротивления. Такой тип взаимодействия человека и лошади наиболее распространен в традиционном повседневном уходе и тренинге лошади. Техники ипповенции строятся на основе развития навыков ухода за лошадью (чистки лошади, кормления, седловки, уборки денников, выведение в леваду и т.п.), могут представлять комплексные технологии, которые сейчас получают название «терапии средой конюшни» (Kern-Godal, Arnevik, 2016) и по своей сути близки к трудотерапии, но включают мощный мотивационно-смысловой компонент проявления заботы о лошади и активного деятельностного включения в ее мир. Когда клиент оказывается включен в ситуацию значимой деятельности, требующей физической активности, контакта с лошадью, ответственности, это оказывает сильное терапевтическое и воспитательное воздействие. Программы «терапия средой конюшни» реализуются при самых разных показаниях: для

преодоления депрессивных состояний, при посттравматических расстройствах, аутизме, последствиях дезадаптации, в реабилитационных программах для наркозависимых, для детей и подростков групп риска (Bachi at al., 2012; Signal at al., 2013; Trotter at al., 2008; Whittlesey-Jerome, 2014).

Техники, основанные на украшении лошади, которые могут реализовываться как в отдельных заданиях на социально-психологических тренингах с лошадьми, как и в проектах организаций стилизованных конных шоу, театрализованных выступлений, активизируют творческий потенциал, необходимый для развития субъектности. Техники ипповенции субъект-объектного типа взаимодействия также основаны на развитии навыков управления лошадью при обучении верховой езде (психотерапевтической верховой езде), на отработке с дрессированной лошадью навыков и приемов, которые она знает («на свободе», «в руках» или «под верхом») и пр. Сюда же относятся хорошо известные «Семь игр Пата Парелли» применяемые с целью отработки навыков невербального воздействия на лошадь, стимулирования ее к определенным движениям.

К данному типу взаимодействия также можно отнести ситуацию, когда человек желает подружиться с лошадью (попытка выйти на субъект-субъектную позицию), а лошадь его воспринимает как объект (такая ситуация характерна для единичных или редких нерегулярных «встреч» клиента с лошадью, например, в условиях проката). При этом уже может возникать устойчивая межвидовая группа, по крайней мере, пока каждый участник взаимодействия так или иначе удовлетворяет потребности другого (Панов, 2016). Например, человек угощает лошадь при правильном выполнении команды, гладит и приятно почесывает при чистке, что ее вполне устраивает, и она готова выполнять команды без сопротивления. В данном случае с точки зрения экопсихологического подхода еще нельзя говорить о наличии психологического контакта клиента с лошадью, особенно если до этого у них не было устойчивых взаимоотношений либо у лошади нет потребности в этом контакте с клиентом, она его не запоминает и никак не выделяет среди прочих людей. Несмотря на это, в реализации всех обозначенных техник ипповенции, относящихся к субъект-объектному типу взаимодействия, мы можем ожидать развитие серьезной положительной психологической динамики в ипповенции у клиента.

Психологическим механизмом такого личностного развития является «феномен субъектификации природных объектов» (Дерябо, Ясвин, 2006). Механизм субъектификации заключается в восприятии человеком лошади как субъективно значимого «другого», способного переживать те же чувства, понимать, сопереживать, оценивать, помогать и подсказывать, 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 (Дерябо, 2002).

В анализе взаимодействия с субъектифицированным природным объектом С.Д. Дерябо различает две психологические реальности: «коммуникативная деятельность» и «общение». В психологических практиках ипповенции (в тренингах и консультировании) субъектность по отношению к лошади может быть представлена в рамках «влияния» («быть субъектом» по отношению к лошади, «выступить как субъект», «состояться как субъект») или в рамках «социальной атрибуции» («считать субъектом», «относиться как к субъекту», «поступать как с субъектом») как составляющих коммуникативной деятельности – взаимодействия с лошадью в широком контексте. Если же лошадь в восприятии человека «открывается ему как субъект», то можно говорить о характере взаимодействия с ней в смысле общения. Субъектификация лошади при общении с ней выполняет важные для психотерапии и развития личности функции: обеспечивает воспринимающему переживание его собственной личностной динамики, опосредствует построение его отношений с миром и помогает ему перейти на следующий уровень отношений «человек – лошадь», порождая субъект-субъектные отношения. Как считает С. Дерябо, даже в ситуации идеального взаимодействия с любимым, субъектифицированным животным, что реализуется при применении арт-методов

в ипповенции, могут возникать не только количественные, но и качественные преобразования образа мира личности, его гармонизация, поскольку разрушается ощущение отчужденности человека и остального мира (Дерябо, 2002). В ипповенции активно расширяется в настоящее время практика использования арт-методов в психотерапевтических, развивающих и педагогических программах (Газизов, Лопухова, 2015; Лопухова, Газизов, 2020; Лопухова, Газизов, 2020а; Лопухова, Газизов, Аболищ, 2020). Практически все арт-терапевтические направления могут быть интегрированы в программах ипповенции: техники изобразительного художественного творчества, рукоделия, фототерапевтические техники и кинотерапия, сказкотерапия и библиотерапия, глинолечение и т.п.

Техники ипповенции субъект-объектного типа взаимодействия, таким образом, составляют наиболее широкий арсенал средств в работе психолога или педагога, когда сильные тревожные комплексы клиента преодолены и позволяют решать задачи, связанные с повышением уверенности в себе, самостоятельности, поддержки ресурсности, повышением психического благополучия (Lopukhova, Gazizov, 2017). Ощущение себя активным субъектом, эффективно управляющим таким большим и сильным животным, развивает чувство контроля окружения, позволяет получить опыт саморегуляции, контакта и своей значимости, развивает осознание своих отношений через отношение к лошади. Приобретение опыта, знаний и навыков управления лошастью в субъект-объектном взаимодействии с ней соотносится с позициями «ученика» и «эксперта (критика)» в экопсихологической модели стадий субъектности, которая реализуется (и проявляется) в чувстве повышения собственной компетентности в развитии знаний и навыков обращения с лошастью, сопоставлению качества выполнения своих действий с эталоном, образцом, правилом, поиска оценки и одобрения своих достижений со стороны значимых людей, а также в критической оценке того, как выполняют эти действия другие. Являясь важным этапом в личностном развитии человека, субъект-объектный экопсихологический тип взаимодействия «человек – лошадь» может растянуться во времени на несколько лет, или даже человек может остановиться на этом этапе, испытывая стагнацию, поскольку переход на следующие стадии субъектности, проявляющиеся в позициях «мастера» и «творца», предполагают качественно иной уровень отношений «человек – лошадь»: отношений субъект-субъектного типа.

Субъект-субъектные типы взаимодействия «человек – лошадь».

Экопсихологические взаимодействия субъект-субъектного типа подразумевают, что реализация субъектной функции человеком, который имеет свои мотивы, цели, намерения в построении отношений с лошастью, учитывают также субъектную позицию лошади. Это проявляется в том, что человек признает за лошастью право быть субъектом (иметь свои потребности, желания, мотивы и выборы) и создает в отношениях с лошастью условия развития ее субъектности через «диалог», поскольку способ взаимодействия членов межвидовой группы не может определяться функцией, свойственной лишь одному участнику (в противном случае взаимодействие окажется невозможным), он должен определяться функциями обоих (Панов, 2014).

Субъектная потребность в развитии и саморазвитии исходно заложена в лошади, как и в человеке. В межвидовом взаимодействии человека с лошастью субъект-субъектного типа возникает свой «язык», устанавливаются свои правила этого взаимодействия, и в этом смысле такая группа (или диада) может стать совокупным субъектом совместного развития. В отношениях субъект-субъектного типа происходит порождение новых форм психической реальности (смыслопорождение), получающих свое развитие в самом процессе этого взаимодействия, включая конфликтные, сложные и кризисные этапы этой динамики. В связи с разными вариантами проявления субъект-субъектных позиций в отношениях в экопсихологическом подходе выделяется три основных типа таких взаимодействий: субъект-обособленный (или конфликтный) тип, субъект-совместный (или полисубъектный) тип и субъект-порождающий тип. Подробный анализ этих типов применительно к взаимодействиям «человек-лошадь» в ипповенции представлен ниже.

Субъект-обособленный (конфликтный) тип взаимодействия «человек – лошадь» в ипповенции. Содержание данного типа взаимодействия состоит в том, что человек и лошадь, преследуя свои цели, пытаются воздействовать друг на друга, или лошадь уходит, не желая контактировать с человеком, который предлагает ей какую-либо совместную активность. Лошадь может угрожать человеку, не подчиняться, сопротивляться либо пытаться занять доминирующее положение, воспринимая человека как члена табуна. Человек, в свою очередь, будет пытаться наказывать лошадь, настаивать на своем либо подкупать угощением. Полноценная коммуникация при этом оказывается невозможной, двусторонний психологический контакт не приводит к образованию устойчивой группы и оказывается неконструктивным. Такой тип взаимодействия проявляется в конфликтах, которые с животным могут иметь самый разный характер происхождения и проявления (Никольская, Панов, 2013), выражаясь часто в неподчинении, сопротивлении лошади. Другой вариант субъект-обособленного типа взаимодействия – попытки взаимной манипуляции при противоречии в целях или желаниях лошади и человека. Техники взаимодействия «человек – лошадь» по своей форме могут быть те же самые, что при субъект-объектном взаимодействии (ухаживание за лошастью, верховая езда, дрессировка), однако содержательно отличаются тем, что лошадь не просто воспринимается в качестве субъекта, а реально занимает субъектную позицию. Представление о лошади как равноправном субъекте отношений в антропогенной среде развивалось и набирало популярность уже в течение нескольких лет в направлении «Natural Horsemanship» (NH). Обширный опыт практик NH, когда она всегда имеет собственный выбор и может принимать свои решения в отношениях с человеком (прервать их или развивать, контактировать или уйти, слушаться или нет), показывает не только возможности, но и риски подобных взаимодействий с лошастью (Birke, 2008). Такие отношения «человек – лошадь» в ипповенции возможны, когда клиент находится в ресурсном состоянии и обладает не только необходимыми знаниями, опытом и навыками, чтобы преимущественно самостоятельно взаимодействовать с лошастью, но и внутренним контролем качества реализации своих действий и готовностью к принятию творческих, нестандартных решений в ситуациях рассогласования действий в диаде «человек – лошадь» или в новых для себя, неожиданных ситуациях. Такой этап соответствует позиции «мастер» в экопсихологической модели развития субъектности.

При данном типе взаимодействия в ипповенции даже в неприятных ситуациях конфликта с лошастью можно достичь цели развития личности, если, проведя анализ происходящего, возникающих чувств и эмоций, ассоциаций в конфликтных ситуациях, осознав причины возникших состояний и ситуаций, человек смог лучше понять себя и свои типичные реакции, перенести этот опыт на понимание своих отношений в широком социальном контексте, проработать проблемы психологических границ и личного пространства, развить навыки саморегуляции состояний и рефлексии своих внутренних конфликтов.

Субъект-совместный (полисубъектный) тип взаимодействия «человек – лошадь» в ипповенции. Проявления такого уровня развития отношений «человек – лошадь» состоят в том, что, осознавая право лошади на субъектную позицию в отношениях и принимая во внимание то, что лошадь – представитель другого вида, со своими (другими) потребностями, анатомией, физиологией, психологией и картиной мира, человек взаимодействует с лошастью с учетом этих особенностей и ее права «быть собой». Эта внутренняя позиция со стороны человека отличается от позиции, связанной с «субъектификацией лошади», где человек лишь приписывает ей качества субъекта отношений, что часто может выражаться в так называемом отношении «очеловечивания» лошади и неадекватном поведении по отношению к ее реальным потребностям и состояниям. При субъект-субъектном типе взаимодействия с лошастью поведение человека адекватно соотносится с «лошадиной» позицией в отношениях с человеком; также важно, что человек вполне осознанно, без переноса и проекций понимает свои цели и запросы во взаимодействиях с лошастью. Отношения с лошастью могут удовлетворять значимые для человека потребности или мотивы, например, в том, чтобы

чувствовать себя владельцем престижной лошади, либо исполнить детскую мечту иметь лошадь, регулярно общаться (дружить) с лошадью, либо иметь референтное общение в среде любителей лошадей, либо заниматься конным спортом, и пр.

В ипповенции этот тип взаимодействия реализуется, когда клиент пребывает в ресурсном состоянии, рефлексия и эмпатия развиты на достаточно высоком уровне, присутствует готовность осознанно прорабатывать свои внутриличностные конфликты. При взаимодействиях человека с лошадью, которые вышли на уровень субъект-совместного типа, ситуативно может быть переход на субъект-обособленные отношения и обратно. Также субъект-совместные взаимодействия «человек-лошадь» в конкретных ситуациях с конкретными лошадьми периодически переходят на варианты субъект-объектного и объект-субъектного, а также объект-объектного типов, однако при этом базовым отношением «человек – лошадь» остается его субъект-субъектный характер.

При работе психолога или педагога в ипповенции с клиентами, готовыми психологически к субъект-субъектным взаимодействиям с лошадьми, адекватные условия для обеспечения личностной динамики позволяет создать комплексная техника «терапия средой конюшни», представленная в аспекте самостоятельного волонтерства на конюшне с периодическими встречами и беседами с психологом или педагогом для мониторинга и поддержки личностной динамики. Такого уровня развития субъектности клиентов требуют также программы социально-психологических тренингов, включающие серию сессий (например, программы развития и коррекции семейных отношений, детско-родительских отношений, педагогические программы развития и коррекции ценностно-смысловой сферы подростков и т.п.). В эконпсихологической модели стадий субъектности этот уровень соответствует позиции «мастер», поскольку во взаимодействиях «человек – лошадь» такого типа внимание обращено уже не на соответствие своих действий и понимания происходящего каким-либо нормам или образцам, а на те смыслы, которые возникают из опыта субъект-субъектных отношений с лошадью, опыта понимания другого «языка» и принятия без оценки и шаблона. Такой опыт принятия инаковости «другого» переносится и на принятие своей «самости», что способствует в дальнейшем выходу на позицию «творец» в стадиях развития субъектности человека.

Подобные программы по ипповенции могут быть направлены на развитие экологического сознания, обретение опыта принимающего и ответственного отношения к «другому», понимания и соблюдения психологических границ при условии переноса опыта отношений с лошадью на отношения в социуме. В качестве примера таких методик можно привести наш опыт проведения программы коррекции детско-родительских отношений «Контроль и доверие» (Lopukhova, 2017; Лопухова, Газизов, 2000), в которой получение участниками опыта принятия субъектной позиции лошади во взаимодействии с ней приводило к осознанию во взаимоотношениях проявлений контроля и доверия, их правильного баланса, что затем переносилось родителем на отношение к своему ребенку, также включенному во взаимодействия с лошадьми в этой тренинговой программе.

Субъект-порождающий тип взаимодействия «человек – лошадь» в ипповенции. На этой стадии личностного развития человека во взаимодействии с лошадью субъектность представлена творческим продуктивным действием. Освоенные ранее действия превращаются в чувственное средство владения другими, расширенными действиями, что проявляется в творческом саморазвитии и самовыражении. В субъект-порождающих взаимодействиях представлена ценность свободы самовыражения каждого члена межвидовой группы. В действиях присутствует готовность к спонтанности, нет зарегламентированности правилами и образцами. В понимании друг друга большую роль играет интуиция, основанная на прислушивании и доверии к своим чувствам, а не к логическим схемам и общим нормам.

В результате развивается не только индивидуальная субъектность, но сама система взаимодействия через процессы смыслопорождения: в межвидовой группе «человек - лошадь» возникают собственные нормы, смыслы и знаки. Развитие каждого происходит как результат их взаимодействия, а не просто влияния друг на друга.

При субъект-порождающем взаимодействии изменение психического состояния происходит как изменение состояния системы в целом: межвидовая группа «человек – лошадь» становится субъектом совместного действия или развития. Это становится возможным, когда у человека установлены длительные индивидуальные интимные отношения с лошадью, построенные на взаимном доверии и понимании.

Такой тип взаимодействия «человек – лошадь» ярче всего проявляется в их совместной игре. Игра, как и танец, на уровне наблюдаемых движений проявляет истинный характер субъект-порождающего взаимодействия. Совместная игра лошади и человека строится на чувстве глубокого понимания друг друга. При этом игра не выступает самоцелью, она возникает спонтанно как результат развития взаимоотношений с лошадью и через опыт такой отношений выявляет способность человека иметь гармоничные отношения с собой и с миром. Можно также отметить, что субъект-порождающие взаимодействия «человек-лошадь» в ипповенции имеют выраженный развивающий потенциал для лошадей: в игре у них формируется доверие к человеку, происходит интеллектуальное развитие, что благоприятно сказывается на гармонизации их психофизиологического состояния. Развивая игру с лошадью, мы формируем отношение «человек-лошадь» как новую функциональную систему: самоорганизующуюся, саморегулирующуюся и способствующую достижению совместного результата действия. Развитие потребности в игре с лошадью у человека подразумевает, что он должен быть внутренне целостным, гармоничным и раскрепощенным в общении. Выход в отношениях «человек-лошадь» на уровень субъект-порождающего типа взаимодействия подразумевает творческую позицию обоих участников этой межвидовой группы.

Достижение в развитии субъектности человека позиции «творец» не означает, что такая позиция ему будет присуща всегда как некая заданность. Цикл субъектных позиций «наблюдатель – подмастерье – ученик – эксперт/критик – мастер – творец» будет повторяться с каждой новой ситуацией взаимодействия, но уже в свернутом виде.

Заключение

Ипповенцию можно рассматривать как целостную систему психотерапевтических и развивающих личность методов, основанных на взаимодействиях «человек-лошадь» и опирающихся на единое методологическое основание – экпсихологический подход к развитию психики. Ключевой особенностью ипповенции является организация процесса взаимодействия «человек-лошадь» как развивающей среды. Взаимодействие с лошадью в практиках ипповенции – это «вхождение в пространство лошади», где лошадь, благодаря созданным психологом или педагогом особым условиям взаимодействия, выступает не просто животным, элементом природной среды, но и субъективно значимым «Другим» и символическим образом, задающим семантическое пространство взаимодействия. Личностная динамика в программах ипповенции обусловлена созданием развивающих и коррекционных отношений в *пространстве лошади*, возможностью проявления заложенного в каждом человеке творческого и эстетического начала.

Глава 12. Пространственная среда повседневной жизни как психологический ресурс субъективного благополучия⁹ (Панюкова Ю.Г.)

Проблематика нашего исследования посвящена анализу пространственной среды повседневной жизни человека как психологического ресурса субъективного благополучия. Предшествующие этапы нашей работы были связаны с разными аспектами операционализации психологически релевантных аспектов взаимодействия человека и пространственной среды повседневной жизни (Абрамова, 1995; Панюкова, 2001; Марютина, Панюкова, 2005; Панюкова, 2009; Панюкова, Панина, 2018; Панюкова, 2020; Панюкова, Панина, 2020, Панюкова, Сладкова, Панина, 2021 и др.). Если систематизировать основные «смыслы» наших исследований, то можно сформулировать несколько тезисов, которые, с одной стороны, могли бы рассматриваться в качестве обоснования для определения настоящего «момента» в нашей научно-исследовательской работе, а с другой стороны, стали бы определяющими для направлений будущих исследований.

Во-первых, многолетний анализ зарубежных и отечественных исследований, начиная с работы Г.А. Ковалева (1993), который предложил рассматривать «физический компонент» любой социоэкологической системы (семейной, образовательной и др.) как оказывающий влияние на «психологическое функционирование» субъекта, и продолжая современными зарубежными и отечественными психологическими и экопсихологическими концептуализациями взаимодействия человека и пространственной среды повседневной жизни (Handbook оEnvironmental Psychology, 2017; Панов, 2022 и др.), позволил обосновать положение о дифференцированных психологических эффектах взаимодействия человека с пространственной средой повседневной жизни.

Во-вторых, обращение к эмпирическим исследованиям в области взаимодействия человека и пространственной среды в различных сферах жизнедеятельности: жилой, природной, городской, образовательной, рекреационной, профессиональной и др. – послужило основанием для оформления представления о существовании богатой психологической феноменологии, объясняющей сущность, механизмы и эффекты психологического «формата» взаимодействия человека и пространственной среды повседневной жизни (Нартова-Бочавер, Бочавер, Дмитриева, Резниченко, 2018; Калита, 2022; Капцевич, 2021; Семенова, 2020; Иванова, Виноградова, Барсукова, 2022; Парфенова, Сафонова, 2022 и др.).

В-третьих, совместно с Т.М. Марютиной был разработан авторский вариант теоретической операционализации и эмпирической валидации психологической репрезентации пространственной среды с учетом универсальных принципов и индивидуально-психологических особенностей репрезентации. Основное положение заключается в выделении уровней, компонентов и параметров репрезентации, а также единицы анализа взаимодействия человека и пространственной среды – «места-ситуации» (Марютина, Панюкова, 2005).

В-четвертых, на основе разработанной теоретической модели психологической репрезентации пространственной среды повседневной жизни и с учетом полученных эмпирических данных, были проведены исследования, направленные на анализ особенностей репрезентации пространственной среды разных видов, в частности, образовательной, городской, рабочего места, одним из результатов которых стали положения об «избирательности» субъекта в отношении различных показателей/характеристик пространственной среды повседневной жизни, об обусловленности этой «избирательности» как средовыми, так и дифференциально-психологическими факторами, и взаимосвязи

⁹ Текст данной главы подготовлен на основе публикаций: Панюкова (2021); Панюкова, Панина, Панюков, Маковец (2022).

«избирательности» с последующим оперированием «выбранными» показателями/характеристиками пространственной среды с субъективным благополучием и качеством жизни субъекта.

В-пятых, был проделан определенный объем работ по систематизации данных о методических инструментах, которые используются исследователями в интересующей нас области (Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий, 2020), а также проведено пилотажное исследование, позволившее обосновать целесообразность использования авторского методического инструмента «Топограмма» (Панюкова, Панина, 2019) для анализа особенностей репрезентации субъектом как жизненной среды в целом, так и пространственной среды как фактора субъективного благополучия и качества жизни.

Настоящий этап научно-исследовательской деятельности (2021-2023 гг.) актуализирован методологическими положениями, связанными, во-первых, с салютогенным подходом в средово-ориентированных психологических исследованиях (Antonovsky, 1979), во-вторых, с обозначением тезиса о среде как факторе стресса и ресурсе его преодоления (Нартова, 2019), в-третьих, с возможностями операционализации тезиса о «потенциале – ресурсе» пространственной среды с помощью обращения к типологии субъект-средовых взаимодействий, разработанной В.И. Пановым (Панов, 2013), в частности к содержательным возможностям «субъект-порождающего» типа этого взаимодействия. Обозначенные положения позволили оформить несколько направлений исследований: во-первых, анализ особенностей психологической репрезентации субъектом антропогенной пространственно-предметной среды повседневной жизни в условиях самоизоляции; во-вторых, обращение к обобщению исследований по проблеме «восстановительного потенциала» пространственной среды повседневной жизни с акцентом на определение конструкта «восстановительный потенциал» в-третьих, эмпирическое определение системы «восстановительных техник», которые используют студенты в пространственной среде образовательных практик; в-четвертых, идентификация обладающих восстановительным потенциалом условий пространственной среды и рутинных техник самопомощи, ориентированных на использование в качестве восстановительного потенциала свойств пространственной среды; в-пятых, попытка теоретической операционализации и эмпирической валидации конструкта «компетентность» в системе взаимодействия «субъект – пространственная среда повседневной жизни».

1. Анализ особенностей психологической репрезентации субъектом антропогенной пространственно-предметной среды повседневной жизни в условиях самоизоляции

Ситуация с пандемией COVID-19 стала мощным фактором, определившим значимость пространственной среды повседневной жизни для психологического благополучия субъекта. Вынужденное длительное пребывание в «замкнутом» пространстве преимущественно собственного жилища: дома, квартиры, комнаты и др. показало или еще раз напомнило психологам, особенно специализирующимся в области взаимодействия человека и среды, что пространственная среда, являясь фундаментальным атрибутом жизнедеятельности человека, определяет различные аспекты психического функционирования индивида. Поэтому как во время пандемии, так и сразу после завершения, мы предприняли попытку эмпирического исследования, связанного с анализом особенностей психологической репрезентации субъектом антропогенной пространственно-предметной среды повседневной жизни в условиях самоизоляции (Панюкова, 2021). Мы предположили, что «ресурсы» и «дефициты» «субъективных жизненных пространств» (по Х.Томе), в аспекте удовлетворения потребностей субъекта и возможности использовать пространственно-предметную среду повседневной жизни как средство для обретения благополучия и комфорта, могут быть репрезентированы респондентами в графической и вербальной форме, если предложить им нарисовать и описать сюжет на тему «Моя жизнь в самоизоляции». Данное предположение стало основанием для

разработки дизайна эмпирического исследования, предметом которого стали топологические показатели проективного рисунка «Моя жизнь в самоизоляции» и вербальные единицы анализа описаний рисунка. В результате качественного анализа полученных данных нами были выделены несколько вариантов репрезентаций, связанных с различным соотношением ресурсности – дефицитарности антропогенной пространственно-предметной среды повседневной жизни. Критериями для анализа рисунков и их описания стали показатели «субъект» и «среда», а типологические особенности репрезентации определялись характером соотношения представленности «субъекта» и «среды» в репрезентациях респондентов. Всего было выделено восемь групп, репрезентирующих взаимодействие субъекта и пространственной среды в условиях пандемии COVID-19. Первая группа рисунков, определенная нами как «субъект без среды», характеризуется изображением только «Я» субъекта на пустом листе. Можно комментировать такой вариант репрезентации антропогенной пространственно-предметной среды следующим образом: топологические показатели репрезентации отсутствуют, среда представляется субъекту как «пустая», что может интерпретироваться как «дефицитарность» среды для субъекта, «потенциал» среды не актуализирован для субъекта, среда преимущественно оценивается как угрожающая, враждебная. Можно предположить, что субъект не обладает необходимым психологическим ресурсом для использования потенциала пространственно-предметной среды повседневной жизни. Вербальные единицы анализа описания рисунков данной группы фиксируют тревоги, страхи субъекта по поводу ситуации самоизоляции. Вторая группа рисунков – «среда без субъекта», включающая рисунки, на которых отсутствовало изображение «Я» субъекта, однако топологические показатели позволяли квалифицировать пространственно-предметную среду как «сложную», то есть включающую различные «элементы»: мебель, дома, машины, детские площадки, деревья и др., и «многомерную», то есть содержащую разные «темы»: жилую среду, места учебы, работы и отдыха. Несмотря на сложность и многомерность репрезентации, рисунки этой группы отличаются схематическим типом изображения, что в совокупности с отсутствием изображения «Я» свидетельствует скорее о «дефицитарности», нежели о «ресурсности» пространственной среды для человека. Отличительной особенностью третьей группы рисунков стало наличие «границы», которая определялась нами как психологический маркер, фиксирующий способность субъекта интерпретировать пространственно-предметную среду повседневной жизни как содержащую различные ресурсы, необходимые для успешной адаптации. Остальные выделенные группы рисунков, по мнению экспертов, содержали как графические, так и вербальные единицы анализа, позволяющие фиксировать как «стрессогенный» потенциал пространственной среды для субъекта, так и «ресурсные» возможности пространственной среды как средства саморегуляции. Поскольку исследование носило пилотный характер, мы не можем констатировать возможность использования выделенных единиц анализа в качестве валидных показателей психологической ресурсности пространственной среды для субъекта, в частности, в условиях самоизоляции. Тем не менее, проведенное исследование дает основания для понимания целесообразности использования проективного рисунка и различных вариантов описаний изображенного сюжета как психологически релевантного материала для анализа субъект-средовых взаимодействий в различных условиях жизнедеятельности человека.

2. Анализ исследований по проблеме «восстановительного потенциала» пространственной среды повседневной жизни

В ситуации, когда фактор пространственной среды стал весьма «чувствительной» детерминантой психологического благополучия личности, стало актуальным обращение к анализу исследований, предмет которых связан с психологической «ресурсностью» пространственной среды для человека. Продолжением интерпретации проблематики психологической «ресурсности» пространственной среды повседневной жизни стало обращение к конструкту «восстановительный потенциал среды» (restorative environment). Есть

смысл подчеркнуть, что операционализация данного конструкта имеет весьма основательную историю в социологическом и социально-психологическом академическом дискурсе. В широком смысле «восстановительная» или среда, обладающая «восстановительным потенциалом», определяется как среда, способствующая восстановлению психологических ресурсов. Для зарубежной психологии среды (environmental psychology) проблематика «восстановительной среды» (restorative environment), связанная с выделением и описанием практик взаимодействия человека со средой повседневной жизни, направленных на снятие напряжения, когнитивную и аффективную «перезагрузку», ориентацию на творческую деятельность, может рассматриваться практически как классическая и даже «раритетная». Можно привести ряд исследований, выполненных как достаточно давно, так и относительно недавно, иллюстрирующих тематику исследовательских интересов в области «восстановительной среды» (Agnes van den Berg, Sander L.Kode, Nichie Y.van der Wulp, 2003; Karmanov D., Hamel R., 2008; Menardo E., Hall R., Pasini M., 2019, etc.)

В отечественных психологических исследованиях, направленных на концептуализацию взаимодействий в системе «человек – жизненная среда», тема «восстановительного потенциала» жизненной среды возникла сравнительно недавно и, можно сказать, находится на начальном этапе оформления как с точки зрения понятийного аппарата, так и дизайна эмпирических исследований. Вместе с тем можно констатировать, что существует несколько фокусов взгляда, в рамках которых происходит осмысление методологических аспектов интересующей нас проблематики. Представление о среде повседневной жизни как о психологическом ресурсе, связанном с преодолением стресса, связано с исследованиями С.К. Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер С.К., 2019). В качестве методологического ракурса С.К. Нартова-Бочавер предлагает обратиться к психологии повседневности – «...одному из наиболее конструктивных направлений современности», в рамках которого актуализируется феноменология «самоорганизации субъекта» в «заданном пространственно-временном континууме». Обосновывается расположенность субъекта к порождению «техник бытия», позволяющих использовать потенциал пространственной среды с целью «...обеспечить самообслуживание и самоподдержку», а система этих «техник» рассматривается как «повседневная компетентность». Подчеркивается, что вид среды является фактором, вносящим разнообразие в функционал «техник бытия» в силу своей различной экзистенциальной сущности.

3. Эмпирическое определение системы «восстановительных техник», которые используют студенты в пространственной среде образовательных практик

С учетом теоретических положений относительно понимания «восстановительного потенциала» пространственной среды и опираясь на разработанный С.К.Нартовой-Бочавер с коллегами дизайн эмпирических исследований, мы предприняли попытку проведения самостоятельного эмпирического исследования, направленного на определение обыденных техник самопомощи, которые используются студентами (Панюкова, 2021). Респондентам была предложена методика «Незаконченные предложения», где были выделены обыденные техники самопомощи, которые используют студенты в учебной деятельности.

Все единицы анализа, которые были зафиксированы по методике незавершенных предложений, были разделены на группы: обыденные техники, которые используются для «включения» в работу, релаксации, «включение» в работу после релаксации, а также выделены стрессогенный и ресурсный потенциал пространственно-предметной среды рабочего места студента. Как отмечалось выше, в выделении этих техник мы опирались на положения исследования М.В. Павловой и С.К. Нартовой-Бочавер, где в ходе проведения интервью было определено, что интерес представляют техники «восстановления ресурсов (перезагрузки)» и техники «ловли мыслей (мобилизации, поиска вдохновения)» (Павлова, Нартова-Бочавер, 2019). Для нас также представляла интерес ресурсность пространственной среды рабочего места для студента, в связи с чем мы сформулировали отдельное предложение, обращенное к фиксации тех особенностей организации пространственной среды,

которые значимы для студентов, а их наличие позитивно оценивается. Стрессогенный потенциал пространственной среды рабочего места анализировался с помощью выявления тех особенностей организации рабочего места, которые негативно оценивались респондентами, и их представленность в организации рабочего места рассматривалась как нежелательная.

Анализ техник, которые используют студенты для «включения» в работу показал, что оперирование пространственной средой, которое реализуется в виде необходимости «навести порядок», «структурировать всё», «разобрать всё, что осталось от предыдущей работы» как по отношению к рабочему месту, так и по отношению к квартире в целом, занимает достаточно большое место среди различных практик, используемых студентами в качестве непровольных и осознанных техник самопомощи. Интересующие нас техники сред всех выделенных единиц анализа составляют 18,6%, а остальные практики, к которым обращаются студенты для «включения» в работу, условно можно разделить на две группы: видео и аудиоконтент (просмотр фильмов, слушание музыки, которая достаточно часто рассматривается как фоновое сопровождение выполнения различных заданий) и общение в соцсетях, а также «гастрономическое» сопровождение деятельности (чай, кофе, напитки, еда, «вкусняшки» и др.).

Что касается техник «релаксации», то в приоритете связанные с передвижением по комнате/квартире: «пройду по квартире», «выйду на балкон», «посмотрю в окно». Кроме оперирования пространственно-предметной средой, значительное место среди техник «релаксации», так же, как и в случае с техниками «включения» в работу, занимают общение в социальных сетях, слушание музыки и просмотр различного видеоконтента (мемы, короткометражные фильмы). Необходимость смены «фокуса взгляда» на выполняемое задание, а также значимость «смотрения» в окно фиксируются как наиболее значимые для организации пространственной среды рабочего места студента особенности. Полученные данные солидарны с многочисленными исследованиями в области обоснования важности, например, «вида из окна» и возможности передвигаться в помещении как факторов, влияющих на психологическое благополучие субъекта (Esch, et al., 2019; Hoendervanger, et al., 2019).

Для повторного «включения в работу» и «ловли мысли» респонденты практически не используют техники, связанные с оперированием пространственно-предметной средой, встречаются лишь единичные случаи таких техник, как «хожу по комнате туда-сюда», «перехожу в другую комнату». С целью «поймать мысль» респонденты используют техники, направленные на оперирование содержанием анализируемой тем: «смотрю то, что сделал раньше», «мысленно возвращаюсь к уже написанному» и др.

Таким образом, среди различных быденных техник, ориентированных на оперирование пространственными отношениями, были выделены следующие: структурирование и упорядочивание пространственно-предметной среды; смена места, передвижение в пространственной среде и «смотрение» в окно. Нами было обнаружено, что для «включения» в работу в большей степени значимы техники, связанные со структурированием и упорядочиванием пространственно-предметной среды; для релаксации – техники, связанные с передвижением в пространственной среде и «смотрение» в окно.

Что касается «ресурсных» возможностей организации пространственно-предметной среды рабочего места, то к числу наиболее часто упоминаемых можно отнести конструкты «место, где я могу всё сделать, как удобно мне» и «место, где никто меня не потревожит». Если обращаться к феноменологии экопсихологии, то речь идет о «персонализации среды» и о «контроле» субъекта над средой. В качестве стрессогенных факторов, делающих работу дискомфортной, респонденты также выделяют «отсутствие своего рабочего места», «если кто-то дома и его присутствие мешает».

В результате проведенного исследования вербальных единиц анализа, фиксирующих специфику быденных техник самопомощи, связанных с оперированием пространственными отношениями в организации рабочего места студентов, были выделены соответствующие единицы, фиксирующие как ресурсный, так и стрессогенный потенциал пространственной среды. Обнаружено, что в качестве ресурсного потенциала можно рассматривать возможность

структурировать пространственную среду по своему усмотрению, как «самому удобно», а также условия, позволяющие регламентировать присутствие других людей в локусе рабочего места студента. Что касается стрессогенного потенциала, то помимо «беспорядка», «захламленности» и «эстетической» непривлекательности значимыми являются такие факторы, как отсутствие возможности организовать среду «для себя» и соответственного регламентировать социальные контакты в этой среде. В отношении обыденных техник самопомощи, ориентированных на оперирование пространственными отношениями, можно сделать вывод, что как для «включения» в работу, так и для «релаксации» значимыми являются действия, связанные со структурированием пространственно-предметной среды, возможностью пространственного перемещения, а также «смотрение» в окно.

Результаты проведенного пилотного исследования, а именно данные качественного анализа смысловых единиц, предложенных респондентами, могут быть полезны для организаторов пространственно-предметной среды кампусов высших учебных заведений, а также представлять интерес для самих студентов с точки зрения информации, полезной для развития «средовой компетентности», связанной с актуализацией психологического потенциала пространственно-предметной среды рабочего места студента с целью оптимизации субъективного благополучия.

4. Идентификация обладающих восстановительным потенциалом условий пространственной среды и рутинных техник самопомощи, ориентированных на использование в качестве восстановительного потенциала свойств пространственной среды

Продолжением эмпирической валидизации темы восстановительного потенциала пространственной среды повседневной жизни человека стало обращение к идентификации обладающих восстановительным потенциалом условий пространственной среды и рутинных техник самопомощи, ориентированных на использование в качестве восстановительного потенциала свойств пространственной среды.

Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное, во-первых, на идентификацию значимых для человека, обладающих восстановительным потенциалом мест повседневной жизни, во-вторых, на определение условий пространственной среды, связанных с восстановительным потенциалом; в-третьих, на идентификацию психологических ресурсов пространственной среды, рутинных техник самопомощи, ориентированных на использование в качестве восстановительного потенциала свойств пространственной среды (Панюкова, Панина, Александрова, Маковец, 2022).

В качестве гипотез были сформулированы несколько положений:

1. Среди многих мест, с которыми связана жизнедеятельность человека, будут выделены места, пространственная организация которых характеризуется условиями, обладающими восстановительным потенциалом, психологически ресурсными для субъекта, связанными с использованием рутинных техник самопомощи, направленными на оптимизацию психологического функционирования и благополучия;

2. В описаниях респондентами разных мест будут обнаружены особенности условий пространственной среды, обладающих восстановительным потенциалом, и проявления психологической ресурсности пространственной среды, связанные с использованием рутинных техник самопомощи, направленных на оптимизацию психологического функционирования и благополучия;

3. Психологическая ресурсность восстановительного потенциала пространственной среды и выделенных рутинных техник будет связана с когнитивными, аффективными и мотивационными аспектами психической деятельности.

Представленные студентами и систематизированные нами условия пространственной среды, которые идентифицируются респондентами, обладают восстановительным потенциалом и используются для решения различных задач, направленных на оптимизацию психологического функционирования. В качестве примеров «превращения»

восстановительного потенциала пространства своей комнаты, своего дома, в психологический ресурс с помощью техник самопомощи можно выделить следующие: «... Там я могу отдохнуть от тяжелого дня, проникнуть мыслями и уйти в себя, чтобы подумать о своей жизни», «Приходя в нее (в комнату), на моей душе наступает спокойствие и все тревожное покидает меня», «Я очень люблю это место, ведь оно является местом "вдохновения и энергии" для меня», «... Это единственное место, где я чувствую себя комфортно. Единственное место, где мне есть место», «... Думаю о том, что как хорошо, что я могу там уединиться. Приходя туда, я расслабляюсь. Могу делать все, что хочу: петь, танцевать, играть. Мне это место помогает собраться, выпустить пар, побыть в тишине. Помогает мне перезагрузиться...».

Проделанный нами анализ позволил сделать следующие выводы: во-первых, во взаимодействии человека и пространственной среды повседневной жизни в академическом дискурсе оформлено проблемное поле, связанное с концептуализацией восстановительного потенциала пространственной среды, который, может быть «преобразован» субъектом в психологический ресурс и направлен на оптимизацию психологического благополучия; во-вторых, исследователи выделяют разные возможности для субъекта идентифицировать и использовать условия пространственной среды в качестве психологического ресурса, в частности рутинные техники самопомощи; в-третьих, для систематизации условий пространственной среды повседневной жизни человека с учетом восстановительного потенциала этих условий необходимо проводить дифференцированные исследования, с одной стороны, направленные на определение этих условий и их восстановительного потенциала этих условий, а, с другой стороны, на выявление значимости тех или иных условий или возможности субъекта «превращать» восстановительный потенциал в психологический ресурс с учетом дифференциально-психологических и ситуативных факторов.

Полученные эмпирические данные могут послужить основой для следующих обобщений: во-первых, наибольшим восстановительным потенциалом для студентов обладают места, связанные с жилой и природной средой; во-вторых, можно выделить ряд условий пространственной организации как жилой (отдельная комната, вид из окна, наличие своего рабочего места, дверь, которую можно закрыть на ключ, кровать с теплым пледом и подушками и др.) среды, так и природной (лес, который осенью окрашен разными цветами, длинная узкая береговая полоса, густые заросли камышей, широкие поля, шелест листьев, небо и др.) среды, обладающих не только универсальным восстановительным потенциалом, но и ситуативной и/или дифференциально-психологической, субъектной обусловленностью возможности «преобразования» потенциала в психологический ресурс. Кроме того, актуализируется прикладной аспект проблематики восстановительного потенциала пространственной среды повседневной жизни: могут быть разработаны рекомендации по организации «потенциально восстановительной» пространственной среды различных видов: жилой, городской, образовательной, офисной и др. Также целесообразна разработка содержания и методического обеспечения программ по развитию компетентности человека во взаимодействии с разными видами среды с учетом восстановительного потенциала пространственной среды повседневной жизни.

5. Теоретическая операционализация и эмпирическая валидизация конструкта «компетентность» в системе взаимодействия «субъект – пространственная среда повседневной жизни»

Следующий этап нашей научно-исследовательской деятельности был связан с теоретической операционализацией конструкта «компетентность» в системе взаимодействия «субъект – пространственная среда повседневной жизни». Несмотря на весьма устойчивые традиции эксплуатации конструкта «компетентность» в области взаимодействия человека с различными «средами» жизнедеятельности: «информационной», «образовательной», «коммуникативной» и др., компетентность по отношению к пространственной среде повседневной жизни пока не стала предметом академической рефлексии.

Анализ возможности использовать конструкт «компетентность» для описания субъект-средовых взаимодействий может быть предварен короткой ремаркой относительно достаточно широкой распространенности в современном академическом дискурсе, в том числе и ориентированном на проблематику субъект-средовых взаимодействий, использовать такие понятия, как «грамотность» и «культура». Е.Н. Дзятковская и А.Н. Захлебный, анализируя исторические и содержательные аспекты развития отечественного экологического образования, подчеркивают, что одним из направлений этого развития должно стать «придание ему (экологическому образованию) общекультурной направленности, расширение предмета познания в естественно-научно-социально-гуманитарной области как условия понимания экологического императива и целей устойчивого развития» (Дзятковская, Захлебный, 2021, с. 1). Исследователи также подчеркивают, что эффектом экологического образования может стать «формирование эколого-культурной грамотности, культурной картины мира, экологической культуры как основы культуры устойчивого развития» (там же).

В ситуации, когда философы, социологи и педагоги фиксируют и анализируют возможные результаты и эффекты широкого спектра просветительских, образовательных, воспитательных и иных развивающих практик, обращенных к «формированию эколого-культурной грамотности» как к «набору» определенных общественно необходимых знаний и навыков, психологи обращаются к концептуализации «внутренних», ментальных, аффективных и поведенческих возможностей субъекта, актуализация которых в пространственной среде повседневной жизни субъекта может рассматриваться в качестве психологического условия для развития компетентности в субъект-средовых взаимодействиях. Опираясь на классические положения С.Л. Рубинштейна об опосредовании внешних воздействий внутренними условиями, мы полагаем, что интерпретация проблемы компетентности в контексте субъект-средовых взаимодействий, актуализирует интерес и к анализу «внутренних условий», определяющих индивидуально-типологические, личностные, субъектные возможности использования потенциала пространственной среды для оптимизации психологического функционирования

Следуя традициям, вслед за И.А. Зимней, мы придерживаемся положения о том, что компетентность – это «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» (Зимняя, 2004, с.13). В качестве значимого момента для понимания феномена компетентности можно акцентировать внимание на положении, которое также предложено И.А. Зимней: выделяются компетенции, «относящиеся к самому себе – компетенции самосовершенствования, саморегуляции, саморазвития, личностной и предметной рефлексии» (там же, с. 34). В нашей интерпретации здесь речь идет о своего рода «внутренних» условиях, которые могут быть актуализированы человеком для оптимизации «социально-профессиональной жизнедеятельности». Такое универсальное, с акцентом на средовой – «жизнедеятельностный» контекст, понимание компетентности вполне органично может быть экстраполировано и на область взаимодействия субъекта и пространственной среды его повседневной жизни.

В формате «ресурсного» подхода к повседневной жизненной среде используется конструкт «повседневная компетентность», теоретические основания оформления которого связываются с положениями психологии повседневности. С.К. Нартова-Бочавер подчеркивает, что психология повседневности может рассматриваться в качестве конструктивного и перспективного методологического формата эмпирических исследований, поскольку актуализирует идею о «самоорганизации субъекта, находящегося в заданном пространственно-временном контексте, со всеми вытекающими вызовами и ресурсами, стрессом и совладанием» (Нартова-Бочавер, 2019, с. 16). В психологии повседневности компетентность определяется как «система навыков, обеспечивающих самообслуживание и самоподдержку человека» (там же, с. 18) в пространственно-временном контексте повседневной жизни.

Один из вариантов современного отечественного экопсихологического взгляда на проблему компетентности как способности определять/идентифицировать и использовать

ресурсы жизненной среды, может быть иллюстрирован положениями, разработанными в исследованиях В.А. Толочек. Как мы отмечали выше, исследователь рассматривает интересующие нас феномены в контексте профессиональной деятельности субъекта и дифференцирует содержание понятий «задатки», «способности», «профессионально-важные качества» в контексте проблемы эволюции человека как субъекта деятельности (Толочек, 2010; 2018). Подчеркивается, что компетенции и компетентность могут определяться как «качества, обеспечивающие успешность взаимодействия субъекта с другими субъектами в процессах совместной деятельности» (Толочек, 2018, с. 20), а также отмечается, что значимость этих качеств связана с их назначением обеспечивать «интеграцию профессиональных и личностных качеств субъекта с условиями специфической социальной среды» (там же). Нам представляется вполне возможной попытка рассмотреть компетентность как качество, связанное с оптимизацией взаимодействия субъекта не только с социальной средой, но с жизненной средой, в целом.

В этой связи компетентность в ракурсе субъект-средовых взаимодействий может определяться как способность субъекта идентифицировать и использовать условия жизненной (пространственной) среды для достижения психологического благополучия. Иначе говоря, компетентность в субъект-средовых взаимодействиях – это способность субъекта преобразовывать потенциал (в данном случае пространственной среды повседневной жизни) в психологический ресурс, необходимый для поддержания оптимального функционирования, баланса во взаимодействии субъекта и пространственной среды.

С учетом результатов теоретической операционализации актуального для освоения темы психологической ресурсности пространственной среды повседневной жизни нами были предприняты попытки эмпирической валидации сформулированных положений. Прежде всего мы обратили внимание на возможность определения уровневых показателей компетентности субъекта во взаимодействии с пространственной средой повседневной жизни, а также с выделением дифференциально-психологических факторов в субъект-средовых взаимодействиях.

С целью получения интересующей информации мы предприняли эмпирическое исследование, направленное на идентификацию и систематизацию смысловых единиц анализа (дескрипторов), которые используют респонденты для описания значимых для них мест (Панюкова, Панина, Панюков, Маковец, 2022).

Для получения данных о дифференциально-психологических особенностях был проведен короткий портретный опросник Большой пятерки (Б5-10) (Егорова, Паршикова, 2016), а также учитывалась информация о поле респондентов. Обращение именно к этим дифференциально-психологическим факторам, связано, как минимум, с двумя обстоятельствами. Учет пола в качестве фактора, определяющего специфику субъект-средовых взаимодействий, подчеркивается многими исследователями (Капцевич, 2012; Кретьева, Воловикова, 2022; Нартова-Бочавер, 2019 и др.), что позволяет обращаться к «эксплуатации» этого конструкта и с целью анализа компетентности юношей и девушек в субъект-средовых взаимодействиях. Дефицит эмпирических данных об индивидуально-психологической обусловленности специфики взаимодействия субъекта с пространственной средой повседневной жизни, ориентировал нас на выбор в качестве модели черт личности и соответственно методического инструмента «Big Five» «как одного из доминирующих подходов исследованию индивидуальности... и как одного из наиболее подробных и подкрепленных эмпирическими данными» (Крупнов, Новикова, Воробьева, 2016). В качестве гипотезы исследования было сформулировано предположение, что психологическая ресурсность пространственной среды может варьироваться в диапазоне от «грамотности» к «компетентности» и быть взаимосвязана с дифференциально-психологическими факторами: полом, возрастом, экстраверсией, доброжелательностью, сознательностью, нейротизмом и открытостью опыту.

Респондентам была предложена инструкция: «Вспомните любое место, с которым связана ваша жизнь. Опишите это место. Обратите внимание и выделите в описаниях, о чем

вы думаете, что чувствуете и что делаете, когда бываете в этом месте». Уточним, что представленные в описаниях респондентов вербальные конструкты рассматривались нами как единицы анализа (дескрипторы), качественные особенности которых позволили квалифицировать специфику субъект-средовых взаимодействий.

В результате анализа представленности в описаниях мест различных дескрипторов были выделены следующие типы мест: «места-образы» (места, в которых респонденты бывали раньше, и воспоминания о которых являются для них психологически ресурсными) и «места-реальности» (места, в которых респонденты бывают сейчас, куда имеют возможность прийти или приехать). «Места-образы» – места «из прошлого», те места, которые были для респондентов значимыми в школьной жизни, в жизни с семьей и родными. Одним из критериев, который определял отнесенность описания к типу «место-образ», был критерий времени. Все описания «мест-образов» были в прошедшем времени. Тема «мест-образов» представляется достаточно перспективной для будущих исследований, поскольку для многих респондентов является важным и, возможно, единственным на данный момент источником позитивных переживаний. Обращение к «местам-образам» свидетельствует о том, что студенты, приехавшие в Москву из разных городов, находятся в процессе адаптации и по отношению к психологической ресурсности пространственной среды их повседневной жизни.

«Места-реальности» – места, которые имеют отношение к жизни студентов «здесь и сейчас», где они бывают более или менее часто, где проходит их повседневная жизнь. К числу таких мест относятся квартиры (квартиры, комнаты как самих студентов, так и их друзей), места в городской среде (парки, скверы, магазины, поликлиники и др.), а также места в студенческом кампусе (учебные аудитории, общежитие и др.)

По отношению к «местам-реальностям» были выделены и проанализированы вербальные единицы анализа (дескрипторы), связанные с когнитивным, эмоциональным, поведенческим и социально-психологическим аспектами взаимодействия субъекта и пространственной среды жизнедеятельности.

Выделенные в описаниях респондентов дескрипторы были проанализированы качественно, то есть дифференцированы на несколько единиц смыслов: когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и поведенческий. Мы ориентировались на то, что каждый дескриптор (группы дескрипторов) может рассматриваться как специфический психологический ресурс, связанный с пространственной средой. Когнитивный компонент предполагал учет тех единиц анализа, которые фиксировали специфику ментальных процессов субъекта, связанных с определенным местом; эмоциональный компонент фиксировал переживания, состояния субъекта в том или ином месте; коммуникативный компонент отражал социально-психологические практики, которые респонденты выделяли применительно к месту; в формате поведенческого компонента акцент делался на разные виды активности субъекта в определенном месте. С учетом позиций качественного анализа дескрипторов был проведен их количественный анализ, позволивший определить соотношение выделенных компонентов как психологических ресурсов пространственной среды для студентов. На основе анализа описаний «мест-реальностей» с помощью экспертного анализа (в экспертизе описаний принимали участие три психолога, в том числе доктор и кандидат психологических наук), были выделены типы описаний, соотносимые с «уровнями» психологической ресурсности пространственной среды для субъекта, которые определены нами как «утилитарный», «уровень грамотности» и «уровень компетентности». Специфика этих уровней для нас определялась особенностями дескрипторов, используемых респондентами для описания этих мест.

«Утилитарный» уровень взаимодействия респондента с пространственной средой связан в большей степени с описанием организации пространственной среды, обозначением элементов предметной среды, указанием на возможности использования предметной среды. Дескрипторы, касающиеся описания переживаний в этом месте, отсутствовали, как и обозначение возможности осознанно, целенаправленно обращаться к потенциалу этого места, который может быть психологически ресурсным. Приведем пример такого описания: «Мое

место – моя комната. В общих чертах: при входе, по левую сторону стоит шкаф, а дальше большая кровать. В другом углу стол, над ним всякие фото и дела на неделю или на месяц. И также есть большое окно. На стене картина и всё в коричневых и бежевых тонах... Я люблю это место, потому что оно принадлежит только мне».

Уровень «грамотности» определялся значимо большим количеством дескрипторов, связанных с когнитивным, особенно эмоциональным, аспектом описания; респонденты фиксируют значительное количество переживаний, состояний, характерных для них в этом месте, однако эти переживания, преимущественно, носят «натуральный» характер, для их возникновения не предполагалось каких-либо целенаправленных действий. В качестве примера приведем следующее описание: «Комната с голубыми обоями, на которых изображены корабли, маяки, волны. Приходя туда, я расслабляюсь, чувствую себя там комфортно; это место помогает собраться, выпустить пар, побыть в тишине, помогает мне перезагрузиться; наверное, это единственное место, где я чувствую себя самой собой».

Что касается уровня «компетентности», то качественная специфика дескрипторов, используемых респондентами в описании места, позволяет определять этот уровень как «осознанное» использование отдельных характеристик пространственной среды для получения определенного психологического эффекта. Например: «Место между тем, что было, и тем, что будет, где можно всё осознать и осмыслить. Сажусь и просто отдыхаю, наступает спокойствие и умиротворение... Успеваю набраться сил для дальнейших действий. Хочется подремать немного, забыв о своих переживаниях, проблемах и заботах». Мы предполагаем, что более глубокий анализ выделенных нами уровней взаимодействия субъекта и пространственной среды его повседневной жизни может быть реализован с опорой на типологию субъект-средовых взаимодействий, разработанную В.И. Пановым (Панов, 2013).

Пилотажный характер исследования и специфика выборки лишь условно позволяют формулировать некоторые выводы. Вместе с тем речь идет о весьма перспективной в академическом плане исследовательской области, которая в самом общем виде обозначается нами как взаимодействие субъекта и пространственной среды повседневной жизни. Нами определено, что это взаимодействие может быть предметом эмпирической валидации с помощью обращения к вербальным единицам анализа (дескрипторам), формальные и содержательные характеристики которых рассматриваются в качестве предикторов качественных особенностей «утилитарного», «эмоционального» и «осознанного» уровней взаимодействия субъекта с пространственной средой. «Утилитарный» уровень взаимодействия субъекта с пространственной средой предполагает фиксирование объективных характеристик среды без обозначения взаимосвязи между этими характеристиками и психическим функционированием субъекта, без фиксирования возможного влияния этих характеристик на когнитивную деятельность и психоэмоциональный статус индивида. «Эмоциональный» уровень определяется нами как грамотность в субъект-средовых взаимодействиях, которая проявляется в «натуральной» интенции субъекта относиться как к отдельным характеристикам среды, так и к месту в целом с точки зрения их «миссии» относительно снижения эмоционального напряжения и обеспечения возможности отдыха. Компетентность в субъект-средовых взаимодействиях соотносится с уровнем «осознанности», когда субъект рефлексивно выбирает и использует характеристики места как психологический ресурс, направленный на решение широкого спектра задач, связанных с оптимальным функционированием и психологическим благополучием. Обнаружено, что в качестве дифференциально-психологических факторов компетентности студентов в субъект-средовых взаимодействиях, могут рассматриваться пол, экстраверсия, осознанность и невротизм. Однако описание специфики обозначенных взаимосвязей в системе индивид-пространственная среда повседневной жизни нуждается в дополнительной проверке как теоретического, так и эмпирического характера.

Заключение

Подводя итоги проведенных исследований, мы констатируем, что проделанная работа по теоретическому обоснованию и эмпирической проверке конструкта «восстановительный потенциал» пространственной среды позволила обозначить перспективу дальнейшей работы, направленной на определение и верификацию способности субъекта идентифицировать и использовать потенциал пространственной среды повседневной жизни в качестве психологического ресурса, которую мы пока обозначили как «средовую компетентность». В планах дальнейших исследований – продолжение поиска и систематизации эмпирических коррелятов компетентности в субъект-средовых взаимодействиях, разработка диагностических инструментов компетентности в субъект-средовых взаимодействиях, а также создание программы развития компетентности в субъект-средовых взаимодействиях.

Литература к Разделу 4

1. *Абрамова Ю.Г.* Представления учащихся о пространстве школьной среды. Автореф. дисс...канд. психол. н. М.: ПИ РАО, 1995.
2. *Бабич Н.* Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 67-74.
3. *Баева И.А.* Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды: монография. М.: МГППУ, 2008.
4. *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.
5. *Баранова Э.А.* Вопрос как форма познавательной активности детей 5-8 лет // Вопросы психологии. 2007. №4. С. 45-55.
6. *Газизов К.К., Лопухова О.Г.* Программа развития личности на основе общения с лошадьми // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / Отв. ред. М.О. Мдивани. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015. С.118-120.
7. *Газизов К.К., Лопухова О.Г.* Ипповенция – психологическая коррекция и развитие личности с помощью лошади // Журнал «Иппотерапия». Вестник Национальной федерации иппотерапии и адаптивного конного спорта. 2016. № 2(4). С. 24-27.
8. *Гельфман Э. Г.* Психодидактика школьного учебника / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: ООО "Издательство ЮРАЙТ", 2018.
9. *Гратовски А., Гратовски Н.* Принцип дельфина: жизнь, верхом на волне. М.: Эксмо, 2018.
10. *Дерябо С. Д.* Феномен субъектификации природных объектов: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
11. *Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н.* Гуманизация экологического образования как вектор его развития до 2030 г. // Научный электронный ежеквартальный журнал «Непрерывное образование: XXI век». 2021. Вып.1(33). С.1-14.
12. *Егорова М.С., Паршикова О.В.* Психометрические характеристики короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5-10) // Психологические исследования: научный электронный журнал. 2016. Т. 9. № 45. С. 9. URL: psystudy.ru. (Дата обращения: 13.12.2022). DOI: 10.54359/ps.v9i45.492
13. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Учебное издание. Труды методологического семинара, М. 2004.
14. *Иванова Е.В., Виноградова И.А., Барсукова Е.М.* Новая среда: как менять образовательное пространство школ и детских садов: Методическое пособие. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022.

15. *Ильясов И. И.* Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 138-141.
16. *Калита В.В.* Процедура конструирования специализированного семантического дифференциала "Психологический комфорт в условиях городской среды" // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2019. Т.18. № 3(152). С. 86-94. DOI: 10.17922/2071-5323-2019-18-3-86-94
17. *Капцевич О. А.* Психологические эффекты визуального восприятия городской среды: систематический обзор // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 575-597.
18. *Капцевич О.А.* Психологические эффекты визуального восприятия городской среды // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т.18. №3. С.575-597.
19. *Ковалев Г.А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. №1. С.13-23.
20. *Кретова Л.А., Воловикова М.И.* Ностальгическое переживание, суверенность и удовлетворенность жизнью у приверженцев городской и загородной жизни // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т.19, №1. С.76-92.
21. *Крупнов А.И., Новикова И.А., Воробьева А.А.* Соотношение системно-функциональной и пятифакторной моделей черт личности: к постановке проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 2. С. 45-56.
22. *Лопухова О.Г., Газизов К.К.* Ипповенция как модель инновационного подхода к развитию личности при взаимодействии с лошадью // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 226-230.
23. *Лопухова О.Г., Газизов К.К.* Ассоциативно-метафорические фото-карты «Образ лошади» в диагностической и консультативной работе психолога // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности. Сборник материалов первой всероссийской научно-практической конференции. СПб.: ООО «Скифия-Принт», 2016а. С. 98-99.
24. *Лопухова О.Г., Газизов К.К.* Психотерапия и обучение с участием лошади: теория, практика и связь с экопсихологией // Экопозис: экогуманитарные теории и практика. 2020. Т. 1. № 1. С. 67-78.
25. *Лопухова О.Г., Газизов К.К.* Ипповенция: Социально-психологический тренинг с лошадьми, направленный на повышение психологического благополучия личности (программа для молодежи и взрослых) // Журнал «Иппотерапия». Вестник Национальной федерации иппотерапии и адаптивного конного спорта. 2020а. № 1(18). С. 42-43.
26. *Лопухова О.Г., Газизов К.К., Аболиц А.С.* «Ипповенция» как реализация экопсихологического подхода в психотерапии и развитии личности // 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. С.146-150.
27. Лошадь в психотерапии, иппотерапии и лечебной педагогике. Учебные материалы и исследования немецкого кураториума по терапевтической групповой езде. Пер с нем. В трех частях. Ч. 2. М.: Конноспортивный клуб инвалидов, 2003.
28. *Любимов Ф.А.* Зоопсихология как основа обучения лошади. М.: ГорКа, 2005.
29. *Марютина Т.М., Панюкова Ю.Г.* Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды // Идея системности в психологии. Коллективная монография. Под ред. В.А.Барабанщикова, К.А.Абульхановой. Сер. Труды Института Психологии. М.: ИП РАН, 2005. С.469-291.
30. *Нартова-Бочавер С. К., Бочавер А. А., Резниченко С. И., Хачатурова М. Р.* Дом и его обитатели: психологическое исследование. М.: Памятники психологической мысли, 2018.

31. *Нартова-Бочавер, С. К.* Жизненная среда как источник стресса и ресурс его преодоления: возвращаясь к психологии повседневности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 5. С. 15-26. DOI: 10.31857/S020595920006072-5
32. *Никольская А.В., Костригин А.А.* Эффективность использования анималотерапии в когнитивно-поведенческой терапии: психотерапевтические кейсы // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 4. С. 149-164. DOI: 10.17759/cpp.2019270410
33. *Никольская А.В., Панов В.И.* Возможность конструктивного конфликта в межвидовой группе «человек – домашнее животное» // Психология конструктивной конфликтности личности / Под ред. А.В.Карпова и М.М.Кашапова. Ярославль: Канцлер. 2013. С.84-111.
34. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. Москва-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007.
35. Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий (сост. Ю.Г. Панюкова). М.; СПб.: 2020.
36. *Павлова М.В., Нартова-Бочавер С.К.* Рутинные (обыденные) техники самопомощи в офисе: на примере мастерской архитекторов // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 164-184.
37. *Панов В.И.* Коммуникативные взаимодействия в межвидовой группе «человек – домашнее животное» в контексте экопсихологических типов взаимодействий // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т.9. № 1. С. 60-70.
38. *Панов В.И.* Понятие «образовательная среда»: от Л.С.Выготского к психодидактике // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического институт – Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов / Альманах Научного архива Психологического института / сост. О.Е. Серова, Е.П. Гусева, серия 8, М.: ПИРАО; СПб.: Нестор-История, 2016. С. 87-102.
39. *Панов В.И.* Экопсихология развития: гносеологическая и онтологическая парадигмы // Познание и переживание. 2020. Т. 1. № 1. С. 38-54.
40. *Панов В.И.* Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т.5. С.100-117.
41. *Панов В.И.* Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: экопсихологический аспект // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022а. С. 63-72.
42. *Панов В.И., Лидская Э.В.* Типы коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий старшеклассников в образовательной, семейной и дружеской средах // Мир психологии. 2023. №2 (113). С.198-207.
43. *Панюкова Ю.Г.* Предпочитаемые и отвергаемые места в школе (по материалам сочинений и рисунков учеников) // Вопросы психологии. 2001. №2. С.131-138.
44. *Панюкова Ю.Г.* Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. 2009. Т.2. №3. С. 111-122.
45. *Панюкова Ю.Г.* Психологические техники организации пространства рабочего места студента // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №11. С.102-108.
46. *Панюкова Ю.Г., Александрова Е.С.* Обращение к пространственной организации школьной среды как психодиагностический инструмент современного педагога // Мир психологии. 2023. № 21(113). С.38-44.
47. *Панюкова Ю.Г., Александрова Е.С., Панина Е.Н., Панюков А.И., Маковец Л.А.* Восстановительный потенциал пространственной среды повседневной жизни: представления студентов // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 11(103). С. 80-88. DOI: 10.24158/cpp.2022.11.11.
48. *Панюкова Ю.Г., Панина Е.Н.* Диагностические возможности методики "Топограмма" как инструмента исследования психологической репрезентации студентами

образовательной среды вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 11(67). С. 88-93. DOI: 10.24158/spp.2019.11.14

49. *Панюкова Ю. Г., Панина Е. Н., Панюков А. И., Маковец Л. А.* Дифференциально-психологические факторы компетентности студентов в субъект-средовых взаимодействиях: к постановке проблемы // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12(104). С. 137-146. DOI: 10.24158/spp.2022.12.21

50. *Панюкова Ю.Г., Панюков А.И.* Возможности семантических методов в экпсихологических исследованиях // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 4(96). С. 79-84. DOI: 10.24158/spp.2022.4.11

51. *Панюкова Ю.Г., Сладкова О.Б., Панина Е.Н.* Психологическая репрезентация студентами образовательной среды вуза. М.: ООО "АЛЬПЕН-ПРИНТ", 2021.

52. *Парфенова А.Г., Сафонова М.В.* Особенности активности современных подростков и возможности ее развития посредством предметно-пространственного компонента образовательной среды // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2022. № 1(59). С. 68-84. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-59-1-318

53. *Рабданова Р.С., Новиков А.В., Виноградова М.К., Слабкая Д.Н.* Ипповенция как действенный практический метод психолого-педагогического воздействия в современном обществе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 2А. С. 317-324.

54. *Семенова Т.В.* Городская ментальность: социально-психологическое исследование / Т. В. Семенова // Самарский государственный социально-педагогический университет. Издание 2-е, дополненное и исправленное. Самара: ООО «Порто-принт», 2020.

55. *Толочек В.А.* Профессиональная успешность: понятия "Способность" и "Ресурсы" в объяснении феномена // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 2. С. 20-38.

56. *Толочек В.А.* Феномен «ресурсы»: топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов // Изв.Сарат.ун-та. Нов.Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т.7. Вып.3 (27). С.250-260.

57. *Холодная М.А.* Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума, М.: 20–21 октября 2016 года / Ответственные редакторы: М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 26-32.

58. *Холодная М.А., Гельфман Э.Г.* Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Институт психологии РАН, 2016.

59. *Холодная М.А., Гельфман Э.Г., Демидова Л.Н.* Психологические основы конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) // Психологический журнал. 1993. Т.1. №6. С.35-45.

60. *Ценностный потенциал взаимодействия в образовательной среде: монография / В.И. Панов, А.В. Капцов, С.В. Белова [и др.].* Волгоград: Крутон, 2016.

61. *Чуприкова Н.И.* Дифференционно-интеграционная теория развития как основа решения проблемы соотношения языка и мышления // Дифференционно-интеграционная теория развития. Книга 2 / Ред. и сост. Н.И.Чуприкова, Е.В.Волкова. М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014. С.165-190.

62. *Шайдхакер М.* Лошадь – реальный объект для контакта и архетипический символ // Лошадь в психотерапии, иппотерапии и лечебной педагогике. Учебные материалы и исследования немецкого кураториума по терапевтической групповой езде. Пер с нем. М.: Конноспортивный клуб инвалидов. 2004. С. 62-68.

63. *Шумакова Н.Б.* Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды // Вопросы психологии. 1986. №1. С.53-59.

64. *Шумакова Н. Б.* Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе? / Н. Б. Шумакова // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 3. С. 61-77. DOI: 10.17759/psyedu.2022140304
65. *Шумакова Н.Б.* Исследовательская активность как основа выявления и развития творческой одаренности детей // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л. Г. Щукиной (1914–2014). М.: 22–23 апреля 2014 года / Альманах Научного архива Психологического / под общ. ред. В. В. Рубцова. М.: Алькор Паблицер, 2014. Вып. 7 юбилейный. С. 442-448.
66. *Шумакова Н.Б.* Психологические условия выявления творческих способностей у одаренных детей младшего школьного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 3. С. 5–14.
67. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учебное пособие. М.: Просвещение, 2004.
68. *Юшков А.Н.* Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе. Красноярск: Платино, 1997.
69. *Agnes E. van den Berg, Sander L.Kode, Nichie Y.van der Wulp.* Environmental preference and restoration (How) are they related? // Journal of Environmental psychology. 2003. Vol. 23. Pp. 135-146.
70. *Antonovsky A.* Health, stress and coping. San Francisco. CA. Jossey -Bass, 1979.
71. *Bachi K., Terkel J., Teichman M.* Equine-facilitated psychotherapy for at-risk adolescents: The influence on Self-image, Self-control and Trust // Clinical Child Psychology and Psychiatry. 2012. No 17(2). Pp. 298-312.
72. *Barab S.A. Plucker J.A.* Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking // Educational Psychologist. 2002. Vol. 37. Pp. 165-182.
73. *Barbier K., Donche V., Verschueren K.* Academic (Under)achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective // Frontiers in Psychology. 2019. Sec. Educational Psychology. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02533
74. *Bareiss H.-J.* Therapeutische Mensch-Pferd-Interaktion (TMPI). Grundzuege eines ganzheitlichen und mehrdimensionalen Strukturmodells. // Praxis der Psychomotorik: Zeitschrift für Bewegung und Entwicklungsförderung. 1996. Vol. 21 (2). Pp. 93-98.
75. *Besançon Maud, Lubart, Todd, Barbot, Baptiste.* Creative giftedness and educational opportunities // Educational and Child Psychology. 2013. Vol. 30(2). Pp.79-88.
76. *Biddulph Fred, Symington David, Osborne, Roger.* The Place of Children's Questions in Primary Science Education // Research in Science & Technological Education. 2006. Pp. 77-88. DOI:10.3390/educsci11100615
77. *Birke L.* Talking about Horses: Control and Freedom in the World of “Natural Horsemanship” // Society and Animals. 2008. Vol. 16. Pp. 107-126
78. *Blake H.N.* Talking with horses: A study of communication between man and horse. London: Souvenir Press, 1975.
79. *Brandt C.* Equine-Facilitated Psychotherapy as a Complementary Treatment Intervention // The Practitioner Scholar: Journal of Counseling and Professional Psychology. 2013. Vol. 2(1). Pp. 23-42.
80. *Chardonnens E.* The use of animals as co-therapists on a farm: The child-horse bond in person-centered equine-assisted psychotherapy// Person-Centered and Experiential Psychotherapies. 2009. No 8. Pp. 319-332.
81. *Esch van E., Minjock R., Colarely S., Hirsch, S.* Office Window Views: View Features Trump Nature in a Predicting Employee Well-Being //Journal of Environmental Psychology. 2019. Vol. 64. Pp. 56–64. DOI: /10.1016/j.jenvp.2019.05.006.

82. *Garcia D.M.* Intelligent Horses: a Cybersemiotic perspective. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy in Transformative Studies at the California Institute of Integral Studies. San Francisco, CA, 2013.
83. *Garcia D.M.* Of Equines and Humans: Toward a New Ecology // *Ecopsychology*. 2010. Vol. 2(2). Pp. 85-89.
84. *Jonathan A. Callahan, Carolyn M.* Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future // *Exceptional Children*. 2014. Vol. 80(4). Pp. 390–406.
85. *Karmanov D., Hamel R.* Assessing the restorative potential of contemporary urban environment(s): Beyond the nature versus urban dichotomy // *Landscape and Urban Planning*. 2008. Vol. 86. Pp.115-125.
86. *Kemp K., Signal T., Botros H., Taylor N., Prentice K.* Equine Facilitated Therapy with children and adolescents who have been sexually abused: A program evaluation study // *Journal of Child and Family Studies*. 2014. Vol. 23(3). Pp. 558-566.
87. *Kern-Godal A., Arnevik E.* More Than Just a Break from Treatment: How Substance Use Disorder Patients Experience the Stable Environment in Horse-Assisted Therapy // *Substance Abuse: Research and Treatment* 2016. Vol. 10. Pp. 99–108.
88. *Kim, Mihyeon.* A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students // *Gifted Child Quarterly*. 2016. Vol. 60(2). Pp. 102–116.
89. *Kirby M.* Gestalt Equine Psychotherapy // *Gestalt Journal of Australia and New Zealand*. 2010. No 6(2). Pp. 60-68.
90. *Hoendervanger J.G., Yperen N.W.V., Mobach M.P., Albers C.J.* Perceived Fit in Activity-Based Work Environment and Its Impact on Satisfaction and Performance // *Journal of Environmental Psychology*. 2019. Vol. 65. P. 101339. DOI: /10.1016/j.jenvp.2019.101339.
91. *Lac V.* Amy's Story: An Existential-Integrative Equine-Facilitated Psychotherapy Approach to Anorexia Nervosa // *Journal of Humanistic Psychology*. 2017. Vol. 57(3). Pp. 301–312.
92. *Lac V.* Horsing Around: Gestalt Equine Psychotherapy as Humanistic Play Therapy // *Journal of Humanistic Psychology*. 2016. Vol. 56 (2). Pp. 194–209.
93. *Lentini J.A., Knox M.A.* Qualitative and quantitative review of equine facilitated psychotherapy (EFP) with children and adolescents // *The Open Complementary Medicine Journal*. 2009. Vol. 1. No. 1. Pp. 51-57.
94. *Lopukhova O.G.* Correction of parent-child relationship through Equine assisted learning «Control and Trust» // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (IFTE 2017 - III International Forum on Teacher Education)*. 2017. Pp. 485-493. DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.02.56
95. *Lopukhova O., Gazizov K.* Impact of Equine Assisted Growth/Learning program on students' psychological well-being. Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019) (Moscow, Lomonosov Moscow State University, 2–5 July, 2019). Moscow: Moscow University Press, 2019. P. 1138.
96. *Mejdell C.M., Buvik T., Jørgensen G.H.M., Bøe, K.E.* Horses can learn to use symbols to communicate their preferences // *Applied Animal Behaviour Science*. 2016. Vol. 184. Pp. 66–73 DOI:10.1016/j.applanim.2016.07.014
97. *Menardo E., Hall R., Pasini M.* Pestorativeness in Nature and Urban Environments: A Meta-Analysis // *Psychological Reports*. 2019. Pp.1-21. DOI: 10.1177/0033294119884063.
98. *Ratliffe K. T., Sanekane C.* Equine-assisted Therapies: Complementary Medicine or Not? // *Australian Journal of Outdoor Education*. 2009. Vol. 13(2). Pp. 33-43.
99. *Reis S.M., Renzulli S.J., Renzulli J.S.* Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11(10). Pp. 615. DOI:10.3390/educsci11100615
100. *Signal T., Taylor N., Botros H., Prentice K., Lazarus K.* Whispering to Horses: Childhood Sexual Abuse, Depression and the Efficacy of Equine Facilitated Therapy // *Sexual Abuse in Australia and New Zealand*. 2013. Vol. 5(1). Pp. 24-32.

101. *Smith A.M., Proops L., Grounds K., Wathan J., McComb K.* Functionally relevant responses to human facial expressions of emotion in the domestic horse (*Equus caballus*) // *Biology Letters*. 2016. Vol. 12 (2). DOI: 10.1098/rsbl.2015.0907

102. Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning. Center for Psychology in Schools and Education. 2017. URL: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (Дата обращения: 6.07.2023).

103. Toward a Global Vision of Gifted Education: An Interview With Michael S. Matthews // *Roeper Review*. 2014. Vol.39 (2). Pp. 80-86.

104. *Trotter K.S., Chandler C.K., Goodwin-Bond D., Casey J.* A comparative study of the efficacy of group equine assisted counseling with at-risk children and adolescents // *Journal of Creativity in Mental Health and Social Care in the Community*. 2008. No. 3(3). Pp. 254-284.

105. *Whittlesey-Jerome W.K.* Adding Equine-Assisted Psychotherapy to conventional treatments: A Pilot Study Exploring Ways to Increase Adult Self-Efficacy among Victims of Interpersonal Violence // *The Practitioner Scholar: Journal of Counseling and Professional Psychology*. 2014. Vol. 3. Pp. 82-101.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Экологичность поведения в контексте экопсихологии развития (Панов В.И.)

Настоящая коллективная монография посвящена изложению исследований экопсихологических взаимодействий человека с разными видами окружающей среды, выполненных за последние три года в лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до июня 2023 г. – Психологический институт РАО).

В Разделе 1 изложены теоретико-методологические предпосылки экопсихологического подхода к развитию психики (кратко – экопсихологии развития), в рамках которого проводились исследования, представленные в данной монографии.

Отличительной особенностью экопсихологического подхода к развитию психики является то, что психологические аспекты взаимодействий в системе отношений «индивид – среда» рассматриваются в контексте трех парадигм: гносеологической, онтологической и трансцендентальной.

Гносеологическая парадигма представлена исследованиями личностных особенностей человека, обуславливающих экологичность поведения человека по отношению к природной среде.

Онтологическая парадигма разрабатывалась на основе исследований экологичности коммуникативных взаимодействий в системе отношений «человек – среда» (с опорой на экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий).

Трансцендентальная парадигма представлена постулированием идеи о психике как форме бытия, трансцендентной по отношению к психике человека и других живых существ, а также исследованиями экологичности разных видов окружающей среды как совокупности условий и влияний, обеспечивающих актуализацию творческой природы психического развития.

В соответствии с данным подходом в качестве основных теоретических конструктов в данной монографии использованы экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий и экопсихологическая модель становления субъектности.

Экопсихологическая модель включает в себя шесть базовых типов коммуникативных взаимодействий в системе отношений «человек – среда»: объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-обособленный (конфликтный), субъект-порождающий и субъект-совместный. Методологически важно, что данная типология имеет инвариантный характер относительно вида окружающей среды как компонента отношения «человек – среда» и потому может применяться для анализа коммуникативных взаимодействий с разными видами окружающей среды и представляющими ее субъектами (как людьми, так и животными).

Экопсихологическая модель становления субъектности представляет собой поэтапное развитие способности человека быть субъектом последовательно осваиваемых форм психической активности: мотивационной (субъект потребности/мотивации), перцептивной («наблюдатель»), репродуктивной («подмастерье»), учебной («ученик»), произвольной («мастер») и продуктивной (субъект продуктивного действия и развития – «творец»). Эта модель тоже имеет инвариантный (топологический) характер по отношению к виду осваиваемых действий (учебных, профессиональных, игровых и т.п.), так как не зависит от их предметного содержания.

Таким образом, представленный в Разделе 1 анализ основных позиций экопсихологического подхода к развитию психики и проведенный с этой точки зрения анализ «природных», «коммуникативных» и «средовых» представлений об экологичности

показывают возможность особой методологической позиции в определении психического развития человека и его средовых условий в качестве объекта и предмета исследования.

Раздел 2 монографии освещает исследования, которые были посвящены экологичности поведения по отношению к природной среде в контексте Целей устойчивого развития. В качестве предмета эмпирического изучения были выбраны: отношение к Целям устойчивого развития, личностные ценности, чувство единения с природой, проэкологическое поведение, экологическая и эстетическая мотивация, а также влияние пандемии Covid-19 на экологическое сознание россиян. В качестве итоговых результатов были получены следующие:

- наиболее значимыми Целями устойчивого развития для исследуемой выборки оказались цели «Чистая вода и санитария», «Хорошее здоровье и благополучие» и «Достойная работа и экономический рост»; следом за ними идут «Качественное образование» и «Ликвидация голода». При этом важно отметить, что почти половина респондентов не знакома со Стратегией устойчивого развития и Целями ее реализации, что указывает на необходимость более широкой пропаганды этих документов;

- наибольшее количество баллов в ответах респондентов набрали такие личностные ценности, как «Безопасность», «Доброта», «Универсализм» и «Самостоятельность». Это говорит о важности для респондентов чувствовать себя защищенными как с социальной стороны, так и со стороны собственного здоровья;

- значимые различия между респондентами, знакомыми со Стратегией устойчивого развития, и респондентами, не знакомыми с ней, были обнаружены только для ценности «Универсализм», что является важной предпосылкой для реализации Целей устойчивого развития;

- на взрослой выборке установлено наличие взаимосвязи между уровнем проэкологического поведения и такими личностными ценностями индивида, как «Благожелательность» и «Универсализм», объединенными в ценность высшего порядка «Самопреодоление», а также ценностями «Безопасность», «Традиции», «Конформность», объединенными в ценность высшего порядка «Сохранение». Получено подтверждение того, что проэкологическое поведение (особенно в быту) более характерно для женщин, чем для мужчин;

- на выборке старшеклассников получены данные о том, что они достаточно осведомлены, как экологично вести себя в быту, однако реальное поведение большинства из них характеризуется низким и средним уровнями экологической мотивации;

- сопоставление данных о способности к эстетическому восприятию и данных о чувстве единения с природой показало, что эстетическая притягательность красоты природы обусловлена ее расслабляющим воздействием на психику человека. Следовательно, аффективная составляющая экологического сознания является не менее важной для мотивации проэкологического поведения, чем когнитивная;

- пандемия Covid-19 активизировала в экологическом сознании россиян негативные установки по отношению к взаимодействиям человека с природной средой. В целом такие установки характерны для архаического и антропоцентрического типов экологического сознания. Причем представители молодого поколения более склонны акцентировать внимание на негативном воздействии человека на природу; старшее же поколение более обращает внимание на негативное влияние природы на человека.

Таким образом, эмпирические данные, представленные в Разделе 2, показывают значимость личностных ценностей и установок в экологическом сознании современных людей для проэкологического поведения, необходимого для реализации Целей устойчивого развития.

Раздел 3 посвящен исследованию экологичности коммуникативного поведения школьных педагогов и учащихся 8-10-х классов, в котором были использованы материалы апробации методики «Стадии становления субъектности педагога», разработанной на основе экпсихологической модели становления субъектности, и итоги обсуждения полученных

результатов с педагогами в формате тренинга их профессиональных качеств. Получены следующие результаты:

- методика «Становление субъектности педагогов» показала правомерность ее использования для оценки субъектных качеств педагогов, обеспечивающих экологичность их коммуникативного поведения;
- экологичность поведения педагога определяется не столько направленностью на себя или на обучающегося, сколько на сам процесс коммуникативного взаимодействия. Именно такая направленность выступает ресурсом формирования взаимопонимания с обучающимися и доверия к ним;
- готовность педагога к субъект-порождающим и субъект-совместным типам коммуникативных взаимодействий, обуславливающим экологичность коммуникативного поведения, обеспечивается такими субъектными качествами педагогов, как принятие личности обучающихся, создание доверительных отношений с ними, укрепление их веры в себя, способность воздерживаться от доминирования и давления, а также способность встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к обучаемым и коммуникативным взаимодействиям с ними;
- особое значение для экологичности коммуникативных взаимодействий в системе «педагог – обучающиеся» имеет удовлетворенность школьников отношением к себе со стороны педагогов.

Таким образом, представленные в Разделе 3 исследования показывают продуктивность применения экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий и экопсихологической модели становления субъектности для анализа условий и личностных качеств педагогов, обеспечивающих экологичность их коммуникативного поведения в системе отношений «педагог – обучающиеся», а также необходимость психологической поддержки для развития их способности вставать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к обучаемым

В Разделе 4 изложены теоретические и эмпирические результаты изучения средовой экологичности как экопсихологической ресурсности среды для когнитивного, коммуникативного и личностного развития человека, которая в данном случае проявляется в развивающем потенциале взаимодействий с образовательной средой, с природной средой (через отношения с лошадьми) и с пространственной средой.

При этом получены следующие результаты:

- чтобы образовательная среда для интеллектуально одаренных младших школьников и подростков была экологичной, ее условия должны способствовать проявлению их творческого потенциала. Для этого образовательная среда должна быть обогащенной такими ее условиями, как когнитивная сложность, диалогичность и ценность творческой активности ребенка. Это подтверждается тем, что в условиях инновационной развивающей образовательной среды междисциплинарного обучения интеллектуально одаренные младшие школьники и подростки демонстрируют более высокий уровень интенсивности обучения и креативности, а также широты и глубины познавательной активности по сравнению с их одаренными сверстниками, обучающимися в условиях типовой образовательной среды;
- экологичность природной среды представлена экопсихологическим анализом взаимодействий человека с лошадью в ипповенции. Показано, что в экопсихологическом контексте основным методом в ипповенции, обеспечивающим ее развивающий и психокоррекционный эффект, является организация таких коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий с лошадью, благодаря которым система отношений «человек – лошадь» превращается в развивающуюся межвидовую группу. При этом лошадь начинает выступать для человека не только как животное, представляющее природную среду, но и как субъективно значимый «Другой»;
- экологичность пространственной среды определяется соотношением ее ресурсного и стрессогенного потенциалов. В качестве ресурсного потенциала выступает возможность структурировать ее «по своему усмотрению», как «самому удобно», а также

возможность регламентировать присутствие других людей в пространстве рабочего места. Стрессогенный потенциал пространственной среды задается отсутствием указанной возможности, а также такими факторами, как «беспорядок», «захламленность» и «эстетическая» непривлекательность. Очевидно, поэтому обыденные техники самопомощи, используемые студентами для «включения в работу» и для «релаксации», включают в себя структурирование пространственно-предметной среды, возможность перемещений, а также «смотрение» в окно. Следовательно, экологичность пространственной среды определяется тем, в какой мере ее условия позволяют и даже вынуждают студента проявить субъектную и творческую активность, направленную на такое структурирование окружающего пространства, которое обеспечивало бы ему/ей большее психологическое благополучие на рабочем месте и в ситуациях отдыха.

Таким образом, представленные в данной монографии теоретические и эмпирические результаты подтверждают концептуальные возможности экопсихологического подхода к развитию психики для изучения экологичности поведения человека в условиях возрастания антропогенной нагрузки на природную, образовательную и пространственную среды. В данном случае речь идет об использовании таких его конструктов, как экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий и экопсихологическая модель становления субъектности. В целом, данный подход может рассматриваться не только как одно из направлений эколого-психологических исследований, но и как определенная исследовательская парадигма.

В завершение несколько слов о применении представленных в данной монографии результатов.

В теоретическом плане выводы исследований будут использованы для дальнейшего развития экопсихологического подхода применительно к экологичности поведения и для получения новых эмпирических данных о факторах, влияющих на экологичность поведения во взаимодействиях с разными видами окружающей среды (природной, образовательной, пространственной и др.) и представляющими ее субъектами.

Исследование взаимосвязей личностных ценностей индивида и проэкологического поведения в плане реализации Целей устойчивого развития может быть использовано при решении некоторых экологических проблем, а также проблем непрерывного экологического образования, включая воспитание экологической культуры и формирование эколого-ориентированного мировоззрения всех категорий граждан.

В практическом отношении полученные результаты могут быть использованы при организации коммуникативных взаимодействий в образовательной среде с целью повышения ее развивающего потенциала и повышения профессиональной квалификации педагогов в направлении экологичности их коммуникативного поведения, в работе школьных психологов и педагогов в ситуациях развития экологичности поведения и коммуникативных способностей обучающихся, другими специалистами для развития их «средовой компетентности», а также при организации пространственно-предметной среды с целью повышения ее ресурсного потенциала в соответствии с потребностями пользователей этой среды.

Помимо вышесказанного, экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий показала продуктивность ее применения для организации коммуникативных взаимодействий с домашними животными (в данном случае – с лошадьми) с целью их использования в развивающих, психотерапевтических и психокоррекционных программах.

Практическое применение могут найти также разработанные и апробированные методики: методика «Способность к эстетическому восприятию изображений» (М.О. Мдивани), «Самоотношение педагогов» (Р.И. Суннатова), «Коммуникативные качества педагогов» (Р.И. Суннатова), «Становление субъектности педагога» (В.И. Панов, Р.И. Суннатова).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ответственные редакторы:

Зинченко Юрий Петрович, акад. РАО, д.пс.н., директор Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва. E-mail: director@piga.ru

Панов Виктор Иванович, член-корр. РАО, д.пс.н., зав. лабораторией экопсихологии развития и психодидактики, Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), Москва. E-mail: esovip@mail.ru

Авторы:

Александрова Елена Сергеевна, ст.н.с., лаборатория экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), Москва. E-mail: sedova.el@gmail.com

Лидская Элеонора Викторовна, мл.н.с., лаборатория экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), Москва. E-mail: elidskaya@gmail.com

Лопухова Ольга Геннадьевна, к.пс.н., доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета, руководитель магистерской программы "Психология и педагогика детско-юношеского спорта", Казань. E-mail: oloruhova@rambler.ru

Мдивани Марина Отаровна, к.пс.н., вед.н.с., лаборатория экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), Москва. E-mail: mdivanim@gmail.com

Панов Виктор Иванович, член-корр. РАО, д.пс.н., зав. лабораторией экопсихологии развития и психодидактики, Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), Москва. E-mail: esovip@mail.ru

Панюкова Юлия Геннадьевна, д.пс.н., вед.н.с., лаборатория экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), Москва. E-mail: aranukov@mail.ru

Суннатова Рано Иззатовна, д.пс.н., вед.н.с., лаборатория экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), Москва. E-mail: sunrano@mail.ru

Шумакова Наталья Борисовна, д.пс.н., вед.н.с., лаборатория психологии одаренности, Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (до 28.06.2023 г. – Психологический институт РАО), научный руководитель междисциплинарного обучения ГБОУ Школа №1569 «Созвездие». Москва. E-mail: n_shumakova@mail.ru

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Способность к эстетическому восприятию изображений (М.О. Мдивани // URL: <https://pirao.ru/science/rid/>)

Описание методики

Методика предназначена для оценки актуальной способности к эстетическому восприятию у взрослых. Она представляет собой пары графических изображений, специально сконструированных преподавателями графического дизайна Российского государственного художественно-промышленного университета им. С.Г. Строганова таким образом, что одно изображение соответствует правилам гармонии формы, цвета и композиции, а другое чуть-чуть «испорчено». Все изображения были подвергнуты экспертной оценке практикующих дизайнеров с высшим художественным образованием, и в окончательном варианте остались только те, относительно которых мнения совпали в 95 % случаев. Окончательный вариант представляет собой 18 пар графических изображений, 13 черно-белых и 5 цветных. Методика прошла апробацию на абитуриентах нехудожественных вузов (300 человек), и полученные данные соответствовали нормальному распределению.

Процедура и обработка данных

Пары изображений пронумерованы от 1 до 18 и обозначены А и В (см. Стимульный материал). Изображения можно предъявлять как в распечатанном на цветном принтере виде, так и на экране компьютера со следующей инструкцией:

«Посмотрите на рисунки и укажите тот, который на ваш взгляд является наиболее гармоничным».

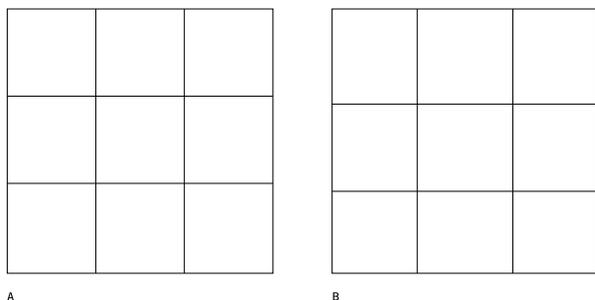
Ответы может фиксировать экспериментатор либо сам испытуемый, записывая букву наиболее гармоничного изображения. По окончании подсчитывается количество правильных ответов соответственно ключу.

Ключ: 1 (А), 2* (В), 3 (В), 4 (А), 5 (В), 6 (А), 7 (В), 8* (А), 9 (В), 10* (А), 11 (В), 12 (В), 13 (В), 14 (А), 15 (А), 16* (В), 17 (В), 18* (В)

Звездочкой обозначены цветные изображения.

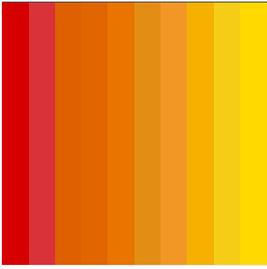
Стимульный материал¹⁰

1.

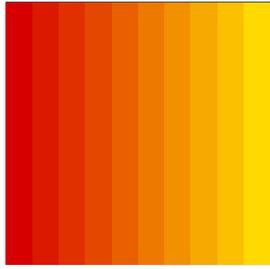


2.

¹⁰ Размеры рисунков уменьшены в два раза.

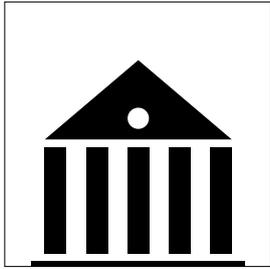


A

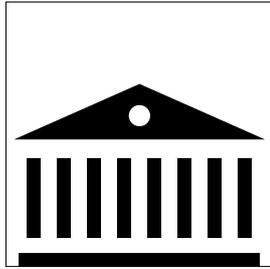


B

3.

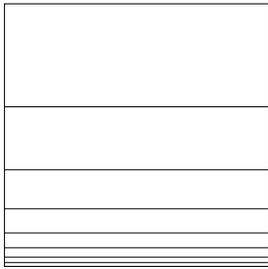


A



B

4.



A

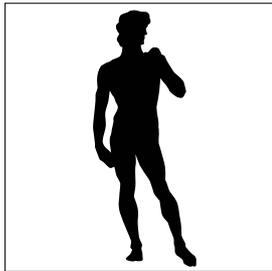


B

5.

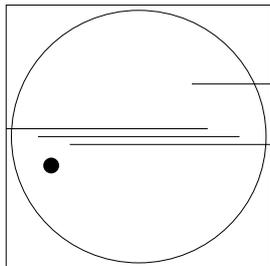


A

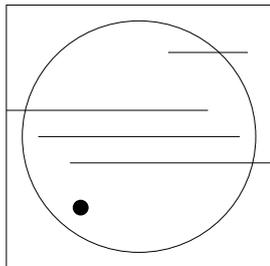


B

6.

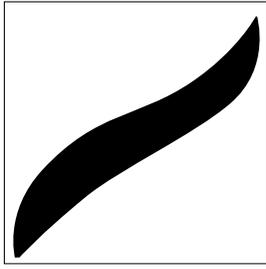


A

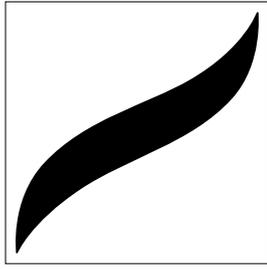


B

7.

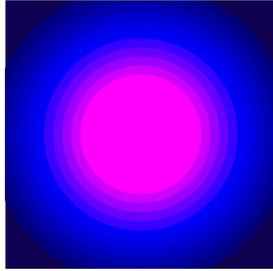


A

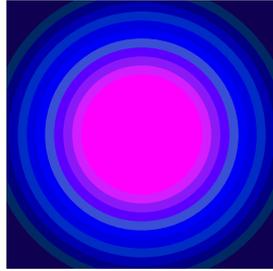


B

8.

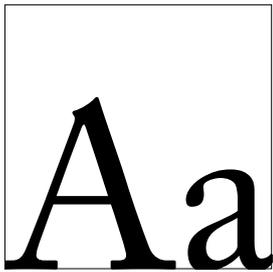
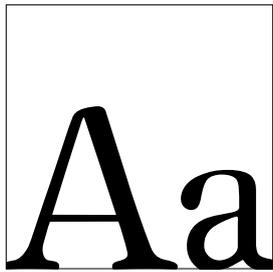


A

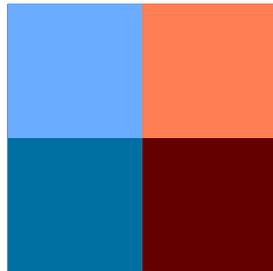


B

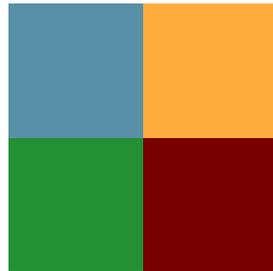
9.



10.

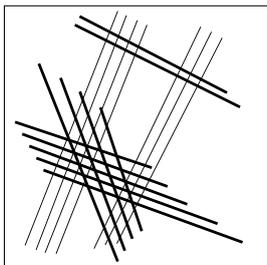


A

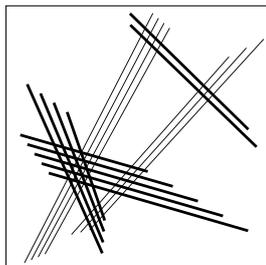


B

11.

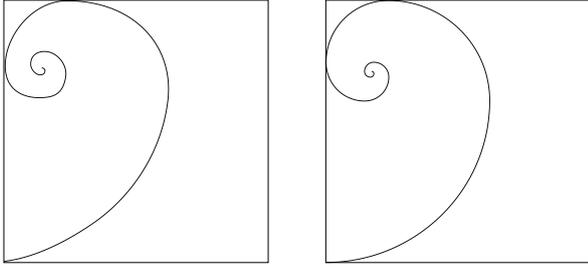


A

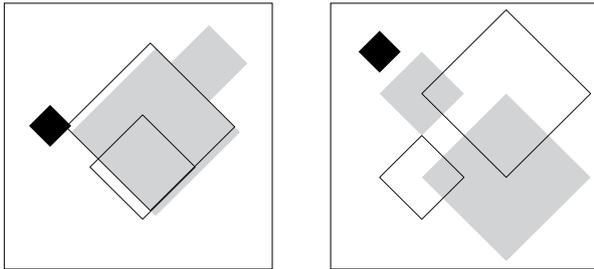


B

12.



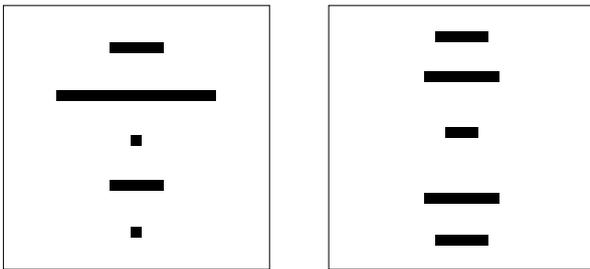
13.



A

B

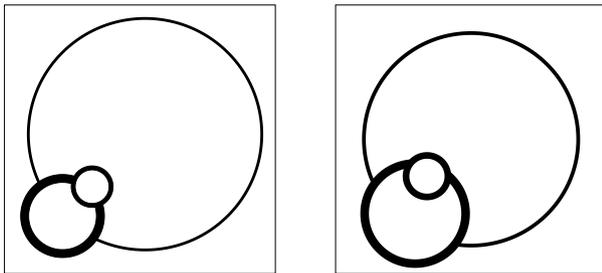
14.



A

R

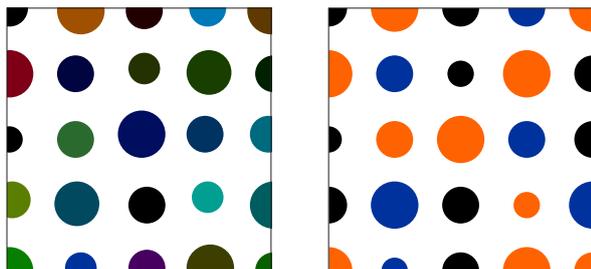
15.



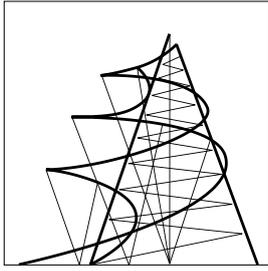
A

R

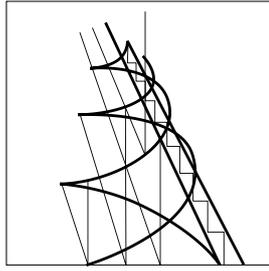
16.



17.

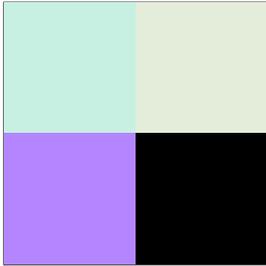


A

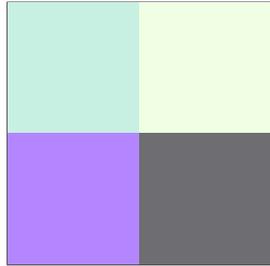


B

18.



A



B

Приложение 2

Методика «Самоотношение» (Р.И. Суннатова)

Инструкция: Прочтите внимательно каждое утверждение и оцените, насколько оно соответствует тому, что Вы обычно думаете, делаете или переживаете. Выбрав из предлагаемых вариантов ответов тот, что соответствует Вам, отметьте его на бланке для ответов соответствующей цифрой. В опроснике нет «правильных» или «неправильных», «хороших» или «плохих» ответов. Каждый человек – индивидуален. Если затрудняетесь выбрать ответ, то исходите из того, что характерно Вам в последнее время или происходит чаще всего. Работайте быстро, как правило, первая мысль самая удачная. Конфиденциальность гарантируется.

Варианты ответов:

- 1 – полностью согласен 4 – скорее не согласен
- 2 – скорее согласен 5 – полностью не согласен
- 3 – нет уверенности, что это про меня

№	Утверждения
1.	Затруднительные ситуации продумываю обстоятельно и тщательно.
2.	Выполнив какое-либо дело, мне хотелось бы получить обратную связь для уверенности, что я сделал все правильно.
3.	Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
4.	Мне мешает недостаток веры в свои возможности или способности.
5.	Как правило, мне не удается распределять свое время эффективно.
6.	В разногласиях, которые происходят с людьми, есть и мой «вклад».
7.	Думаю, что большинство окружающих людей относятся ко мне с симпатией.
8.	Я себе нравлюсь, несмотря на свои недостатки.
9.	Если кто-либо смог бы увидеть меня насквозь, то понял, что у меня заниженная самооценка.
10.	Не получается сдерживать сильные эмоции, особенно в значимых ситуациях.
11.	После какой-либо неудачи, я всегда обдумываю ее причины.
12.	Довольно часто, в свой адрес я высказываюсь пренебрежительно.
13.	Для большего уважения к самому себе мне необходимо еще многое сделать.
14.	В ответственных ситуациях я всегда смогу справиться с задачами, поставленными передо мной.
15.	Ради жизненного успеха я продумываю все свои поступки.
16.	К предстоящему важному разговору, как правило, не удается подготовиться.
17.	Мне не нравятся некоторые мои качества или черты характера.
18.	Думаю, что для моего окружения я интересен как личность.
19.	Считаю, чтобы добиться в жизни желаемого, единственное что необходимо – это глубокая вера в себя.
20.	Как правило, сложно сконцентрироваться на выполнении рутинных дел.
21.	Когда я что-либо делаю, мне необходимо одобрение, что я все делаю правильно.
22.	Свои решения всегда довожу до полного завершения.
23.	Некоторые мои привычки мешают выстраивать хорошие взаимоотношения с людьми.
24.	В целом, меня устраивает то, какой я есть.
25.	Когда я очень раздражен(а), могу хлопнуть дверью, сорваться или что-то швырнуть
26.	Мне часто не хватает веры в свои способности и возможности, что я смогу хорошо справиться.

27.	Бывает, что говорю первое, что приходит на ум.
28.	Тщательно обдумываю, что я не так сделал(а) в отношениях со значимыми людьми.
29.	В неожиданной ситуации могу сконцентрироваться и организовать себя.
30.	Когда я смотрю на себя со стороны, то, в первую очередь, вижу свои недостатки.
31.	Я могу взять на себя ответственность за важные решения в любой ситуации.
32.	Можно сказать, что я человек, который верит в себя.
33.	Когда мне настойчиво возражают, я взрываюсь и отвечаю резко.
34.	Бывает, что совершаю поступки, которые недостаточно хорошо продумал(а).
35.	Чаще я себе нравлюсь, чем не нравлюсь
36.	У меня больше достоинств, чем недостатков.
37.	Если я раздражен, то «лучше ко мне не подходить».
38.	Я уверен, что смогу воплотить в жизнь задуманное, не смотря на реальные трудности.
39.	Бывает, что совершаю важные поступки или принимаю ответственные решения под влиянием минутного настроения.
40.	То, как складываются мои отношения с людьми, зависит от поведения самих людей.
41.	Симпатизирую себе, даже когда задумываюсь о своих слабостях и недостатках.
42.	Я могу сказать, что в целом я контролирую свою жизнь.
43.	Собственные слабости вызывают у меня чувство легкого раздражения.

Ключ

Шкала 1. Осознанность

+ 1, 6, 11, 23, 28
- 16, 34, 40

Шкала 2. Аутосимпатия

+ 7, 8, 24, 35, 41
- 12, 17, 30, 43

Шкала 3. Самоуважение

+ 3, 13, 18, 24, 31, 36, 42
- 9

Шкала 4. Вера в себя (конструктивная самооценка)

+ 14, 19, 38, 41
- 2, 4, 9, 21, 26

Шкала 5. Самоуправление

+ 15, 22, 29
- 5, 10, 20, 25, 27, 33, 37, 39

Приложение 3.

Коммуникативные качества педагогов (Р.И. Суннатова)

Инструкция: В таблице ниже, в колонке слева Вам будут предложены ситуации, которые довольно часто случаются со всеми нами в общении с другими людьми. Мысленно представьте или вспомните себя в каждой из предлагаемой ситуаций. В колонке справа предлагаются шесть пар характеристик. Внимательно прочитав каждую пару, отметьте кружком ту цифру либо слева, либо справа от нуля, которая соответствует оценке Вашего самочувствия и настроения в оцениваемой ситуации. В каждой паре может быть отмечено лишь одно значение, так по каждой ситуации у Вас будет лишь 6 пометок. Если Вы затрудняетесь при выборе ответа: и так бывает, и другой вариант вроде тоже подходит, то исходите из того, что Вам характерно в последнее время или происходит чаще всего. Каждый из нас имеет право чувствовать то, что он чувствует. Как правило, люди поступают иногда вопреки своим чувствам исходя из требований, которые предъявляет нам жизнь, в данном случае исходите из своих чувств и настроения.

№	Ситуации	Колонка для ответов		
1	Собеседник насторожен по отношению ко мне	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприязненность заинтересованность растерянность дистанцированность
2	Собеседник не верит в то, что он может преодолеть трудности и сильно переживает	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприязненность заинтересованность растерянность дистанцированность
3	Собеседник явно мне не нравится	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприязненность заинтересованность растерянность дистанцированность
4	Когда я высказываю важную мысль, меня перебивают	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприязненность заинтересованность растерянность дистанцированность
5	Собеседнику трудно раскрыться в общении со мной	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприязненность заинтересованность

		осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	растерянность дистанцированность
6	Мой собеседник не верит в себя и в свои возможности	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприятность заинтересованность растерянность дистанцированность
7	Собеседник говорит не об основном предмете обсуждения, избегая его	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприятность заинтересованность растерянность дистанцированность
8	Собеседник делится со мной личными проблемами и трудностями	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприятность заинтересованность растерянность дистанцированность
9	Собеседник признаётся мне в том, из-за чего испытывает чувство вины или стыда	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприятность заинтересованность растерянность дистанцированность
10	Мой собеседник сильно расстроен из-за своих личных проблем и нуждается в длительной беседе со мной	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприятность заинтересованность растерянность дистанцированность
11	Мой собеседник не принимает ответственность за свое жизненно важное решение	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприятность заинтересованность растерянность дистанцированность
12	Убеждения и ценности моего собеседника противоречат моим	отстранённость уравновешенность сопереживание отсутствие интереса осведомленность активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	включенность раздражительность неприятность заинтересованность растерянность дистанцированность

Ключ:

Шкалы:

I. Принятие других такими, каковы они есть: 1, 3, 4, 7, 9

1. Собеседник насторожен по отношению ко мне
3. Собеседник явно мне не нравится
4. Когда я высказываю важную мысль, меня перебивают
7. Собеседник говорит не об основном предмете обсуждения, избегая его
9. Собеседник признаётся мне в том, из-за чего испытывает чувство вины или стыда

II. Создание доверительного отношения: 1, 5, 7, 8, 9

1. Собеседник насторожен по отношению ко мне
5. Собеседнику трудно раскрыться в общении со мной
7. Собеседник говорит не об основном предмете обсуждения, избегая его
8. Собеседник делится со мной личными проблемами и трудностями
9. Собеседник признаётся мне в том, из-за чего испытывает чувство вины или стыда

III. Поддерживающее отношение к другим или создание у другого веры в себя: 2, 5, 6, 10, 11

2. Собеседник не верит в то, что он может преодолеть трудности и сильно переживает
5. Собеседнику трудно раскрыться в общении со мной
6. Мой собеседник не верит в себя и в свои возможности.
10. Мой собеседник сильно расстроен из-за своих личных проблем и нуждается в длительной беседе со мной
11. Мой собеседник не принимает ответственность за свое жизненно важное решение

IV. Способность человека воздерживаться от давления на другого: 4, 7, 10, 11, 12.

4. Когда я высказываю важную мысль, меня перебивают
7. Собеседник говорит не об основном предмете обсуждения, избегая его
10. Мой собеседник сильно расстроен из-за своих личных проблем и нуждается в длительной беседе со мной
11. Мой собеседник не принимает ответственность за свое жизненно важное решение
12. Убеждения и ценности моего собеседника противоречат моим

I. Поведение, стремления, мотивы

- 1). включенность – отстраненность (1)
- 2). заинтересованность – отсутствие интереса (4)
- 3) активность поддержки - дистанцированность (6)

II. Состояния и эмоции

- 1) уравновешенность – раздражительность (2)
- 2) сопереживание – неприязненность (3)
- 3). растерянность – осведомленность (5)

Приложение 4.

Методика «Становление субъектности педагога» (В.И. Панов, Р.И. Суннатова)

Инструкция: Вам будут предложены незаконченные предложения, описывающие ситуации, которые довольно часто случаются со всеми нами в общении с другими людьми и в жизни вообще. Мысленно представьте или вспомните себя в каждой из предлагаемой ситуации. После каждого незаконченного предложения предлагается таблица с вариантами его продолжения. Внимательно прочитав каждую пару, отметьте ту цифру: либо слева, либо справа от центра, которое соответствует оценке Вашего привычного поведения в оцениваемой ситуации. Значение цифры соответствует степени выраженности выбираемого варианта. В каждой паре/строке может быть отмечено лишь одно значение справа или слева от центра. Если Вы затрудняетесь при выборе ответа - и так бывает, и другой вариант вроде тоже подходит, то исходите из того, что Вам характерно в последнее время или происходит чаще всего, либо можете написать свой вариант ответа в выделенной строке после таблицы (не забудьте поставить соответствующий номер своему варианту ответа).

1. Вспоминаю свои ошибки, из-за которых у меня возникали трудности в отношениях с другими, я ...

1	теперь, благодаря советам более опытных людей, меняю поведение на более выгодное для меня	3-2-1-0-1-2-3	теперь, благодаря советам более опытных людей, меняю поведение на оптимальное для всех
2	понимаю их благодаря анализу и оценке своего поведения	3-2-1-0-1-2-3	понимаю их благодаря анализу и оценке поведения других людей
3	понимаю, что мне не хватило наблюдательности, что бы быть успешнее	3-2-1-0-1-2-3	понимаю, что мне не хватило наблюдательности и внимания к поведению других
4	я отношусь к ним как опыту, который позволит найти более успешные способы совместного общения	3-2-1-0-1-2-3	я отношусь к ним как личному опыту, который позволит найти более успешные способы общения
5	теперь делаю, как другие, чтобы самому избежать подобных ситуаций	3-2-1-0-1-2-3	теперь делаю, как другие и использую способы, благодаря которым учитываются интересы всех
6	анализирую их, а также поведение других, чтобы не повторить в будущем	3-2-1-0-1-2-3	анализирую их, чтобы не допустить повторения подобной ситуации

Ваш вариант:

№ _____

№ _____

2. Если возникнет затруднительная ситуация при выполнении задания, связанного с академической информацией, я...

1	буду следовать возможности обсуждения задания в группе	3-2-1-0-1-2-3	буду следовать наилучшему для себя способу его выполнения
---	--	---------------	---

2	буду его выполнять, повторяя действия за кем-то	3-2-1-0-1-2-3	буду его выполнять, повторяя за кем-то, чтобы подсказать другим
3	ориентируюсь на оригинальное решение, основанное на дискуссии с другими	3-2-1-0-1-2-3	ориентируюсь на оригинальное решение для достижения поставленной передо мной цели
4	обращусь к более опытному за советом, чтобы понять правильно ли я выполняю это задание	3-2-1-0-1-2-3	обращусь к более опытному за советом, поможет ли обсуждение задания с другими
5	буду анализировать действия других, чтобы вместе оценить их верность	3-2-1-0-1-2-3	буду анализировать действия других, чтобы оценить их правильность
6	буду наблюдать за тем, как его выполняют другие, чтобы самому сориентироваться	3-2-1-0-1-2-3	буду наблюдать за тем, как его выполняют другие, чтобы понять самому и помочь другим

Ваш вариант: № _____

№ _____

3. Для успешности деятельности с теми, кого я должен организовать, я

1	ищу нестандартные способы взаимодействия с другими	3-2-1-0-1-2-3	ищу нестандартные решения для достижения поставленной передо мной цели
2	обращусь за советом к более опытному, чтобы понять, верны ли действия для достижения целей, поставленных передо мной	3-2-1-0-1-2-3	обращусь за советом к более опытному, верно ли для успешности организации учитывать особенности этих людей
3	выбираю наилучшее, обеспечивающее организацию группы	3-2-1-0-1-2-3	выбираю наилучшее, способствующее решению моих задач
4	делаю как другие, чтобы достичь целей, которые стоят передо мной	3-2-1-0-1-2-3	делаю как другие, чтобы совместная деятельность была эффективной
5	наблюдаю за другими, чтобы понять их	3-2-1-0-1-2-3	наблюдаю за другими, чтобы самому сориентироваться
6	анализирую их ошибки, оцениваю, что поможет для решения задач, поставленных передо мной	3-2-1-0-1-2-3	анализирую их ошибки, чтобы вместе оценить, что поможет успешности совместной работы

Ваш _____

вариант:

№

№

4. При возникновении конфликтной ситуации с другими, я ...

1	буду искать нестандартный способ для взаимопонимания	3-2-1-0-1-2-3	буду искать нестандартный для себя выход
---	--	---------------	--

2	наблюдаю за ними, чтобы выйти из ситуации «без потерь»;	3-2-1-0-1-2-3	наблюдаю за ними, чтобы понять их интересы
3	анализирую их поведение, чтобы вместе оценить выход из этой ситуации	3-2-1-0-1-2-3	анализирую их поведение, насколько оно противоречит моей позиции
4	выбираю наилучший для себя способ ее разрешения	3-2-1-0-1-2-3	выбираю приемлемый для всех выход из конфликта
5	советуюсь с более опытными, чтобы понять правильно ли учитываю интересы других	3-2-1-0-1-2-3	советуюсь с более опытными, чтобы понять, правильно ли я все делаю для выхода из конфликта «без потерь»
6	поступаю так, как делают успешные люди, чтобы выйти из ситуации «без потерь»	3-2-1-0-1-2-3	поступаю так, как делают успешные люди, используя способы налаживания отношений

Ваш

вариант:

№

№

4. Чтобы сегодняшняя деятельность помогла для моего успеха в будущем, я ...

1	буду советоваться с более опытными, ориентируясь на взаимодействие с другими	3-2-1-0-1-2-3	буду советоваться с более опытными, следуя своим целям
2	анализирую поведение окружающих, насколько оно не противоречит моим целям	3-2-1-0-1-2-3	анализирую поведение окружающих и оцениваю, насколько я учитываю отношения с людьми
3	наблюдаю за теми, кто прошел этот путь в сотрудничестве с другими	3-2-1-0-1-2-3	наблюдаю за теми, кто прошел этот путь и обеспечил себе успех
4	создаю возможности для личного роста и не только в рамках сегодняшней деятельности	3-2-1-0-1-2-3	создаю возможности для личного роста и успешности взаимодействия с другими
5	следую общечеловеческим нормам, придерживаясь известных способов взаимоподдержки	3-2-1-0-1-2-3	следую общечеловеческим нормам, придерживаясь известных способов достижения своих целей
6	буду работать над собой, учитывая свой опыт и личные достижения	3-2-1-0-1-2-3	буду работать над собой, учитывая свой опыт взаимоотношений

Ваш вариант: №

№

6. При необходимости решить проблему, связанную с анализом новой информации, я...

1	выбираю решение, основанное на коллегиальном обсуждении проблемы	3-2-1-0-1-2-3	выбираю наилучший для себя способ ее решения, основанный на моем опыте
2	повторяю, хорошо известный мне алгоритм анализа для достижения своих целей	3-2-1-0-1-2-3	повторяю, хорошо известный мне алгоритм анализа, обсуждая его с другими

3	ориентируюсь на нестандартное решение проблемы при обсуждении его с другими	3-2-1-0-1-2-3	ориентируюсь на нестандартное решение для достижения поставленной передо мной проблемы
4	обращусь к более опытному за советом, чтобы понять правильно ли я решаю проблему	3-2-1-0-1-2-3	обращусь к более опытному за советом, надежнее ли анализировать решение с другими
5	анализирую решения других, чтобы вместе оценить правильность выполнения задания	3-2-1-0-1-2-3	анализирую решения других, чтобы оценить насколько оно верно и для меня
6	наблюдаю, как другие справляются, чтобы самому сориентироваться	3-2-1-0-1-2-3	наблюдаю, как другие справляются, чтобы этим наблюдением поделиться с ними

Ваш вариант: № _____
№ _____

7. Когда необходимо мобилизоваться для преодоления трудностей в команде, я...

1	ориентируюсь на нестандартный способ организации команды, учитывая свои цели	3-2-1-0-1-2-3	ориентируюсь на нестандартный способ взаимодействия с другими в организации команды
2	советуюсь с более опытными, ориентируюсь на взаимодействие с другими	3-2-1-0-1-2-3	советуюсь с более опытными, как преодолеть трудности, следуя своим целям
3	буду работать над собой, учитывая свой опыт и личные достижения	3-2-1-0-1-2-3	буду работать над собой, учитывая свой опыт взаимоотношений с людьми
4	придерживаюсь известных способов мобилизации и взаимоподдержки	3-2-1-0-1-2-3	придерживаюсь известных способов мобилизации для достижения своих целей
5	наблюдаю за теми, кто сумел это сделать и обеспечил себе успех	3-2-1-0-1-2-3	наблюдаю за теми, кто сумел это сделать в сотрудничестве с другими
6	анализирую поведение других, насколько оно поможет выйти из трудностей и улучшит взаимоотношения в команде	3-2-1-0-1-2-3	анализирую поведение других, насколько оно поможет выйти из трудностей и не противоречит моей позиции

Ваш вариант: № _____
№ _____

7. Чтобы полно и точно выразить свои мысли в соответствии с ситуацией, я ...

1	как правило, нахожу нестандартный способ, чтобы собраться, поскольку это в моих интересах	3-2-1-0-1-2-3	как правило, нахожу нестандартный способ собраться, чему помогает внимание к особенностям ситуации
2	наблюдаю за другими, как им это удастся, чтобы сориентироваться по ситуации	3-2-1-0-1-2-3	наблюдаю за другими, как им это удастся и так, чтобы отстаивать свои интересы
3	анализирую поведение других, чтобы оценить насколько им	3-2-1-0-1-2-3	анализирую поведение других, чтобы оценить насколько им удалось

	удалось собраться и быть успешными		собраться и сориентироваться по ситуации
4	выбираю способ, учитывающий особенности ситуации, что и помогает самому сконцентрироваться	3-2-1-0-1-2-3	выбираю наилучший для себя способ сконцентрироваться на своих мыслях
5	советуюсь с более опытными как лучше собраться, чтобы не ухудшить для себя эту ситуацию	3-2-1-0-1-2-3	советуюсь с более опытными как лучше собраться, чтобы сориентироваться по ситуации
6	использую привычный для себя способ собраться с мыслями и сориентироваться по ситуации	3-2-1-0-1-2-3	использую привычный для себя способ собраться с мыслями и отстоять свои интересы

Ваш вариант: № _____
№ _____

Ключ

Ситуации	1	2	3	4	5	6	7	8
1. наблюдатель	3	6	5	2	3	6	5	2
2. подмастерье	5	2	4	6	5	2	4	6
3. ученик	1	4	2	5	1	4	2	5
5. критик	2	5	6	3	2	5	6	3
6. мастер	6	1	3	4	6	1	3	4
7. творец	4	3	1	1	4	3	1	1

Научное издание

Е. С. Александрова, Э. В. Лидская, О. Г. Лопухова,
М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова,
Р. И. Суннатова, Н. Б. Шумакова

**Экологичность поведения:
человек и окружающая среда**
коллективная монография

Ответственные редакторы Ю. П. Зинченко, В. И. Панов

Редакторы Е. С. Александрова, Э. В. Лидская
Корректоры Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова,
Художественное оформление М. И. Мурзина
Обложки с рисунками созданы с помощью ресурсов freepik.com и
fgbnu_psikhologicheskii_institut? photo

Электронное издание сетевого распространения

Макет утвержден 30.06.2023. Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 17.



Федеральный научный центр
психологических
и междисциплинарных
исследований

125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4
+7 (495) 695-88-76, director@pirao.ru
<https://pirao.ru>



Экологичность поведения: человек и окружающая среда

коллективная
монография

Монография посвящена теоретическому анализу и эмпирическим исследованиям природного, коммуникативного и средового представлений об экологичности поведения современного человека в условиях субъект-средовых взаимодействий с природной, образовательной и пространственной средой.

В Разделе 1 изложены теоретико-методологические предпосылки экопсихологического подхода к развитию психики.

Раздел 2 посвящен исследованиям личностных ценностей и установок в экологическом сознании современных людей в соотношении с проэкологическим поведением и Целями устойчивого развития.

В Разделе 3 представлены исследования экологичности коммуникативного поведения школьных педагогов и учащихся 8-10 классов.

Раздел 4 посвящен результатам изучения экопсихологического ресурса среды, который проявляется в развивающем потенциале взаимодействий человека с образовательной средой, с природной средой (через отношения с лошадьми) и с пространственной средой.



Федеральный научный центр
психологических
и междисциплинарных
исследований

ISBN 978-5-6048727-6-5 (e-book)