

**Год экологии в России:
педагогика и психология в интересах
устойчивого развития**

Сборник материалов конференции



Российская академия образования
ФГБНУ «Психологический институт РАО»
Секция «Экологическая психология»
Российского психологического общества

**Год экологии в России:
педагогика и психология в интересах
устойчивого развития**

Сборник материалов научно-практической конференции
(4-5 декабря 2017, г. Москва)

Электронное издание



Москва
2017

УДК 37.015.3

ББК 74

Г59

Г59 **Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4-5 декабря 2017, Москва) / Сост.: М.О. Мдивани, В.И. Панов, Ю.Г. Панюкова. – М.: Издательство «Перо», 2017. – 541с. 4 Мбайт. [Электронное издание].**

ISBN 978-5-907016-85-9

В сборнике представлены материалы участников научно-практической конференции «Год экологии: психология и педагогика в интересах устойчивого развития» (4-5 декабря 2017 г., Москва, Российская академия образования, Психологический институт РАО, секция «Экологическая психология» РПО). Первый принцип Декларации устойчивого развития (Рио-де-Жанейро, 1992) гласит: «Забота о людях занимает центральное место в усилиях по обеспечению устойчивого развития. Они имеют право на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой». Поэтому в сборник включены также и те исследования, в которых не говорится прямо о Стратегии устойчивого развития. Но они направлены на изучение таких психологических качеств человека и таких технологий обучения, без которых реализация идей устойчивого развития останется только эколого-технологической проблемой без опоры на психологические и педагогические знания о развитии сознания человека и воспитания его экологической культуры.

Материалы публикуются в алфавитном порядке, в авторской редакции.

УДК 37.015.3

ББК 74

ISBN 978-5-907016-85-9

© Коллектив авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ

<i>Панов В.И., Москва, Россия.</i> Психологические и педагогические аспекты стратегии устойчивого развития	10
<i>Аветян К.А., Богданова И.В., Носуленко В.Н., Москва, Россия.</i> Воспринимаемое качество музыкальных звуков, преобразованных цифровыми технологиями.....	19
<i>Агаларова К.Н., Москва, Россия.</i> Музыка как элемент экологии больничной среды.....	25
<i>Алдашева А.А., Сиваш О.Н., Понамарева Е.А., Москва, Россия.</i> Особенности социальной идентичности и жизненных ценностей замещающих родителей.....	27
<i>Александрова Е.С., Москва, Россия.</i> Исследование субъект-средовых взаимодействий человека в профессиональной среде.....	33
<i>Алексеев С.В., Санкт-Петербург, Россия.</i> Образование, которое мы хотим: Научный потенциал экологической модели образования.....	41
<i>Анисимова О.А., Смоленск, Россия.</i> Аспекты эколого-психологического восприятия городской среды студентами.....	45
<i>Аргунова М.В., Москва, Россия.</i> Профессиональная подготовка педагога в условиях техносферы будущего.....	50
<i>Арпентьева М.Р., Калуга, Россия.</i> ООПТ и экологический туризм: воспитание экологической культуры населения.....	54
<i>Астафьева М.В., Москва, Россия.</i> Метод кейс-стади и его роль в формировании экологической культуры школьников.....	62
<i>Бандурка Т.Н., Иркутск, Россия.</i> Исследование чувственного восприятия людей и природы у обучающихся: экопсихологический подход.....	65
<i>Барцевич В.Н., Токарева Е.В., Москва, Россия.</i> Психологическая поддержка педагога при внедрении конвергентного обучения, обеспечивающая устойчивое развитие высокомотивированных учащихся и учащихся с особенностями развития.....	71
<i>Белова Е.С., Москва, Россия.</i> Особенности личностного развития одаренных детей 6-7 лет.....	76
<i>Беляева Т.Б., Емельянова А.А., Великий Новгород, Россия.</i> Взаимосвязь стратегий самопрезентации в социальных сетях с мотивацией студентов.....	82
<i>Белякова А.А., Ярославль, Россия.</i> Актуальность медиаобразования в современной информационной среде.....	88
<i>Бокуть Е.Л., Москва, Россия.</i> Толерантность как необходимое качество личности молодежи в условиях мультикультурной среды.....	92
<i>Большаков А.П., Москва, Россия.</i> Комплексный подход к формированию экологической грамотности старшеклассников.....	96
<i>Бочавер А.А., Резниченко С.И., Москва, Россия.</i> Повседневные выходы из домашней среды и лежащие за ними потребности.....	99
<i>Бочавер А.А., Хломов К.Д., Корнеев А.А., Москва, Россия.</i> Подростки, взросление и образовательная среда.....	102
<i>Брендакова Л.В., Москва, Россия.</i> Технология психолого-профоригиентационной подготовки старшеклассников в рамках профессионально-карьерного развития.....	105
<i>Вагнер И.В., Москва, Россия.</i> Гуманитарная стратегия развития экологического образования в грядущее десятилетие детства.....	110

Васильченко Н.А., Краснодар, Россия. Становление профессиональной идентичности студентов-психологов как фактор устойчивого развития страны.....	113
Величковская С.Б., Гребенникова Т.О., Москва, Россия. Роль эмоционального фона деятельности в развитии и преодолении стрессовых состояний (на примере студентов психологических направлений подготовки).....	116
Виноградов П.Н., Яркин П.А., Санкт-Петербург, Россия. Экологическая психология как инструмент самопознания и саморазвития человека.....	121
Воробьева И.В., Кружкова О.В., Екатеринбург, Россия. Вандализм как маркер рисков устойчивого развития городской среды.....	126
Высочил Н.А., Носуленко В.Н., Москва, Россия. К вопросу конструирования эмоционально окрашенных акустических событий для экологически валидного эксперимента.....	130
Вышинская О.А., Благовещенск, Россия. Формирование экологических ценностей у впервые осужденных в образовательном процессе школы при УИН.....	135
Гагарин А.В., Москва, Россия. Новые дидактические подходы к экологическому образованию в высшей школе.....	139
Ганузин В.М., Ярославль, Россия. Клиническому психологу о метеочувствительности, метеотропных реакциях, аномалиях конституции и идентичности их клинических проявлений.....	144
Головко О.Н., Севастополь, Россия. Личностно-ориентированный подход к проектной экологообразовательной деятельности будущих педагогов.....	148
Гончаров С.А., Проект Ю.Л., Санкт-Петербург, Россия. Отношение к городу у коренных и приезжих жителей мегаполиса (на примере Санкт-Петербурга).....	154
Григорьева М.В., Голубева Н.М., Саратов, Россия. Рефлексия в процессе адаптации студентов к образовательной среде.....	157
Гриднев Е.А., Тамбов, Россия. Преодоление когнитивного диссонанса в адаптации военнослужащих к гражданской среде как условие устойчивого развития общества.....	160
Гришаева Ю.М., Москва, Россия. Экологическая культура: образовательный дискурс.....	165
Губина А.В., Губина Е.В., Москва, Россия. Городской ландшафт как фактор психологического комфорта жителей мегаполиса.....	170
Губина С.Т., Глазов (Удмуртской Республики), Россия. Музыка в наушниках как средство субъективации среды: взаимосвязь активности и суверенности личностных границ.....	172
Давыдова Е.Ю., Москва, Россия. Оценка мнестических показателей адаптации учащихся в информационно-образовательной среде.....	176
Дедов Н.П., Москва, Россия. Экология межличностного взаимодействия и мета-отношений в студенческой группе в виртуальном пространстве.....	180
Деменьшин В.Н., Челябинск, Россия. Интегрированность экологического сознания в личностную зрелость личности.....	183
Дитмар Ю.А., Соловьева Е.А., Санкт-Петербург, Россия. Морфология городской среды и проблемно-решающее поведение горожанина.....	188
Евстафьева Н.С., Москва, Россия. Экологическое образование в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.....	193
Елизаров С.Г., Елизаров А.С., Курск, Россия. Экологическое образование старшеклассников в условиях временной образовательной среды молодежного профильного центра.....	196

<i>Ениколопов С.Н., Чудова Н.В., Москва, Россия.</i> Легитимизация агрессии в студенческой среде.....	201
<i>Еремина Л.И., Ульяновск, Россия.</i> Из опыта моделирования взаимодействия специалистов в условиях образовательной среды лица.....	205
<i>Ермаков А.С., Санкт-Петербург, Россия. Ермаков Д.С., Москва, Россия.</i> Зарубежный опыт экологического образования и просвещения: история и современность.....	211
<i>Ерошенко В.И., Свириденко Т.Е., Трифонова А.Э., Москва, Россия.</i> Экологическая культура и инновационные подходы к ее формированию в деятельности международной школы углубленного изучения иностранных языков.....	216
<i>Звягинцева Е.П., Москва, Россия.</i> Информационно-образовательная среда и возможности ее использования в процессе иноязычного профессионального образования.....	220
<i>Змеев С.И., Москва, Россия.</i> Образование взрослых и андрагогика в системе сбалансированного развития.....	223
<i>Знаменская И.И., Апанович В.В., Москва, Россия.</i> Этнопсихологические и социально-исторические аспекты межвидовых отношений людей и собак.....	227
<i>Зобков В.А., Владимир, Россия.</i> Экологическое воспитание ребенка раннего и дошкольного возраста.....	231
<i>Иванова Г.П., Логвинова О.К., Москва, Россия.</i> Психолого-педагогическая составляющая профессиональной подготовки экологов в современном ВУЗе.....	234
<i>Иванова Е.В., Москва, Россия. Виноградова И.А., Москва, Россия.</i> Возможности исследования образовательной среды школы с использованием шкалы SACERS.....	236
<i>Иванова Е.Ю., Королев, Московская область, Россия.</i> Проектно-исследовательская деятельность школьников – необходимый компонент неформального экологического образования в контексте устойчивого развития России.....	240
<i>Ивлев В.Ю., Москва, Россия. Лепская Н.Д., Минск, Республика Беларусь.</i> Формирование новой цивилизационной парадигмы в условиях развития информационного общества.....	244
<i>Ивлева М.Л., Москва, Россия.</i> О концептуальном содержании экологической парадигмы общественного сознания.....	250
<i>Ильиных И.А., Горно-Алтайск, Россия.</i> Размышление о возможности мысленно-чувственного взаимодействия с существами мира природы.....	255
<i>Искакова М.О., Евлампиева Е.П., Артамонова Е.Н., Семей, Республика Казахстан.</i> Экологический центр – инновационная база экологического образования и формирования экологической культуры личности обучающихся.....	257
<i>Камнев А.Н., Камнев О.А., Москва, Россия.</i> Деятельное экологическое образование – один из возможных путей решения педагогических проблем современности.....	264
<i>Камнева Е.В., Полевая М.В., Пяжников Н.С., Москва, Россия.</i> Подверженность студентов информационно-психологическому воздействию СМИ в контексте их личностных качеств.....	270
<i>Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В., Хворова Е.М., Москва, Россия.</i> Культурно-интеллектуальные особенности распознавания лицевой экспрессии в ситуации межэтнического взаимодействия.....	273
<i>Каримова В.Г., Борисов Г.И., Екатеринбург, Россия.</i> Опыт взаимодействия с иноэтничными субъектами как предиктор вандального поведения личности.....	275
<i>Кашапов М.М., Ярославль, Россия.</i> Творческое педагогическое мышление как когнитивный ресурс образовательной среды.....	278
<i>Ковтун Ю.Ю., Белгород, Россия.</i> Субъектные качества личности как условие взаимодействий со средой (на материале анализа среды лечебного учреждения).....	285

Колмакова И.Г., Москва, Россия. Жестко-ролевое поведение учителя и проявления выученной беспомощности у школьников.....	290
Комарова О.Н., Москва, Россия. Исследование экологического сознания населения.....	296
Кочуров Б.И., Фомина Н.В., Лобковский В.А., Хазиахметова Ю.А., Москва, Россия. Маслакова Л.А., Иркутск, Россия. Экология – метанаука и образование XXI века.....	300
Кошелева Ю.П., Москва, Россия. От позиции наблюдателя к позиции деятеля: роль деятельного начала в формировании экологического сознания в информационно-образовательной среде.....	304
Кружкова О.В., Кривошекова М.С., Воробьева И.В., Екатеринбург, Россия. Образование как условие профилактики вандального поведения молодежи.....	311
Кузнецова Ю.М., Москва, Россия. Психосемантический подход к исследованию связей между враждебностью и ценностями личности.....	315
Купченко В.Е., Быкова М.О., Омск, Россия. Личностные особенности «абсолютных» и «отвечающих» жертв-участников буллинга в образовательной среде.....	321
Лагун А.В., Санкт-Петербург, Россия. Представления студентов – будущих таможенников о проблемах охраны окружающей среды.....	326
Ларионова Л.И., Москва, Россия. Емельянова Е.В., Иркутск, Россия. Создание системы работы по развитию личностного потенциала одаренных школьников, обучающихся по программам инжиниринговой школы.....	328
Лей В.А., Севастополь, Россия. Организационные аспекты ландшафтной экскурсии.....	333
Мазилев В.А., Слепко Ю.Н., Ярославль, Россия. Интеграция психологического знания как средство сопровождения непрерывного образования и развития человека.....	335
Малышев И.В., Саратов, Россия. Социальные ожидания личности с точки зрения ее адаптивности в разных условиях образовательной среды.....	338
Малягин В.В., Малягина Н.А., Москва, Россия. Становление экокультуры в образовательном пространстве в контексте глобальных проблем общества.....	342
Маркова Л.В., Москва, Россия. Информационные образовательные технологии в экологическом образовании школьников на уроках географии.....	347
Махнач А.В., Москва, Россия. Экологический подход к изучению жизнеспособности человека и семьи.....	349
Межова Л.А., Воронеж, Россия. Луговской А.М., Москва, Россия. Бортникова Г.А., Воронеж, Россия. Экологическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.....	354
Митин Г.В., Москва, Россия. Комплексные программы трансформации агрессивности учащихся и профессиональных деформаций учителей в ресурс развития полисубъектной общности.....	362
Митина Л.М., Москва, Россия. Межпоколенный разрыв ценностных ориентаций и временных перспектив как блокатор создания школьной экосистемы.....	368
Михеев В.А., Москва, Россия. Условия возможности профессионального самоопределения с точки зрения синергетики и экопсихологии.....	375
Московченко Е.Н., Москва, Россия. Домашняя среда как источник превенции неблагоприятных качеств личности (на примере темной триады).....	381
Мукаев Ж.Т., Искаков Ж.Н., Искакова М.О., Семей, Республика Казахстан. Развитие бережного отношения к природе посредством организации научно-познавательного туризма в восточно-казахстанской области на примере тарханского геологического разреза	383

Нагорнова А.Ю., Тольятти, Россия, Нагорнов Ю.С., Токио, Япония. Адаптивная модель созависимого поведения членов семей алкоголиков в контексте устойчивого развития.....	387
Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Резниченко С.И., Хачатурова М.Р., Москва, Россия. Взаимовлияние дома и его обитателей (на примере моральных мотивов).....	392
Нестерова А.А., Москва, Россия. Изучение жизнеспособности человека в ситуации потери работы в рамках контекстуализма и теории экологических систем	395
Никольская А.В., Москва, Россия. Функциональные и дисфункциональные межвидовые системы.....	398
Новобранцев А.С., Федоренко Е.Ю., Красноярск, Россия. Социально-психологическое исследование экологического сознания жителей мегаполиса (на примере г.Красноярска).....	404
Овчарова О.А., Черезова Л.Б., Волгоград, Россия. Создание условий для формирования основ экологического сознания у детей дошкольного возраста в детском саду	409
Панюкова Ю.Г., Москва, Россия. Пространственная среда образовательных учреждений как предмет психологического исследования.....	413
Пилишвили Т.С., Магомедова Е.А., Москва, Россия. Экология человеческих отношений: тренинг межкультурного общения как инструмент поддержания и развития.....	421
Посник И.А., Мытищи, Россия. Экологическое воспитание обучающихся на уроках русского языка и литературы.....	426
Прискокова Т.В., Луговской А.М., Москва, Россия. Эколого-педагогические аспекты государственного управления здоровьем в России.....	427
Садкова К.А., Электросталь, Россия. Квест-технология как эффективное дидактическое средство формирования экологической культуры школьников.....	430
Сараева Н.М., Чита, Россия. Методологические позиции изучения жизнеспособности человека в контексте экологической психологии.....	433
Сергеев С.Ф., Санкт-Петербург, Россия. Методологические проблемы образования в самоорганизующихся техногенных средах.....	438
Силина О.В., Москва, Россия. Психологические границы как фактор устойчивого развития.....	443
Смолова Л.В., Санкт-Петербург, Россия. Экология как наука о доме.....	448
Соловьева Е.А., Санкт-Петербург, Россия. Проблемы формирования приоритетных ценностей устойчивого развития у будущих архитекторов.....	450
Сосновский Б.А., Барнаул, Россия. Экопсихологические издержки реформы отечественного образования.....	455
Спирин И.В., Москва, Россия. Концепция устойчивого развития транспорта как одна из основ повышения экологической культуры	460
Стерлигова Е.А., Пермь, Россия. О субъективном отношении молодежи к природе.....	465
Суханов А.А., Чита, Россия. Показатели жизнеспособности человека, родившегося и проживающего на экологически неблагополучной территории, как проявление минимизирующей адаптации.....	468
Тарасова Л.Е., Саратов, Россия. Роль самопознания в развитии адаптационных способностей первокурсников.....	473
Телегина С.Я., Москва, Россия. Влияние информационной среды на межкультурные установки личности.....	477
Хисамбеев Ш.Р., Москва, Россия. Подражание как стадия развития субъектности.....	481
Черезова Л.Б., Шатская Е.В., Христофорова Н.В., Волгоград, Россия. К диагностике сформированности элементов экологического сознания у детей дошкольного возраст.....	485

Черезова Л.Б., Шатская Е.В., Сенаторова М.М., Волгоград, Россия. Инновационный проект «педагогическая поддержка становления основ экологического сознания у дошкольников в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования».....	490
Чистикова М.А., Москва, Россия. Самооценка младших школьников в разных образовательных средах.....	494
Чуба С.Ю., Мытищи, Россия. Экологическое образование в школе.....	499
Шамионов Р.М., Саратов, Россия. Субъективное благополучие личности как показатель экологичности образовательной среды.....	500
Шарафиева Л.Р., Тверь, Россия. Японский сад как модель пространства субъект-порождающего взаимодействия системы «человек – планета».....	506
Шарилова И.В., Кузнецова Е.А., Волгоград, Россия. Экологические акции как активная форма формирования экологического сознания детей дошкольного возраста.....	512
Шилова В.С., Белгород, Россия. Социально-экологическая готовность личности студента как базовый критерий дифференциации.....	515
Штода О.Е., Пятигорск, Россия. Личностное отношение к природе в структуре психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста.....	520
Щелина С.О., Арзамас, Россия. Стратегии совладающего поведения как показатель безопасности образовательной среды студентов-психологов.....	524
Эртель А.Б., Ростов-на-Дону, Россия. Разработка электронного образовательного ресурса эколого-географического содержания в региональной информационно-образовательной среде.....	529
Ясин М.И., Москва, Россия. Экологическое сознание и гражданская протестная активность в Москве.....	534

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Панов В.И., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены общие психологические и педагогические аспекты Стратегии устойчивого развития. Сделан акцент на том, что реализация Стратегии устойчивого развития требует активного использования психологии экологического сознания. Показывается отличие целей традиционного экологического образования от целей образования в интересах устойчивого развития.

Ключевые слова: стратегия устойчивого развития, психология, экологическое сознание, образование в интересах устойчивого развития.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS STRATEGIES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Panov V.I., Moscow, Russia

Abstract. The article considers the general psychological and pedagogical aspects of the Sustainable Development Strategy. The emphasis was placed on the fact that the implementation of the Strategy for Sustainable Development requires the active use of the psychology of environmental consciousness. The difference between the goals of traditional environmental education and the goals of education in the interests of sustainable development is shown.

Keywords: sustainable development strategy, psychology, environmental consciousness, Education for sustainable development.

Уже не нужно доказывать, что одной из важнейших проблем человечества в настоящее время является преодоление глобального экологического кризиса. Озабоченность мирового сообщества глобальными экологическими проблемами выразилась в том, что на конференции Организации Объединенных Наций (Рио-де-Жанейро, 1992) была принята Декларация о *Стратегии устойчивого развития* человеческой цивилизации и планеты как среды обитания (Sustainable Development), которая одобрена представителями большинства стран мира, включая Россию. В ее основу был положен принцип такого развития мирового сообщества, которое обеспечивало бы достижение экономического и социального прогресса, а также охраны окружающей среды таким образом, чтобы удовлетворение потребностей нынешнего поколения не лишало бы этой возможности будущие поколения людей.

Приверженность России идеям Стратегии устойчивого развития подтверждена рядом законодательных документов:

- Конституция РФ Статья 42. Каждый имеет право на благоприятную окружающую среду;
- Указ Президента РФ от 1 апреля 1996 г. No 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию»;
- Экологическая доктрина Российской Федерации, одобренной распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2002 г. No 1225-р;
- «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года» (утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г.)» и др.

Указом Президента РФ В.В. Путина 2017 г. объявлен *Годом экологии* в Российской Федерации.

При этом необходимо отметить, что идеи устойчивого развития человеческого общества и природы имеют значительно более широкий контекст, чем «прямое» решение только экологических проблем, связанных с реализацией Стратегии устойчивого развития. Напомню, что первый ее принцип гласит: «Забота о людях занимает

центральное место в усилиях по обеспечению устойчивого развития», поскольку «Они имеют право на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой». Забота о людях конечно же предполагает заботу о сохранении среды обитания, но при этом должно быть обращено особое внимание на заботу о природе самого человека как явления биологического, социального, духовного и психологического, а значит – и на экологичность социальной среды в разных ее формах: семья, обучение, СМИ и интернет, трудовая деятельность и культурное наследие и т.п.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Поэтому неудивительно, что при подведении 20-летних итогов Стратегии устойчивого развития, получившего название «РИО+20», при всех красивых и действительно социально и экономически важных фразах суть этих итогов можно выразить старой поговоркой «а воз и ныне там».

Прочитую только две позиции из документов «РИО+20» [15]:

«Мы признаем, что с 1992 года прогресс, достигнутый на отдельных направлениях, был незначительным и что в процессе интеграции указанных трех составляющих устойчивого развития пришлось столкнуться с трудностями, которые еще более обострились в результате финансового, экономического, продовольственного и энергетического кризисов, поставивших под угрозу достижение всеми странами, особенно развивающимися, целей в области устойчивого развития. В этой связи чрезвычайно важно, чтобы мы не свернули с избранного пути и продолжали выполнять задачи, поставленные перед нами в итоговом документе Конференции Организации Объединенных Наций по окружающей среде и развитию. ... Мы признаем, что планета Земля и ее экосистемы – это наш дом и что выражение «Мать-Земля» широко распространено в ряде стран и регионов, и отмечаем, что ряд стран признают права природы в контексте поощрения устойчивого развития. Мы убеждены в том, что для обеспечения правильного баланса между экономическими, социальными и экологическими потребностями нынешнего и будущих поколений необходимо постараться достичь гармонии с природой».

Помимо политических и экономических причин столь неутешительного итога 20-летней реализации Стратегии устойчивого развития, имеются еще и педагогические и психологические причины. Остановимся на них более подробно.

Психология экологического сознания в контексте Стратегии устойчивого развития

Как было отмечено, опыт последних десятилетий показывает, что попытки приостановить наступление глобальной экологической катастрофы лишь экономическими и политическими мерами отдельных групп людей и даже стран не приносят ожидаемого успеха по той причине, что массовое сознание человечества имеет в своей основе потребительское отношение к миру природы, к природе самого человека и к планете в целом.

Известно, что не только дети, но и взрослые, хорошо знающие экологические нормы поведения, далеко не всегда ведут себя в соответствии с этими нормами. Причем это может происходить как на осознаваемом уровне (целенаправленно), так и на неосознаваемом уровне.

Поэтому проблема соотношения экологического сознания и экологичности поведения вытекает из противоречия, обнаруживающегося между экологическим сознанием человека и его поведением в ситуациях экологического риска и соответствующего выбора.

В практическом плане проблема соотношения экологического сознания и экологичности поведения особую остроту приобретает в ситуациях трудовой деятельности на экологически опасных производствах, причем опасной как для окружающей природной среды, так и для жизни самого субъекта труда (нефтедобывающая и нефтеперерабатывающая промышленность, горнодобывающая и угледобывающая промышленность и др.). Одним из ярких примеров указанного несоответствия экологического сознания (знания норм поведения) и поведением являются случаи, когда причиной аварий на шахтах (с гибелью людей) оказываются сами шахтеры, отключающие системы сигнализации, чтобы они не мешали выполнять запланированный объем добычи угля.

С психологической точки зрения важно отметить, что поиск решения экологических проблем строится в общественном сознании с помощью той же логики, которая привела к их возникновению и, значит, в эколого-психологическом смысле уже скомпрометировала себя. Согласно этой логике, если Человек своим неразумным воздействием нарушил Природу (или равновесие с ней), то он же своими воздействиями на Природу должен ее вновь восстановить. Поэтому возникает вопрос: Где гарантия того, что Человек, стараясь восстановить равновесие между собой и Природой, вновь его не нарушит, но уже в «другую» сторону? Ведь СПОСОБ мышления по своей сути остался

тем же – Человек по-прежнему ПРОТИВОСТОИТ Природе как предмету своих действий и объекту своих размышлений. Даже в том случае, когда целью своих действий он имеет «сохранение природы для последующих поколений». В соответствии с таким способом мышления, в качестве логической основы для постановки и осмысления взаимоотношения между Человеком и Природой как проблемы экологического сознания используются отношения «объект (Человек) – объект (Природа)» и «субъект (Человек) – объект (Природа)».

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

Такое понимание Человека и его взаимоотношения с Природой коренным образом меняет экологическую парадигму. Действительно, в этом случае Человек и Природа уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности, выраженные в виде компонентов отношений «объект – объект» или «субъект – объект». Напротив, Человек исходно должен рассматриваться как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть Природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) закономерности, обеспечивающие самоосуществление Природы в целом. Тогда Человек как субъект уже не противостоит Природе как объекту. Напротив, он становится субъектом развития Природы и себя самого как одной из ее форм (природных форм бытия). И в этом смысле Человек становится субстанциональной частью, т.е. источником развития системы «человечество – Планета», что в итоге проявляется в появлении предсказанного В.И. Вернадским феномена «Ноосфера».

Поэтому, с психологической точки зрения корни проблемы экологического кризиса значительно глубже и серьезнее. Их следует искать в закономерностях формирования мышления и сознания человека. По природе самой психики и сознания, как ее высшей формы развития, формирование сознания происходит в деятельности человека и потому его структура и содержание обусловлены содержанием и способами деятельности как отдельного индивида, так и социальных групп или общностей людей и в конечном итоге человечества в целом.

За последние полвека в психологии сложилась особая область психологических исследований, общим объектом для которой выступают психологические аспекты взаимодействий в системе «Человек – окружающая среда (природная, социальная) [3, 4, 8, 10, 11, 16, 19 и др.]. В данном случае мы ограничимся рассмотрением некоторых общих проблем психологии экологического сознания.

Как было отмечено, реализация Стратегии устойчивого развития требует переориентации человечества на осознание необходимости сохранения планеты и ее ресурсов как своей жизненной среды, потому что дело не в возросших технологических возможностях воздействия на природу, а в том, что использует их человек, оставаясь на прежнем уровне сознания – на уровне потребительского отношения к природе, к себе и к другим людям. Необходимым условием подобного изменения сознания людей является принятие в качестве руководства к действию так называемого экологического императива. Под *экологическим императивом* понимается такое взаимодействие с природой, согласно которому «правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие» [3, с.13]. Из экологического императива следует, что преодоление экологического кризиса требует формирования такого экологического сознания у людей, такого их отношения к природе и к человеку, в основе которого лежит

понимание, что человек не противостоит природе, а является ее частью, подсистемой системы «человек – природа».

Чаще всего, экологическое сознание понимается как разновидность сознания человека, логически противопоставленного окружающей природе (природной среде). При этом экологическое сознание человека, с одной стороны, выполняет отражательную функцию по отношению к «миру природы», в котором живет и взаимодействует человек. С другой стороны, экологическое сознание выражает отношение человека к «миру природы» на уровне общества и на уровне индивида. Наконец, с третьей стороны, оно выполняет регуляторную функцию, опосредуя деятельностную активность человека по отношению к «миру природы» от момента целеполагания до технологической реализации достижения поставленной цели [6, 17 и др.].

Согласно «зеленой» концепции экологического сознания С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [3, 4, 19], его структура определяется как совокупность:

- представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе;
- субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;
- соответствующих Стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;
- жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость ценностей экологически-ориентированных.

Центральное место в представляемой таким образом структуре экологического сознания ее авторы отдают субъективному (личностному) отношению человека к миру, опираясь на типологию которого они предлагают три типа экологического сознания: архаический (сознание первобытных людей), антропоцентрический и экоцентрический [там же]. Главной особенностью антропоцентрического сознания является приоритет прагматических интересов человека в его взаимодействии с миром природы над собственными закономерностями развития природных экосистем. В отличие от этого, для экоцентрического типа сознания характерен приоритет эколого-ориентированных ценностей и смыслов взаимодействия человека с миром природы. Как показывают эти авторы, антропоцентрическое экологическое сознание в настоящее время является господствующим и пронизывает все основные сферы деятельности человека: хозяйственную, политическую, образовательную и т.д.

Однако понятно, что реальное (актуальное) экологическое сознание включает в себя как антропоцентрические, так и экоцентрические компоненты.

Есть и другие подходы к изучению психологии экологического сознания, согласно которым оно представляет собой сложное психическое образование, поскольку включает в себя когнитивный, регуляторный, эмоциональный, этический и другие аспекты [2, 4, 6, 8, 16-19 и др.].

Несмотря на разнообразие подходов к определению и изучению экологического сознания, их объединяет общность методологической позиции, которая лежит в основе разных исследований экологического сознания и которая реализует основные позиции гносеологической (субъект-объектной) парадигмы взаимодействия человека с миром природы. Методологической предпосылкой такого подхода к проблеме сознания выступает отношение «субъект – объект», трансформированное в психологии в отношение «субъект сознания – объект сознания». Принципиальной особенностью данного отношения, как исходной предпосылки построенных на нем подходов к изучению сознания, является изначальная заданность его компонентов и противопоставление их друг другу в субъект-объектной логике рассуждений [11].

Еще одной особенностью изучения экологического сознания в рамках гносеологической парадигмы является то, что ее сторонники при определении экологического сознания исходят из экологических знаний, т.е. экологии в широком смысле ее понимания. Образно говоря, суть этих знаний можно сформулировать

следующим образом: человек должен преобразовывать окружающую природу для своих целей, но с оглядкой на эффект экологического бумеранга – а вдруг изувеченная человеческой деятельностью «природа начнет мстить» человеку. Это означает, что проблема экологичности экологического сознания ставилась и до сих пор чаще всего ставится в контексте оппозиции «экологично – неэкологично».

Наши исследования психологических условий формирования экологического сознания во взаимодействии с природными объектами показали, что имеется еще один подход к экологическому сознанию, позволяющий выделить еще и природоцентрический тип. Исходной предпосылкой такого подхода является утверждение, что Человек – это субстанциональная часть Природы. В этом смысле и человек, и природная и антропогенная среды суть разные проявления универсальной сущности природы как способности к самопорождению-самосохранению-саморазрушению (принцип формопорождения природных форм бытия). Система «Человек – Природа» понимается нами как такой единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды, на основе универсальных принципов бытия [10]. Это означает, что речь идет о таких принципах, которые должны иметь *трансцендентальный* характер по отношению как к «Человеку», так и к «окружающей Природе» – как компонентам системы «Человек – окружающая (природная, социальная) среда».

Экологическое сознание с этой точки зрения представляет собой системное качество психики (процессов, состояний и структур сознания), которое порождается и развивается во взаимодействии человеческого сообщества с окружающей средой (социальной и природной) и которое позволяет индивиду непосредственно ощутить и пережить единство с природой окружающего мира и своей собственной природой [там же].

В этом смысле проблема экологического сознания неотъемлемо связана, с одной стороны, с пониманием самого феномена «человек», его отношения к миру природы и его собственной природы, а, с другой стороны, с пониманием человеческой культуры, в условиях и посредством которой формируется и развивается общественное и индивидуальное экологическое сознание.

Используя и дополняя вышеназванные типы экологического сознания, предложенные С.Д.Дерябо и В.А.Ясвиным [3, 4, 19], в эволюции системы «Человек – Природа» целесообразно выделить следующие этапы и, соответственно, типы экологического сознания [10]:

1) синкретический (архаический), когда в своем сознании и самосознании человек еще не выделял себя из окружающей среды (природы) и тем более не противостоял ей как объекту преобразования в соответствии с собственными целями выживания;

2) антропоцентрический, когда сознание человека противопоставляло его окружающей среде и, более того, рассматривало ее как объект деятельностного преобразования в соответствии со своими «человеческими» целями выживания. Именно в этот период человек «забыл» о своем единстве с природой, что и привело в итоге к проблеме экологического кризиса на Земле;

3) эоцентрический, когда человек начинает понимать, что он и окружающая его природная среда входят как части в единую экосистему «Человек – Природа», и поэтому окружающая человека среда – это сфера его со-бытия с природой и что эта среда обладает самоценностью своего существования. Причем эта среда имеет право на свои, собственные закономерности развития, которые нельзя не учитывать человеку в своей жизнедеятельности;

4) синергетический (природоцентрический), когда человек осознает свое единство с природой как единство принципов своего развития с универсальными принципами развития природы. Человек – это субстанциональная часть природы. В этом смысле и человек, и природная и антропогенная среды суть разные проявления универсальной

сущности природы как способности к самопорождению-самосохранению-саморазрушению. Система «Человек – Природа» понимается как единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды, на основе универсальных принципов бытия. Следовательно, речь идет о таких принципах, которые должны иметь трансцендентальный характер по отношению как к «человеку», так и к «окружающей природе» как компонентам системы «человек – окружающая (природная, социальная) среда».

Из этого следует, что разные типы становления экологического сознания соответствуют разным исследовательским парадигмам, отличие которых задается постулированием гносеологических, онтологических или же трансцендентальных оснований для определения психики в качестве объекта и предмета исследования.

В психологическом плане важнейшей методологической проблемой экологического сознания является то, что экологическое сознание как объект психологического изучения понимается разными авторами по-разному и в контексте разных исследовательских и практических задач: в социально-психологическом контексте как разновидность сознания [8], в контексте социально-психологических аспектов Чернобыльской катастрофы [6, 17], в контексте субъективного отношения детей школьного возраста к миру природы и к природе вообще [3, 4, 19] и т.д.

При этом возникает новый вопрос и проблема экологического сознания: какими должны быть технологии обучения, чтобы создавать у учащихся предметную, личностную и культурологическую готовность для успешной реализации Концепции устойчивого развития?

Педагогический аспект реализации Стратегии устойчивого развития

Как утверждает в одном из документов по реализации Стратегии устойчивого развития – «Повестки 21 века» [13] образование является важнейшим инструментом устойчивого развития. Только с помощью образования человек и общество могут в полной мере раскрыть свой потенциал. Оно является незаменимым фактором для изменения подходов людей с тем, чтобы они имели возможность оценивать и решать стоящие перед ними проблемы, для формирования ценностей, навыков и поощрения поведения, совместимого со Стратегией устойчивого развитием.

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

Экологическое образование и просвещение имеют более полувековую историю. И чтобы говорить педагогическом аспекте реализации Стратегии устойчивого развития, нужно сначала определить, а чем должно отличаться традиционное экологическое образование от образования в интересах устойчивого развития. Этот вопрос многократно обсуждался и продолжает обсуждаться разными авторами (см., например, [7]).

На настоящем этапе можно сделать только один вывод: сколько специалистов – столько и мнений по этому вопросу. Поэтому, не вдаваясь в дискуссию, я позволю высказать свою точку зрения.

Отличие образования в интересах устойчивого развития от традиционного экологического образования должно заключаться, прежде всего, в целях такого образования. Для традиционного экологического образования основная цель заключалась в получении и распространении экологических знаний и формировании экологической культуры. И потому исходным для построения такого образования выступали и продолжают выступать экологические знания, умения и навыки, вследствие чего технологии традиционного экологического образования [12]:

1) воспроизводят в своем содержании и методах экологические знания-умения-навыки как проекцию научной дисциплины «Экология» на предметное содержание географии, биологии и других школьных предметов. В результате формируется экологически-ориентированная познавательная сфера учащегося, которая, как правило, обособлена от его личностной и духовно-нравственной (ценностной) сфер и потому субъективно не выступает для учащегося в качестве экологического императива его восприятия, чувствования, мышления и поведения;

2) традиционно воспроизводят в своих дидактических основаниях субъект-объектный тип взаимодействия, характерный для естественнонаучной парадигмы, где роль субъекта и, следовательно, имеющего право вершить судьбу Планеты и Природы, конечно же, отдается Человеку – что соответствует антропоцентрическому типу экологического сознания;

3) пытаются формировать ценностное отношение к природе на уровне знания о том, «что такое хорошо и что такое плохо», то есть ЧТО экологично, а ЧТО неэкологично.

Анализ этих особенностей показывает, что традиционные технологии обучения экологического образования не способны обеспечить формирования экологического сознания эоцентрического и тем более природоцентрического типов, ибо экологические знания лишь тогда становятся основой экологического сознания, когда они приводят к *экологически правильным* действиям.

В отличие от традиционного экологического образования, Образование в интересах устойчивого развития должно иметь основной целью *развитие способностей* людей к сотрудничеству с природой и с другими людьми на разных уровнях и в разных видах социальных, экономических и экологических взаимодействий. При этом экологические знания, умения и навыки должны выступать не столько в качестве *объекта* усвоения, сколько в качестве *средства развития* этих способностей. И в первую очередь способностей к равноправному взаимодействию с «другими», даже если эти «другие» принадлежат к иному биологическому виду. А это требует использования психологических знаний о развитии коммуникативных способностей во взаимодействиях с другими людьми, с другими живыми существами и с природной средой в целом. Более того, речь идет о развитии таких коммуникативных взаимодействий, которые обеспечивали бы кооперацию с указанными «другими», т.е. образовывать с ними совокупного субъекта (полисубъекта) совместной жизнедеятельности и, в конечном итоге – субъекта коэволюционного развития человечества и планеты [11].

Наиболее эффективными и разработанными в этом плане технологиями обучения являются технологии, построенные на вовлечении учащихся в практические эколого-ориентированные и природоохранные действия, а также в такие взаимодействия с природной средой, когда ее представители начинают восприниматься как со-субъекты по общению и совместным действиям. И здесь ветвь первенства несомненно принадлежит дополнительному образованию для детей (см. напр., [9]).

Другими словами, на первый план выходит задача формирования у детей планетарного (глобального) осознания себя субъектом, мыслящим и действующим в масштабе всей планеты. Это означает, что Образование в интересах устойчивого развития должно иметь своей целью формирование экологического сознания как психологической основы экологической культуры. А для этого оно должно научить подрастающее поколение:

- экологически видеть окружающий мир, других людей и самого себя;
- экологично мыслить и экологично принимать решения в контексте разных экосистем разного масштаба «я – моя семья», «я – мое жилище», «я – мой город», «я – моя страна», «я – моя планета»;
- экологично вести себя в быту, на учебе, на производстве, на досуге по отношению к окружающей среде, другим людям и самому себе;
- в своей жизнедеятельности отдавать приоритет экологическим ценностям.

Заключение

В заключение процитирую цели Образования в интересах устойчивого развития (ОУР) из «Дорожной карты осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития», принятой ЮНЕСКО [5]:

«ОУР дает возможность прошедшим обучение принимать обоснованные решения и ответственно действовать в интересах сохранения целостности окружающей среды, обеспечения экономической рентабельности и соблюдения принципов справедливого общества на благо живущих и будущих поколений при уважении культурного разнообразия. ОУР представляет собой обучение на протяжении всей жизни, являясь неотъемлемым элементом качественного образования. ОУР отличается целостным и направленным на преобразование подходом, охватывающим содержание учебных программ, результаты обучения, используемые методы преподавания и образовательную среду. Цели ОУР заключаются в трансформации общества».

В психологическом плане приоритетом Образования в интересах устойчивого развития должны стать экологичность экологического сознания и культуры подрастающего поколения. В свою очередь это требует особого внимания к экологичности образовательной среды в школе и вузе, как фактору, условию и средству развития коммуникативных способностей и сознания учащихся, необходимых для реализации Стратегии устойчивого развития.

Необходимым условием реализации Стратегии устойчивого развития должно стать изменение социального статуса Образования в интересах устойчивого развития – из самостоятельной педагогической дисциплины оно должно превратиться в *социальное средство экологической трансформации* человеческого общества и, тем самым, его трансформации в *глобального субъекта* практической реализации Стратегии устойчивого развития.

Литература

1. Акопов Г.В., Чердымова Е.И. Проблема соотношения экологической установки и поведения в концепте экологического сознания // 2-я Российская конференция по экологической психологии: мат-лы. (Москва, 12–14 апр. 2000 г.) / под ред. В.И. Панова. – М. – Самара: Изд-во МГППИ, 2001. – С. 169-174.
2. Глазачев С.Н., Перфилова О.Е. Экологическая компетентность. Становление, проблемы, перспективы. Уч. Пособие – М.: РИО МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
4. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
5. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France © UNESCO, 2014.
6. Журавлев А.Л., Гусева А.Ю. Влияние опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания // 2-я Российская конференция по экологической психологии: мат-лы. (Москва, 12–14 апр. 2000 г.) / под ред. В.И. Панова. – М. – Самара: Изд-во МГППИ. – С. 50–59.
7. Идеи устойчивого развития в школе. Отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным областям общего образования: монография / под ре. А.Н. Захлебного и, Е.Н. Дзятковской. – М.: Центр «Образование и экология», 2017.
8. Медведев В.И. Алдашева А.А. Экологическое сознание. Учебное пособие – М.: Логос, 2001.

9. Отдых и учеба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях: коллективная монография / Под ред. д.б.н. А.Н. Камнева и член-корр. РАО, д.псих.н. В.И. Панова. – М.: Перо, 2016.
10. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
11. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
12. Панов В.И. Психолого-педагогические аспекты экологического сознания // Педагогика, 2015, №5. – С.59-70.
13. Повестка дня на 21-й век. – М.: СоЭС, 1999.
14. Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию. Принята Конференцией ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро, 3–14 июня 1992 года // http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml.
15. РИО+20 // URL // <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/476/12/PDF/N1147612.pdf?OpenElement>).
16. Скребец В.О. Экологічна психологія: Нач. посібник. – Киев: МАУП, 1998.
17. Хащенко Н.Н. Типология актуального экологического сознания личности // 4-я Российская конференция по экологической психологии: Материалы конференции / Под общ.ред. В.И. Панова, А.В. Иващенко. – М.: Изд-во РУДН, 2006. С. 43-54.
18. Чердымова Е.И. Экологическое сознание дошкольников: анализ состояния // Экопсихологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. С.139-149.
19. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000.

ВОСПРИНИМАЕМОЕ КАЧЕСТВО МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗВУКОВ, ПРЕОБРАЗОВАННЫХ ЦИФРОВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ¹

Аветян К.А., Богданова И.В., Носуленко В.Н., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются результаты экспериментального исследования восприятия музыкальных фрагментов, различающихся способом кодирования записи. Показаны особенности восприятия различий в звуках WAVE и MP3, определяемые музыкальным опытом слушателя.

Ключевые слова: акустическое событие, воспринимаемое качество, сравнение, вербализация, кодирование звука.

PERCEIVED QUALITY OF MUSICAL SOUNDS CONVERTED BY DIGITAL TECHNOLOGIES

Avetyan K.A., Bogdanova I.V., Nosulenko V.N., Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the results of an experimental study of perception of musical fragments, which differ in the way of encoding. Peculiarities of perception of differences between WAVE and MP3 sounds determined by the musical experience of the listener are shown.

Keywords: acoustical event, emotions, verbalization, binaural recording.

Создание благоприятной для человека окружающей среды является одним из условий устойчивого развития страны. Среди эколого-психологических предпосылок обеспечения этого условия важную роль играют исследования, направленные на анализ изменений среды, которые происходят в результате проникновения информационно-коммуникационных технологий в повседневную жизнь людей. За последние десятилетия

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского Фонда Фундаментальных Исследований (РФФИ), проект № 15-06-05499 «Воспринимаемое качество акустической среды в условиях ее техногенных изменений»

особое влияние новые технологии оказали на характеристики звукового окружения, которое стало качественно отличным от того, в котором жили наши предки. Окружающая среда человека становится все более «звучащей», благодаря появлению цифровых средств звукозаписи. При этом наблюдаются изменения значимости для слушателя многих составляющих акустической среды, вплоть до перехода некоторых объектов из категории жизненно важных, в нейтральные или незначимые, что, с свою очередь, обуславливает смену слуховых эталонов [3-6]. Особо важно отметить скорость появления новых звуковых технологий и неравномерность их проникновения в жизнь людей. А психологический анализ влияния этих технологий на человека осуществляется, как правило, уже после их повсеместного внедрения [7, 11]. Именно поэтому необходима оценка влияния происходящих изменений акустической среды на человека.

В данной статье рассматриваются некоторые результаты экспериментального исследования восприятия цифрового звука. Организуя исследование, мы опирались на идею о воспринимаемом качестве событий естественной среды и перцептивно-коммуникативный подход к анализу составляющих воспринимаемого качества, разработанный [5, 10]. Разработанный в рамках этого подхода инструментарий выводит на передний план те свойства воспринимаемых событий, которые являются субъективно значимыми и могут быть сопоставлены с их измеряемыми и наблюдаемыми характеристиками.

Главным источником данных о содержании воспринимаемого качества являются вербализации, продуцируемые участниками эмпирического исследования в процессе восприятия внешних событий. Заключительным этапом вербального анализа является построение «вербальных портретов», которые содержат ограниченное число характеристик события, являющихся значимыми для определения сущности события и дают человеку возможность конкретное событие в контексте аналогичных [5-7, 10, 12, 14].

Наше исследование продолжает сравнительное изучение особенностей восприятия музыкальных звуков, воспроизводимых в формате WAVE и MP3, которое было выполнено В.Н. Носуленко и И.В. Стариковой [8-9]. Экспериментальный дизайн был аналогичен тому, который использовался в упомянутых работах. Участникам предъявлялись для сравнения музыкальные фрагменты, каждый из которых был закодирован двумя способами.

Главное отличие нашего исследования заключалось, во-первых, в способе получения вербализаций (использовалась операциональная процедура [2], а не свободные вербализации), а во-вторых, в специальном отборе участников по их музыкальному опыту [1].

В операциональной процедуре была модифицирована инструкция участникам: вместо задачи свободного описания всех характеристик, определяющих для участника различия в сравниваемых звуках, им предлагалось сформулировать только 3 самых важных характеристики этого различия. При этом участники давали свои ответы не вслух, а писали текст в соответствующих окнах на компьютере.

Для оценки музыкального опыта участников, им предлагалось заполнить анкету, в которой выявлялось отношение к музыкальным звукам, воспроизводимым акустическими средствами. По результатам анализа анкет, участники были разделены на две группы, условно названные «*музыканты*» и «*наивные*». В первую группу вошли те, кто указал, что имеет музыкальное образование и/или практикует игру на музыкальном инструменте.

Кроме анкетирования, после эксперимента с участниками проводилось краткое интервью, где выяснялись дополнительные особенности, связанные, прежде всего с опытом участника игры на музыкальных инструментах. В этом интервью задавались следующие вопросы.

- (1) обращали ли Вы внимание на темп при сравнении фрагментов?
- (2) различали ли Вы ноты и тональность?

(3) вызывает ли неприятные ощущения прослушивание записей определенного жанра или качества?

(4) слышите Вы ноты в звуках повседневной жизни (например, в гудке машины)?

Участники, ответившие положительно на эти вопросы, были отнесены в группу «*музыканты*».

Также каждый участник проходил два теста на сенсорные способности к прослушиванию музыкальных звуков: **тест адаптивного тона** (измерение способностей к восприятию различия между тонами) [13] и **тест способности восприятия основного тона** [15].

По результатам первого теста в группу «*музыкантов*» были отнесены участники, которые способны различать тоны с порогом менее 10 Гц. По результатам второго теста в эту группу «вошли слушатели, которые набирали в тесте более 70% правильных ответов. В результате была сформирована окончательная группа «*музыкантов*» (14 человек), в которую вошли участники, отвечающие критериям всей совокупности данных анкетирования, интервьюирования и тестирования музыкальных способностей. Остальные (31 человек) вошли в группу «*наивных*».

Акустические события. Для эксперимента использовались музыкальные фрагменты, сформированные в упомянутых работах [8-9]. Отобранные звуки различались как типом записанных музыкальных инструментов, так и наличием или отсутствием в звучании человеческого голоса. Из 9 фрагментов, разработанных авторами, мы использовали только 6: из подборки были изъяты записи, в которых использовались электронные инструменты, поскольку при их прослушивании меньше всего дифференцируются звучания разных форматов [9].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Поведенческие характеристики выполнения задачи сравнения музыкальных фрагментов. Количество времени, затраченного участниками в эксперименте, различалось в сравниваемых группах участников. Если «*наивным*» было достаточно от 25 до 40 минут, то для «*музыкантов*» требовалось не менее 55 минут, а иногда длительность эксперимента доходила до 1 часа 40 минут. Это различие определялось как числом прослушиваний оцениваемых фрагментов, так и особенностями формулирования вербальных характеристик: «*музыканты*», как правило, неоднократно исправляли свои суждения, чтобы подробнее их отразить в тексте, а «*наивные*» обычно сразу указывали свое первое впечатление. Среднее количество прослушиваний музыкальных фрагментов участниками группы «*музыканты*» равно 4,65 раза на одно предъявление. Эта величина значима ($p < 0,001$, Mann-Whitney Rank Sum Test) превышает соответствующий показатель для участников группы «*наивные*» (2,92 раза на одно прослушивание). Количество прослушиваний, необходимое для решения задачи определения характеристик, по которым различаются сравниваемые фрагменты, не одинаково для разных типов акустических событий. Например, для участников обеих групп акустические события, предъявляемые в фрагменте 9 (сольное звучание рояля), требуют максимального числа прослушиваний. Наименьшее количество прослушиваний «*музыкантами*» зарегистрировано для фрагмента 2 (женский голос в сопровождении симфонического оркестра), а «*наивные*» чаще всего находили различия при прослушивании фрагмента 4 (мужской голос в сопровождении симфонического оркестра).

Оценки различия звучаний фрагментов, записанных в разных форматах. «*Музыканты*» оценивали различия между сравниваемыми звуками значимо выше ($p < 0,005$, Mann-Whitney Rank Sum Test), чем «*наивные*». Для первых средняя оценка различия равна 3,69, а для вторых – 2,88. При этом и «*музыканты*», и «*наивные*» оценивают звучание WAVE и звучание MP3 как более сходные, если прослушивается фрагмент 9 (сольное звучание рояля), а как наиболее различные, при прослушивании фрагмента 8 (симфонический оркестр без вокала).

Предпочтения звучаний фрагментов, записанных в разных форматах. Можно отметить значительно более высокую представленность альтернативных ответов в группе «музыкантов» (17% ответов «все равно»), по сравнению с группой «наивных», где возрастает относительное количество нейтральных ответов (31% ответов «все равно»). При этом выбор предпочтения существенно зависит от типа музыкального фрагмента. Музыкальный фрагмент 9 (сольное звучание рояля) снова выделяется по неоднозначности ответов: в обеих группах при прослушивании этого акустического события оказалось наиболее трудно выбрать предпочитаемое звучания (наибольшее количество ответов «все равно»). Наименьшим количеством нейтральных ответов характеризуется (для обеих групп) фрагмент 8 (симфонический оркестр без вокала). Отметим, что именно в этом музыкальном фрагменте звучания WAVE и MP3 оценивались как наиболее различные. Несмотря на преимущественное предпочтение звучаний WAVE, случаи выбора звучания MP3, как понравившегося, встречаются относительно часто. Содержание этих особенностей восприятия мы рассмотрим при обсуждении данных вербальных описаний различия в звучаниях музыкальных фрагментов.

Вербальные дескрипторы, характеризующие воспринимаемое качество музыкальных фрагментов. Из вербализаций, полученных от участников экспериментов, было выделено в общей сложности 2293 вербальных единицы, из них – 1273 вербальных единицы, характеризующих описания «наивных» участников, и 1020 вербальных единиц из текстов, продуцированных участниками – «музыкантами». В соответствии с принципами поэтапного анализа вербальных данных [10, 14], вербальные единицы были сгруппированы, исходя из их семантической близости. В результате было создано 17 дескрипторов, условно названных в соответствии со значением, которое они отражают [8], и характеризующих субъективно значимые составляющие воспринимаемого качества описываемых акустических событий [5]. Ниже дается список дескрипторов и примеры соответствующих вербальных единиц [1].

- Дескриптор «выраженность» (шкала «выраженный – невыраженный»): например, «*с ярко выраженным вокалом*», «*теряются остальные инструменты*», «*вокал немного сливается с инструментами*», «*лучше различимы басовые аккорды*».
- Дескриптор «высота» (шкала «высокий – низкий»): например, «*больше низких частот*», «*более высокий по тональности*», «*страдает от переизбытка низких частот*».
- Дескриптор «глубина» (шкала «глубокий – поверхностный»): например, «*фон кажется более глубоким*», «*второму фрагменту не хватает глубины*».
- Дескриптор «громкость» (шкала «громкий – тихий»): например, «*первый звук тише*», «*хор звучит мощнее*», «*звук чуть слабее, чем в первом варианте*».
- Дескриптор «детализированность» (шкала «детализированный – без деталей»): например, «*не все инструменты можно различить*», «*слышно каждый инструмент*», «*скрипка и флейта как будто сливаются*», «*звук виолончелей не теряется в миксе*».
- Дескриптор «динамичность» (шкала «динамичный – спокойный»): например, «*первая живее*», «*вторая спокойнее*», «*второй быстрее звучит*», «*более заводной*».
- Дескриптор «естественность» (шкала «естественный – искусственный»): например, «*второй звучит натуральней*», «*струнный инструмент звучит искусственно*», «*как будто со сцены*», «*тщательно подчищена в соответствующем редакторе*».
- Дескриптор «звонкость» (шкала «звонкий – глухой»): например, «*звук приглушенный*», «*звучит довольно звонко*», «*кажется немного глухим*».
- Дескриптор «качество» (шкала «качественный – некачественный»): например, «*обе части имеют неплохое качество*», «*более качественный*», «*звучит немного лучше*».

- Дескриптор «насыщенность» (шкала «насыщенный – ненасыщенный»): например, «второй вариант не такой насыщенный», «звук более насыщенный», «в первом фрагменте звук сочнее».
- Дескриптор «объемность» (шкала «объемный – плоский»): например, «не выражено пространство звука», «вокал во втором плоский», «первый объемный».
- Дескриптор «приятность» (шкала «приятный – неприятный»): например, «немного раздражает слух», «обе части не вызывают дискомфорт», «вторая запись неприятна», «в первом варианте звук приятней слуху».
- Дескриптор «резкость» (шкала «резкий – мягкий»): например, «второй вариант более резкий», «более мягкий звук», «звучит нежнее».
- Дескриптор «четкость» (шкала «четкий – смазанный»): например, «звучание более четкое», «ноты четко контрастируют между собой», «более отчетливо слышны инструменты», «инструменты смазаны».
- Дескриптор «чистота» (шкала «чистый – грязный»): например, «звучит чище», «есть едва уловимый призвук чего-то лишнего», «присутствуют посторонние шумы», «в первом фрагменте звук грязнее».
- Дескриптор «спектр» (шкала «широкополосный – узкополосный»): например, «шире представлен звуковой спектр», «во втором фрагменте частотность усреднена».
- Дескриптор «яркость» (шкала «яркий – тусклый»): например, «достаточно яркий звук», «первый фрагмент блеклый», «голос звучит ярче».

Способ вербального сравнения акустических событий, записанных в разных форматах. В работах Е.С. Самойленко [10] было показано, что важным вербальным индикатором воспринимаемого человеком различия между разными объектами является соотношение показателей использования двух основных способов вербального сравнения: градуального и классификационного. При градуальном способе сравниваемые объекты описываются в терминах одного и того же признака, выраженного в разной степени (например, «голос в первом фрагменте звучит ярче, чем во втором»). При классификационном способе вербального сравнения осуществляется отнесение объектов или их отдельных характеристик к разным категориям. Было показано, что соотношение этих двух способов вербального сравнения является индикатором для оценки индивидуальных особенностей человека, в части оценки его сенсорных способностей: чем больше классификационных характеристик в описании сравниваемых объектов, тем лучше детализируются особенности этих объекты.

Данные, полученные в наших экспериментах подтвердили действенность этого вербального индикатора для выявления индивидуальных особенностей восприятия музыкальных фрагментов. Во всей совокупности вербализаций оказалось, что «музыканты» относительно чаще, чем «наивные» участники используют классификационный способ вербального сравнения. Так, для всех видов музыкальных фрагментов доля использования классификационных описаний «музыкантами» составляет 42%, тогда, как для «наивных» участников эта часть не превышает 18%. Соотношение частот использования разных способов вербального сравнения существенно различается для разных типов акустических событий. Наименьшее количество вербальных единиц классификационного типа характеризует описания фрагмента 9 (сольное звучание рояля), для которого определена наименьшая величина оценки различия в звучаниях разных форматов.

Вербальные портреты акустических событий, записанных в разных форматах. Выделенные при анализе вербализаций дескрипторы объединяют суждения разной направленности, относящиеся к данной категории. Например, в категорию «четкость» входят вербальные единицы, характеризующие звучание как «четкое», так и вербальные единицы противоположной направленности («нечеткое»). Статистический анализ проводился в отношении представленности таких полярных суждений. Характеристика

считалась значимой, если оказывалось статистически значимым различие между количеством полярных суждений по соответствующей шкале (использовался непараметрический критерий Mann-Whitney Rank Sum Test). Обобщая результаты анализа вербальных портретов отметим следующее.

В вербальных портретах звуков WAVE дескрипторы «высота», «насыщенность» и «выраженность» отсутствуют в вербальном портрете у «*наивных*» участников и значимо представлены у «*музыкантов*», а дескрипторы «глубина» и «чистота», наоборот, отсутствуют в вербальном портрете у «*музыкантов*» и значимо представлены у «*наивных*» участников.

В вербальных портретах звуков MP3 дескрипторы «высота», «насыщенность», «резкость» и «спектр» отсутствуют в вербальном портрете у «*наивных*» участников и значимо представлены у «*музыкантов*», а дескрипторы «глубина», «динамичность» и «яркость», наоборот, отсутствуют в вербальном портрете у «*музыкантов*» и значимо представлены у «*наивных*» участников.

Выявленные отличия между характеристиками двух типов звучаний имеют определенную специфику, в зависимости от типа музыкального фрагмента. Наиболее богатый спектр вербальных характеристик отмечен для звучаний, характеризующихся большим количеством идентифицируемых музыкальных инструментов (симфонический оркестр), а вербальные портреты музыкальных отрывков, в которых записано сольное исполнение отдельного инструмента, характеризуются стабильным использованием относительно ограниченного количества признаков. В целом, такая зависимость подтверждает результаты, полученные в работе [8].

Таким образом, проведенный анализ позволил установить наиболее значимые составляющие воспринимаемого качества звуков, записанных в разных форматах и показал, что в воспринимаемом качестве отражаются индивидуальные особенности восприятия таких звуков.

В методическом плане показана продуктивность вербального метода, в котором участники высказывают свои суждения не устно, а в свободной письменной форме (в задаче выявить ограниченное количество наиболее существенных признаков). В практических ситуациях такой метод может рассматриваться операциональной формой метода свободной вербализации.

Литература

1. Аветян К.А. Индивидуальные особенности восприятия музыкальных звуков, записанных с помощью цифровых технологий. Выпускная квалификационная работа (бакалаврская работа). М.: Московский Институт Психодинамики. 2017.
2. Богданова И.В., Носуленко В.Н., Самойленко Е.С. Операциональная процедура получения вербализаций при сравнении сложных объектов // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2017.
3. Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия. М.: Наука. 1988.
4. Носуленко В.Н. «Экологизация» психоакустического исследования: основные направления // *Проблемы экологической психоакустики*. Москва: ИПАН. 1991. С. 8-27.
5. Носуленко В.Н. Психифика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: ИП РАН. 2007.
6. Носуленко В.Н. Коммуникация воспринимаемого качества звукового события при формировании акустической среды человека // *Мир психологии*, 2013, №1(73). С. 236-246.

7. Носуленко В.Н., Самойленко Е.С. «Экспериментальная реальность» современной экологической среды // Экопсихологические исследования-4. / Под ред. В.И. Панова. М.; СПб: Нестор-История, 2016. С. 93-108.
8. Носуленко В.Н., Старикова И.В. Сравнение качества звучания музыкальных фрагментов, различающихся способом кодирования записи // Экспериментальная психология. 2009, Т. 2, №3. С. 19-34.
9. Носуленко В.Н., Старикова И.В. Способ вербального сравнения акустических событий как показатель величины воспринимаемого между ними различия // Экспериментальная психология. 2010, Т. 3, №3. С. 27-38.
10. Самойленко Е.С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во ИП РАН, 2010.
11. Старикова И.В. Восприятие звуков современной акустической среды: некоторые тенденции эмпирических исследований // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4, №. 4. С. 15-39.
12. Технологии сохранения и воспроизведения когнитивного опыта / Под ред. В.Н. Носуленко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2016, 456 с.
13. Adaptive pitch test. <http://jakemandell.com//adaptivepitch/>
14. Nosulenko V., Samoilenko E. Approche systématique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs. // Social Science Information. 1997. Vol. 36, N 2. P. 223-261.
15. Overall pitch perception ability. <http://jakemandell.com/tonedeaf/>

МУЗЫКА КАК ЭЛЕМЕНТ ЭКОЛОГИИ БОЛЬНИЧНОЙ СРЕДЫ

Агаларова К.Н., Москва, Россия

Аннотация. В исследовании представлен новый взгляд на использование музыки в качестве самостоятельного элемента экологии больничной среды и ее влияние на состояние пациентов.

Ключевые слова: средовая психология, музыка, элемент, экология, больничная среда, благоприятная, поддерживающая, дружественная среда, шум, стресс.

MUSIC AS AN ELEMENT OF THE ECOLOGY OF THE HOSPITAL ENVIRONMENT

Agalarova K.N., Moscow, Russia

Abstract. The study presents a new look on the use of music as an independent element of the ecology of the hospital environment and its impact on the patient's recovery.

Keywords: environmental psychology, music, element, ecology, hospital ecology, favorable, supportive, friendly environment, noise, stress.

В последнее время Правительством Российской Федерации и субъектов Российской Федерации особое внимание уделяется созданию экологичной общественной среды через увеличение пешеходных зон, создание парков, озеленение городов, музыкальное сопровождение, частое проведение различных уборочных мероприятий для наведения и поддержания чистоты и т.д. Все эти средства направлены на создание дружественной, приятной для восприятия, поддерживающей позитивное состояние, раскрывающей творческое мышление среды. Благоприятный настрой важно создать и в медицинских учреждениях для более эффективного выздоровления пациентов и достойных условий для работы медперсонала.

Теория персональной среды четко заявляет, что контекст, в котором находятся индивиды, связан с окружающей средой посредством их сенсорного и познавательного восприятия. Целая система «человек и среда» может быть определена как люди, встроенные в их физическую, межличностную и социокультурную среду. Систему необходимо рассматривать как совокупность, а не один из аспектов целого (человека или окружающей среды) [15].

По словам Роджера Ульриха, экологического психолога, доктора философии, благоприятная среда в сфере здравоохранения – это та среда, которая способствует усилению контроля за здоровьем пациентов, в том числе конфиденциальности их состояния, содействует социальной поддержке пациента и медперсонала, и обеспечивает доступ к природе и другим положительным развлечениям.

Больничная среда должна ликвидировать те экологические характеристики, которые, как известно, могут быть стрессовыми или могут иметь прямое негативное воздействие на выздоровление (громкий шум, например) и включать те характеристики и возможности окружающей среды, которые, как показали исследования, могут успокоить пациента, уменьшить стресс и усилить ресурсы и целебные, исцеляющие процессы [15]. Соответственно, музыка является положительным элементом и, кроме того, служит для маскировки нежелательных шумов [6, 7, 11, 16, 17].

Учитывая, что больничная среда наполнена своими различными звуками, далеко не всегда приятными: сигналами устройств, шумом тележек, колясок, сигнализацией, громыханием лифта, вентиляционной системой, звонками телефонов, новым строительством и ремонтом и пр., – важно спроектировать благоприятную слуховую среду, в рамках которой все потенциальные звуки и их источники станут управляемыми [1-5, 8-10, 14].

В исследовании, проводимом Busch и Vishniac в университете Johns Hopkins (Джона Хопкинса), стало очевидно, что акустика играет активную роль в том, как окружающая среда в своей совокупности влияет на пациентов, сотрудников и их семей [5]. Так, негативное влияние оборачивается психомоторным возбуждением, нарушением сна, усилением боли, стрессом у медперсонала и так далее. Работа с инженерами по контролю уровня шума как раз может не только снизить шум, но и помочь избежать плохих исходов от негативного влияния звука на людей [12].

Музыка как элемент экологии расширяет общее использование фоновой музыки от дополнения или развлечения к тому, чтобы быть проактивным компонентом в преднамеренно спроектированной среде. В благоприятной среде также учитывается вся слуховая аудитория. В США пациентам предоставляется использующийся в общих зонах больницы телевизионный контент, музыкальный репертуар которого подбирается коммерческими провайдерами преднамеренно с учетом демографических особенностей. Учитывая, что современный пациент может быть окружен до четырех или более поколений членов семьи, создание среды, которая направлена лишь на определенную группу людей, не является лучшей стратегией [13].

Итак, музыка как качественный самостоятельный аудиальный компонент играет важную роль в создании способствующей выздоровлению больничной среды.

К сожалению, на сегодняшний день в России данный подход не популярен. Используя опыт зарубежных стран, можно было бы провести эксперимент и при достижении положительных результатов в последствии внедрить в российскую больничную среду.

Литература

1. Baker, C.F. (1993). Annoyance to ICU noise: a model of patient discomfort. *Crit Care Nurs Q*, 16(2), 83-90.
2. Baker, C.F., Garvin, B. J., Kennedy, C. W., & Polivka, B. J. (1993). The effect of environmental sound and communication on CCU patients' heart rate and blood pressure. *Res Nurs Health*, 16(6), 415-421.
3. Berlet, M.H., & Binet, F. (1979). [Environment and quality of sleep in the hospital milieu]. *Soins*, 24(23), 35-39.
4. Biley, F.C. (1994). Effects of noise in hospitals. *Br J Nurs*, 3(3), 110-113.

5. Busch-Vishniac, I.J., West, J.E., Barnhill, C., Hunter, T., Orellana, D., & Chivukula, R. (2005). Noise levels in Johns Hopkins Hospital. *J Acoust Soc Am*, 118(6), 3629-3645.
6. Dijkstra K., P.M.P.A. (2006). Physical environmental stimuli that turn healthcare facilities into healing environments through psychologically mediated effects: systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 56(2), 166-181.
7. Gordon-Hickey, S., & Moore, R.E. (2007). Influence of music and music preference on acceptable noise levels in listeners with normal hearing. *J Am Acad Audiol*, 18(5), 417-427.
8. Kangogaku, Z. (1966). Noise in the hospital. *The Japanese journal of nursing*, 30(9), 65-73.
9. Lally, J.F. (2001). Hospitals and the culture of noise: whither the sound of silence? *Del Med J*, 73(6), 243- 244.
10. Mazer, S.E. (2006). Increase patient safety by creating a quieter hospital environment. *Biomed Instrum Technol*, 40(2), 145-146.
11. McCaffrey, R. (2008). Music listening: its effects in creating a healing environment. *J Psychosoc Nurs Ment Health Serv*, 46(10), 39-44.
12. Orellana, D., Busch-Vishniac, I.J., & West, J.E. (2007). Noise in the adult emergency department of Johns Hopkins Hospital. *J Acoust Soc Am*, 121(4), 1996-1999.
13. Salamon, E., Bernstein, S.R., Kim, S. A., Kim, M. & Stefano, G.B. (2003). The effects of auditory perception and musical preference on anxiety in naive human subjects. *Med Sci Monit*, 9(9), CR 396-399.
14. Topf, M. (1992). Stress effects of personal control over hospital noise. *Behav Med*, 18(2), 84-94.
15. Ulrich, R. S. (2000). Effects of healthcare environmental design on medical outcomes. Paper presented at the DHCP 2000.
16. White, J.M. (1999). Effects of relaxing music on cardiac autonomic balance and anxiety after acute myocardial infarction. *Am J Crit Care*, 8(4), 220-230.
17. Zimmerman, L.M., Pierson, M.A., & Marker, J. (1988). Effects of music on patient anxiety in coronary care units. *Heart Lung*, 17(5), 560-566.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ²

Алдашева А.А., Сиваш О.Н., Понамарева Е.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования социальной идентичности и жизненных ценностей замещающих родителей. Обоснован выбор методической части исследования и статистического анализа данных. По результатам исследования замещающих родителей (n=165) выявлены своеобразия социальной идентичности и жизненных ценностей в группах с разным количеством приемных детей.

Ключевые слова: приемная семья, замещающие родители, социальная идентичность, жизненные ценности.

PECULIARITIES OF SOCIAL IDENTITY AND LIFE VALUES OF SUBSTITUTING PARENTS

Aldasheva A., Sivash O., Ponamareva E., Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of the social identity and life values of substitute parents. The choice of a methodical part of research and the statistical analysis of the data is proved. According to the results of the research of substituting parents (n = 165), the identities of social identity and values in life are revealed in groups with different number of adopted children.

Keywords: adoptive family, substitute parents, social identity, life values.

² Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (15-06-10615 а)

Семья – важнейший фактор эмоционального благополучия личности, определяющий аффективный тон мироощущения личности, при условии создания благоприятного экологического окружения. Именно в семье складываются субъективные оценочные суждения ребенка, определяемые значимыми отношениями родителями, формируется характер, усваиваются нормы, развиваются социальные качества [4]. Приемная семья (замещающие родители – далее ЗР) выступает главным субъектом в формировании ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Поскольку формирование системы устойчивых социально значимых представлений, которые влияют на выбор мировоззренческих и нравственных установок, в том числе представлений о семейных отношениях, ответственного семейного поведения индивида, основанных на понимании института семьи, является одной из важнейших задач семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

Характер профессиональной деятельности замещающего родителя обусловлен совокупностью его личных качеств, его ценностными ориентациями и интересами, которые оказывают решающее воздействие на формируемую им систему отношений. Успешность адаптации приемных детей в семьях зависит от многих показателей, в том числе от наполнения социального «пространства» принимающей семьи духовно-нравственными качествами [1, 3].

Приемная семья, как и кровная – это микро модель общества, в которой формируются этические нормы, ценности, социальная позиция человека. В зависимости от того, какие конкретные ценности входят в структуру направленности и степень их предпочтения, можно предсказать, на какие цели ориентирована деятельность приемного родителя и формированию каких ценностей будут способствовать установившиеся в замещающей семье детско-родительские отношения. В тоже время отсутствие единого представления о психологических параметрах российской замещающей семьи, особенностей ее функционирования приводит к тому, что у приемных родителей «размыты» критерии идентичности, в том числе и профессионального приемного родителя [2].

Семья – важнейший фактор эмоционального благополучия личности ребенка, его субъективных оценочных суждений, в семье происходит становление характера, усваиваются нормы, развиваются социальные качества, вектор которых задается родителями, как субъектов формирования ценностей у детей. Поскольку система устойчивых социально значимых представлений родителей влияет на выбор мировоззренческих и нравственных установок, в том числе и представлений о семейных отношениях, ответственного семейного поведения, основанных на понимании института семьи [5], является веским основанием развития замещающей семьи, как формы семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Следовательно характер деятельности приемного родителя обусловлен совокупностью его личных качеств, ценностными ориентациями, интересами, направлениями социальной идентичности значимого взрослого оказывают решающее воздействие на траекторию социализации принятых на воспитание в семью детей. Анализ психологических исследований в области проблем социального сиротства позволяет говорить о важности изучения ценностно-смысловых ориентаций, социальной идентичности приемных родителей, с целью развития института сопровождения и поддержки замещающей семьи.

Институт психологии РАН совместно с ГБУ Центр «Детство» провел исследование социальной идентичности и жизненных ценностей ЗР, полученные результаты могут быть использованы для совершенствования программ по сопровождению семей и в обучении кандидатов в приемные родители.

Выбор методик определялся исходя из положений В.А. Ядова о том, что «социальная идентичность есть осознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям... Чувство принадлежности к социальной общности призвано выполнять важные социальные и социально-

психологические функции ... [7, с.159], в том числе и формирование у приемного ребенка «образ дома», обеспечивающий целостность представления о своем жизненном пути и перспективы будущего.

Опросник состоял из двух частей: первая часть направлена на изучение выбора целевых групп идентификации, вторая – ценностных ориентаций приемных родителей. Вопрос на прояснение направленности личности предъявлялись в следующей формулировке «Скажите, пожалуйста, насколько часто в своей обычной жизни Вы ощущаете общность Ваших интересов, взглядов с...», далее предлагался перечень 16 групп разного социального формата – от семьи и друзей, до горожан и россиян. Вторая часть опросника содержала 12 базовых ценностей, которые респонденты оценивали по 10-ти бальной шкале по степени значимости для жизни [6].

В опросе приняли участие 165 человек: «кровная семья» (далее – КР) – 9 чел.; «кандидаты в приемные родители» (далее – КПР) – 12 чел., не имеющие своих детей и опыта приемного родительства, слушатели школы приемных родителей; «приемная семья» (далее – ПР) – 144 чел., из которых 98 чел., воспитывают 1 или 2-х приемных детей (далее – 1ПР); приемные родители воспитывающие от 3 до 5 детей – 21 чел. (далее – 2ПР), и приемные родители, у которых в семье более 5 детей – 25 чел. (далее – 3ПР).

Так, портрет среднестатистического ПР – это женщина, от 41 до 50 лет, проживающая в полной семье, имеющая своего ребенка, на воспитании которой находится 1-2 ребенка, со стажем воспитания приемных детей 6,4 года, средним образованием, работающая по профессии «Человек – Человек» (классификация Е.А. Климова).

Среднестатистический КР, принявший участие в опросе: женщина, находящаяся в возрастной группе 41-50, живущая в неполной семье, имеющая 2 кровных детей, планирующая взять приемного ребенка (на момент опроса приемных детей нет), со средним специальным образованием, работающая по профессии «Человек – Знак» или «Человек – Техника».

Портрет КПР – это женщина, младше 30 лет, не имеющая своих детей и опыта при воспитании детей.

Для анализа эмпирических данных использовалась описательная статистика, применялись непараметрические методы статистической обработки данных (метод ранговой корреляции Спирмена и Манна-Уитни). При проведении статистической обработки данных использовался пакет прикладных программ SPSS 22,0.

Результаты исследования и выводы

Вся совокупность респондентов (n=165) испытывают чувство принадлежности чаще всего с членами семьи (88% всех ответов), друзьями (72%), единомышленниками (52%) и людьми «Вашей профессии и возраста» (51 и 50%), менее всего они ориентированы на соседей и европейцев (24 и 18% соответственно). Наибольшей ценностью для приемных родителей обладают «Счастливая семейная жизнь» (7,87 баллов), «Здоровье» (7,77), «Любовь» (7,56), «Наличие хороших и верных друзей» (7,32). Их выраженность превышает среднестатистическую. Наименее ценны «Творчество» (6,10) и «Интересная работа» (6,42). В целом респонденты свои жизненные ценности оценивают достаточно высоко (в среднем, от 6,10 до 7,87 баллов по 10-ти бальной шкале), незначимых ценностей в этой группе не выделяется.

В результате исследования социальной идентичности и жизненных ценностей ПР (n=144) выявлены некоторые особенности в группах с разным количеством приемных детей, а также различия с группами КР (n=9) и КПР (n=12).

Различие жизненных ценностей в группах замещающих родителей. В ценностной сфере у 3ПР ценность «Активная, деятельная жизнь» выражена ярче, чем у КР (U=29.50, p=0.01), обратная связь наблюдается при сравнении ПР с КПР в ценности «Материально обеспеченная жизнь» (U=38.00, p=0.01).

Особенности социальной идентичности в группах замещающих родителей. В группе «кровные родители» чувство принадлежности к различным социальным группам выше, чем в группе «кандидатов в приемные родители». Такая особенность может быть связана с возрастом респондентов и с опытом установления контактов с различными социальными сообществами. КР значительно чаще общаются с семьей ($U=18.00$, $p=0.01$), с людьми по национальному, религиозному и профессиональному признаку ($U=19.50$, $p=0.01$ соответственно). Таким образом, различие данных групп заключается в плотности и частоте общения КР с разными социальными группами, которые ориентированы на социальную поддержку со стороны перечисленных групп.

У ПР по сравнению с КПр круг социальных сообществ отличается, по частоте общения доминирует «семья» ($U=327.00$, $p=0.01$), «россияне» ($U=381.00$, $p=0.01$), «горожане» ($U=391.00$, $p=0.01$), «люди Вашей профессии» и коллеги ($U=345.50$ и $U=399.5$, $p=0.01$ соответственно).

Подобные результаты получены при сравнении КПр и ЗПр, в группе 3 ПР по сравнению с КПр сильнее выраженность социальной идентичности со всеми группами (кроме «единомышленников» и «людьми Вашего достатка») при уровне значимости $p<0,01$, таким образом, приемные родители с большим числом приемных детей расширяют круг взаимодействия с различными социальными сообществами, усиливается чувство принадлежности к людям разных категорий, что является их социальным ресурсом поддержки и защиты. Полученный результат может быть объяснен также тем, что подобная ориентация ЗР позволяет им «примерять» многообразие социально значимых ролей, объединяться с социально значимыми группами. Так, например, помимо роли «семьянина», он активно выполняет роль «горожанина» и «человека Вашей национальности», «россиянина» и «человека Вашей религии», «людьми Вашей профессии» и «коллегами», «людьми, имеющими те же проблемы» и «соседями».

Интеркорреляционный анализ показателей социальной идентичности и жизненных ценностей в группах замещающих родителей. Анализ показателей результатов опросников социальной идентичности и жизненных ценностей у выделенных групп показал, что для выборки КПр характерны следующие взаимосвязи. «Наличие хороших и верных друзей» имеют прямые корреляционные взаимосвязи с такими сообществами как «друзья» и «коллеги» ($r=0.209$ и $r=0.219$ при $p=0,01$ соответственно), а «свобода», как ценность – с человечеством ($r=0.215$, $p=0,01$).

КР имеют наибольшее количество взаимосвязей жизненных ценностей и социальной идентичности. Чувство идентичности с друзьями, людьми того же возраста, как и они, и горожанами проявляется в таких ценности, как «уверенность в себе», «счастливая семейная жизнь» и «материально обеспеченная жизнь». Ценность «материально обеспеченная жизнь» имеет значимые различия с «друзьями» и «людьми Вашего возраста» ($r=0.824$ и $r=0.800$, $p=0,01$).

Приемные семьи с разным количеством детей и семьи без детей ценность «материально обеспеченная жизнь» не выделяют и не имеют значимых корреляций с социальной идентичностью.

Группа КПр выделяется доминированием жизненной ценности, как «уверенность в себе», причем в отрицательной взаимосвязи с такими социальными группами, как «Люди вашей профессии» и «Горожане» ($r=-0.757$ и $r=-0.730$ при $p=0,01$). Это может говорить о том, что неуверенные в себе респонденты чувствуют потребность в сопричастности к данным социальным группам, возможно, находя в них защиту и покровительство.

Среди групп ЗР имеются взаимосвязи жизненных ценностей и социальной идентичности, через которые можно охарактеризовать приемные семьи с разным количеством детей.

Портрет среднестатистического «приемного родителя с 1-2 детьми» (1Пр) женщина, старше 50 лет, проживающая в полной семье, имеющая одного своего ребенка,

со средним образованием, работающая в сфере «Человек-Человек», со стажем приемного родительства 6 лет.

Так, 1ПР ценит больше всего «свободу как независимость в поступках и действиях», испытывает чувство идентичности чаще с человечеством и европейцами ($r=0,275$ и $r=0,241$ при $p=0,01$ соответственно).

Портрет среднестатистического «приемного родителя с 3-5 детьми» (2ПР) – это женщина, в возрасте от 41 до 50, имеющая трех своих детей, с высшим образованием, по профессиональному статусу работает в сфере «Человек-Человек», со стажем приемного родительства 5,5 лет.

Наиболее наполненная ценностями жизнь группы 2ПР (по количеству интеркорреляционных связей социальной идентичности и ценностей (11 ценностей из 12), данная группа респондентов отличается от всех остальных. Основные жизненные ценности в этой группе приобретают «уверенность в себе», «интересная работа», «активная, деятельная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «наличие хороших и верных друзей».

По результатам ответов группы 2ПР социальная идентичность у них наблюдается с «соседями», «людьми Вашего достатка», «коллегами» и «советскими людьми» и имеет положительные корреляционные связи на уровне значимости от $p<0,05$ до $p<0,01$. Соседи в этой группе занимают особенное место, так как их связывают со «здоровьем» ($r=0.812$, $p=0,01$), с «любовью» ($r=0.726$, $p=0,05$), «с активной, деятельной и счастливой семейной жизнью» ($r=0.723$, $p=0,05$), «наличием друзей» ($r=0.681$, $p=0,05$) и «уверенностью в себе» ($r=0.677$, $p=0,05$). Такая идентификация с соседями на фоне всей выборки и других групп выглядит как феномен «советского времени», когда общение с соседями было неотъемлемой частью повседневной жизни. Данное предположение подтверждает положительная корреляция с «советскими людьми». Чувство принадлежности с группой «советские люди» объединяет такие жизненные ценности как «интересная работа», «красота природы и искусства» и «наличие хороших и верных друзей» ($p<0,05$).

Портрет среднестатистического «приемного родителя с более 5 детьми» (3ПР) – это женщина, проживающая в полной семье, в возрасте от 41 до 50 лет, имеющая чаще 4 кровных детей, с высшим образованием, работающую по профессии «Человек – Техника», со стажем приемного родительства 10 лет.

Отличительной особенностью группы 3ПР является, во-первых, небольшое по сравнению с другими подгруппами количество взаимосвязей (8 взаимосвязей, максимальное число – 18), а, во-вторых, отрицательная корреляционная взаимосвязь жизненных ценностей с сообществом «соседи». То есть, чем выше ценность «активной, деятельной жизни» ($r=0.505$, $p=0,05$), «любви» ($r=0.563$, $p=0,05$), «счастливой семейной жизни» ($r=0.506$, $p=0,05$), тем реже респонденты отмечают причастность к соседям. Такое наблюдение может говорить об обособленности семьи, закрытости от остального мира, где самые близкие по территории люди – это соседи, которые становятся невольными свидетелями жизни приемной семьи отвергаются.

По результатам исследования социальной идентичности ЗР и их оценки жизненных ценностей, можно сделать следующие выводы:

Замещающие родители испытывают чувство принадлежности чаще всего с членами семьи, друзьями, единомышленниками и «людьми Вашей профессии и возраста», менее всего с соседями и европейцами. Наибольшей ценностью для них обладают «Счастливая семейная жизнь», «Здоровье» «Любовь», «Наличие хороших и верных друзей», выраженность которых превышает среднестатистическую. Наименее ценны «Творчество» и «Интересная работа».

Между группами «кровные родители», «приемные родители» и «кандидаты в приемные родители» имеются различия по социальной идентичности, принадлежности к разным группам, и оценке жизненных ценностей. Опросник социальной идентичности оказался более информативным, показав достоверно значимые различия всех показателей

опросника. Опросник жизненных ценностей показал различия в ценностях «активная, деятельная жизнь», «материально обеспеченная жизнь».

Установлено, что в группе «кровные родители» чувство принадлежности к различным социальным группам выше, чем в группе «кандидатов в приемные родители», «кровные родители» значительно чаще общаются с семьей, с людьми по национальному, религиозному и профессиональному признаку, у «приемных родителей» по сравнению с «кандидатами» социальная идентификация сильнее с «семьей», «россиянами», «горожанами», «людьми Вашей профессии» и коллегами.

В приемных семьях социальная идентичность родителей наблюдается в расширении круга взаимодействия с различными социальными сообществами и чем больше детей в семье, тем больше частота обращений к этим социальным группам.

Интеркорреляционный анализ социальной идентичности и жизненных ценностей в группах приемных родителей показал различия в количестве и характере связей и их разброс:

- «кровные родители» имеют наибольшее количество взаимосвязей жизненных ценностей и социальной идентичности, чувство идентичности с друзьями, людьми того же возраста, как и они, и горожанами проявляется в таких ценности, как «уверенность в себе», «счастливая семейная жизнь» и «материально обеспеченная жизнь», значимость которой проявляется только в этой группе;

- «кандидаты в приемные родители» отличаются доминированием основной жизненной ценности «уверенность в себе», причем в отрицательной взаимосвязи со всеми социальными группами по Опроснику социальной идентичности;

- «приемные родители воспитывающие 1 или 2 ребенка» ценят «свободу как независимость в поступках и действиях», испытывая чувство идентичности чаще человечеством и европейцами.

- «приемные родители, воспитывающие 3-5 приемных детей» основными жизненными ценностями считают «уверенность в себе», «интересная работа», «активная, деятельная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», у родителей этой подгруппы наиболее наполненная ценностями жизнь. Социальная идентичность связывает их с «соседями», «людьми Вашего достатка», «коллегами» и «советскими людьми». Имеются положительные корреляционные связи таких ценностей как «здоровье», «любовь», «активная, деятельная и счастливая семейная жизнь», «наличие друзей» и «уверенность в себе» с социальной группой «соседи».

- «приемные родители, воспитывающие свыше 5 детей» имеют небольшое по сравнению с другими подгруппами количество взаимосвязей и выбор жизненных ценностей, а также отличаются отрицательной корреляционной взаимосвязью жизненных ценностей с сообществом «соседи».

Таким образом, результаты изучения социальной идентичности и жизненных ценностей замещающих родителей носят важный социально-психологический характер и могут быть использованы сотрудниками служб по сопровождению семей при диагностике и в обучении кандидатов в приемные родители для формирования социального «пространства» принимающей семьи духовно-нравственными качествами, которые оказывают воздействие на процесс социализации принятых на воспитание в семью детей.

Литература

1. Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Понамарева Е.А., Рунец О.В. Структура ценностных ориентаций у замещающих родителей как предиктор эффективности профессиональной приемной семьи // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы», Ростов-на-Дону; Курск, 21-22 апреля 2017 г. – М.: КРЕДО, 2017. – 318 с.

2. Жуйкова Е.Б., Панюшева Т.Д. Понятие профессиональности позиции принимающего родителя // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 83–101. doi:10.17759/cpp.2015230406
3. Николаева Е.И., Япарова О.Г. Особенности личностных характеристик детей и родителей в эффективных и неэффективных приемных семьях // Вопросы психологии, – 2007, – №.6. С. 37-43.
4. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: НИИ Школьных технологий, 2006. 184 с.
5. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб, 2006. – 365 с.
6. Фанталова Е.Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика. Москва; Берлин: DirectMedia, – 2015. – 141 с.
7. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России, 1995, №3-4. С. 158-181.

ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ³

Александрова Е.С., Москва, Россия

Аннотация. В данной статье представлен анализ субъект-средовых взаимодействий в профессиональной среде. Особое внимание уделено личностным качествам субъектов данной среды, а также временным и социальным условиям, в которых протекает совместная деятельность.

Ключевые слова: субъект-средовые взаимодействия, профессиональная среда, экопсихология, субъект, личностные качества.

SUBJECT-ENVIRONMENTAL INTERACTIONS IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Alexandrova E.S., Moscow, Russia

Abstract. This article presents an analysis of the subject-environment interactions in a professional environment. Particular attention is paid to the personal qualities of the subjects of the environment, as well as to the temporary and social conditions in which joint activities take place.

Keywords: subject-environment interactions, professional environment, ecopsychology, subject, personal qualities.

В настоящее время стремительное развитие общества, информатизация и глобализация привели к изменению задач, которые стоят перед совместной деятельностью коллективов в профессиональной среде.

От современного человека, требуется высокий уровень познавательных и социальных качеств, которые развиваются в результате межличностного взаимодействия, общения в профессиональной среде. Кроме того, достаточно значимым компонентом успешности во взаимодействии субъектов в профессиональной среде, является заинтересованность и активное участие в профессиональной деятельности, с целью достижения определенного результата, а также повышения уровня собственного профессионализма.

Исследование особенностей профессиональной деятельности субъекта профессиональной среды позволяет объяснять взаимосвязи, обуславливающие деятельность и поведение человека. Это связано с тем, что трудовая деятельность объективно заданна и нормативно зафиксирована в специальной документации и является

³ Работа выполнена в рамках госзадания ФГБНУ ПИ РАО

тем ориентиром, в рамках которого человек реализует себя как индивид, активный деятель и специалист. [15]. Но не менее важно понять, что же обуславливает образование таких субъектных взаимосвязей, которые позволяют человеку достигать лично желаемого и социально необходимого даже в случаях, когда возникают различного рода конфликтные ситуации или определенные сложности. Для понимания сути такой ситуации необходимо обратиться не только к рассмотрению внешних условий, влияющих на личность, которые ее формируют, но и к анализу сущности самого субъекта как индивидуума, который субъективно отражает объективную реальность.

Количество научных работ, предметом исследования которых является анализ различных аспектов профессиональной среды как важного фактора обеспечения эффективности совместной деятельности и ее эффективности, в последнее время значительно увеличивается. Достаточно актуальной для современного российского общества является проблема создания благоприятной профессиональной среды в организациях любой сферы деятельности.

Рассматривая данную проблематику в рамках психологической парадигмы, необходимо отметить, что несмотря на то, что совместная деятельность в профессиональной среде является предметом исследования отечественных и зарубежных исследователей с 70-х годов прошлого столетия, теория совместной деятельности до сих пор не оформилась в единую парадигму, вследствие чего множество параметров, влияющих на эффективность взаимодействия субъектов в совместной профессиональной деятельности остаются недостаточно изученными, что обосновывает актуальность анализа данной проблемы [2].

Современное состояние развития данного научного направления требует решения проблемы разработки концептуальных, теоретических и методологических подходов к определению понятия «профессиональная среда», а также теоретических основ классификации существующих профессиональных сред и анализа факторов, влияющих на эффективность взаимодействия субъектов профессиональной среды.

Понятие «среда» отражает зависимость и взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека, его взаимодействие с окружающими. Как отмечает В.И. Слободчиков, среда – это не только социальная статическая единица, но и сложная система, находящаяся в постоянном развитии, охватывающая различные жизненные сферы.

Учитывая тот факт, что процесс превращения специалиста в профессионала в любой сфере деятельности осуществляется благодаря взаимодействию в трудовой деятельности, субъект рассматривается в психологии труда как активный элемент в системе «человек – профессиональная среда», способный к регуляции своих состояний и управлению профессиональной деятельностью. Как активный элемент этой системы субъект труда может выбирать стратегию собственного поведения, а также выбирать определенную позицию в преодолении противоречий, возникающих между ним и профессиональной средой [7].

Т.В. Ткач, утверждает, что профессиональная деятельность осуществляется при взаимодействии субъекта труда с окружающей средой и представляет собой сложный динамический процесс, благодаря анализу которого формируется универсальная характеристика жизненного мира человека. Именно изучение человека в деятельности (познавательной, общественной, производственной и т.д.) наиболее полно и достаточно глубоко позволяет раскрыть причинно-следственные связи, обуславливающие ее взаимодействие с профессией в конкретных социально-исторических и технико-экономических условиях, и понять «природу» отношений субъекта к себе, к другим людям и к объективной реальности; оценить его знания, умения, навыки и собственные психофизиологические возможности, а также прогнозировать направленность ее преобразований [15].

Таким образом, профессиональная среда, по мнению множества авторов, является одной из самых важных сфер жизнедеятельности. Часто ее выделяют, как ведущую сферу

самореализации личности. Это сознательная деятельность, направленная на совершенствование своей личности в соответствии с профессиональными требованиями. Так, согласно утверждению И.О. Соловьева: «исходя из понимания субъекта профессиональной деятельности, ее сути и основания успешности, представляется возможным использование операционального понятия профессиональной среды как совокупности условий достижения целей организации через профессиональную самореализацию и достижение ее кадрами смысло-жизненных ценностей. Процесс развития и реализации личностного потенциала человека невозможен без активного включения во взаимоотношения с внешней средой, с окружающими людьми. Однако для расширения возможностей профессионала необходима активная позиция для освоения новых видов труда и способов жизнедеятельности [12].»

Учитывая тот факт, что профессиональное развитие личности является «ведущей деятельностью» для большинства взрослых людей, т.е. ведет за собой развитие большинства компонентов сознания, профессиональная среда позволяет координировать эмоции, развивать интеллектуальные способности, реализовывать личностную направленность в разнообразных типах социального взаимодействия, а также раскрывать природу духовных ценностей и возможности их реализации:

- Как процесс адаптации к условиям профессиональной среды (освоение форм, методов, правил, регламентирующих профессиональную деятельность).

- Как процесс обогащения и расширения возможностей взаимодействия с профессиональной средой (профессиональное мастерство).

- Как процесс абилитации – т.е. порождение новых структурных компонентов психики как психических новообразований (профессиональное творчество).

Существует также возможность и регрессивного характера развития в результате взаимодействия с профессиональной средой. Это профессиональное выгорание, профессиональная деформация, профессиональные заболевания [6].

Каждый из данных этапов или возможных направлений развития порождает, в свою очередь те характерные влияния, которое взаимодействие с профессиональной средой оказывает на прочие виды взаимодействий «индивид – окружающая среда». Так, выход на определенный уровень профессионализма чаще всего видоизменяет всю социальную среду человека, круг его общения, часто даже характер досуговой деятельности. С другой стороны, освоение новых типов взаимодействия в системе личность – профессиональная среда, могут породить изменение типа взаимодействий в других видах среды, например семейной, социальной.

Таким образом, согласно утверждению С.А. Тихонина, профессиональная среда определяется как совокупность условий деятельности, как совокупность предметных и социальных условий труда, как окружающие человека социальные, материальные и духовные условия его профессиональной деятельности. Вместе с тем, несмотря широкое распространение средового подхода, отмечает не только сложность явления профессиональной среды, но и недостаточную разработанность самого понятия «профессиональная среда» [14]. С.Л. Ленков и Н. Рубцова обращают внимание на то, что понятие профессиональной среды используется в научных исследованиях в основном для обозначения весьма ограниченной области условий и факторов, обычно ограниченных масштабами отдельного предприятия. Эти же авторы отмечают, что подобное же ограниченное применение конструкта «профессиональная среда» характерно и для зарубежной психологии [5].

Наиболее близкой субъект-средовому подходу к развитию психики мы считаем психологическую концепцию труда Е.А. Климова. С позиции Е.А. Климова профессиональная среда представляет собой сложное образование, в котором следует различать: информационную часть, социально-контактную часть и вещественную часть. Это означает, что:

1) взаимодействия субъекта труда с его профессиональной средой происходят: в виде информационных взаимодействий с составляющими эту среду людьми и техническими средствами (компьютерами, интернетом, и иной техникой); в виде коммуникативных взаимодействий разного рода (от общения с руководством до общения с клиентами, заказчиками, пациентами, учениками и коллегами); в виде пространственных и функциональных взаимодействий с предметным пространством профессиональной деятельностью и необходимыми для нее орудиями труда и техническими средствами.

2) профессиональная среда зависит от типа профессии: «Человек – Живая природа», «Человек – Техника (и неживая природа)», «Человек – Человек», «Человек – Знаковая система», «Человек – Художественный образ». Поэтому взаимодействия субъекта труда с профессиональной средой зависят

- от типа профессии, ее функционального, операционного и технического содержания; от функциональных требований данной профессии (должностных обязанностей) к индивидуально-психологическим особенностям данного индивида, обеспечивающими его пригодность к освоению и выполнению данной профессии, т.е. от его профпригодности;

- от объекта взаимодействия: «природные объекты», «техника и неживая природа», «люди: другие представители данной профессии и близкие», «знаковая информация, представленная в разном виде», «художественные образы (творческий компонент)» [11].

Так, особенность развития в профессиональной среде социомических профессий в том, что в процессе профессиональной деятельности приходится совершать множество взаимодействий с другими людьми. Любой человек являет собой сложную структуру, взаимодействие с ним имеет серьезный элемент непредсказуемости и требует большой вариативности интеракций и учет множества элементов в системе взаимодействия «Человек-Человек». Так в исследовании Э.В. Лидской, М.О. Мдивани, О.Г. Носковой, [6], было выявлено, что субъект–объектные, либо объект–субъектные взаимодействия в системе «индивид – профессиональная среда» являются основой психологических стрессов, создающих негативные изменения в личности профессионала и провоцирующих ситуации. По мнению авторов, представители социомических профессий, имеющих по роду деятельности много контактов с людьми, склонны воспринимать либо себя субъектом взаимодействия, а клиента, пациента или учащегося – объектом, который должен принимать существующие правила. В обратном случае специалисты считали себя – объектом, который должен «не смотря ни на что» выполнить свои обязанности, обслуживая других людей, выполняя требования руководства, родителей, вышестоящих организаций. Материальная зависимость от количества клиентов/пациентов/учащихся, тоже вносит весомый вклад в подобные взаимодействия. В результате возникают межличностные конфликты с клиентами и сотрудниками, внутренний конфликт, выражающийся в усталости и негативной самооценке, в связи с эмоциональными реакциями, а также часто – конфликты в семье, из-за нарушения баланса «семья – работа» [6].

Анализируя взаимодействие личности в профессиональной среде, также необходимо учитывать условия порождения субъект-совместных взаимодействий при групповом решении задач.

С позиции субъект-средового подхода В.И. Панова, под профессиональной средой понимается совокупность пространственно-предметных, коммуникативных и технологических условий, обеспечивающих возможность успешного выполнения профессиональных действий. Из этого следует, что субъект-средовые особенности взаимодействий индивида в профессиональной среде, помимо собственно технологических действий ее субъектов, включают в себя коммуникативные взаимодействия и взаимодействия с предметно-пространственным окружением. Особенно это важно для современных видов профессиональной деятельности, для которых характерно активное использование групповых методов совместной деятельности, когда

профессиональная группа образует так называемого полисубъекта совместной деятельности [13].

Согласно мнению некоторых авторов, в организационной и спортивной психологии для обозначения группы как субъекта совместной деятельности чаще используется понятие «команда». Этим понятием обозначается небольшая группа людей, действия которых взаимодополняют и взаимозаменяют друг друга с целью совместного достижения поставленной цели [1].

Аналогичным образом, акцентируя внимание на высоком уровне профессионализма субъекта совместной деятельности, рассматривают взаимодействие в группе с позиции «команды», Р.Л. Кричевский и Е.М. Дубовская [4]. Целью этих авторов стал поиск специфических, субъектных свойств, обеспечивающих ей возможность быть групповым субъектом совместной деятельности (по современной терминологии – полисубъектом).

В описанном выше исследовании субъектных взаимодействий в профессиональной среде [6], было выявлено, что успешность совместной деятельности во многом зависит от личностных качеств индивида и от условий, необходимых для возникновения субъект-совместного взаимодействия, а наиболее продуктивной формой социальных связей выступает субъект-совместный тип взаимодействия, который подразумевает партнерские отношения, носит характер конструктивного диалога, основан на принципах солидарности, взаимной ответственности и доверия. Активные действия каждого из участников взаимодействия подчинены решению общей цели. Воздействие сторон друг на друга строиться, принимая во внимание особенности каждого участника как полноценного субъекта (ценности, установки, способы действия, психическое состояние и т.д.), однако, подобное отношение к другому не предполагает и не требует изменения своей собственной субъектности. В таком случае возникает устойчивая, хотя и в ограниченном промежутке времени группа со сложившимся распределением субъективных ролей, подчиненной совместному решению совместной проблемы. По этой причине такая малая группа выступает как совокупный субъект (полисубъект) совместной деятельности, которая распадается по мере завершения данного действия [3,9].

Опираясь на анализ литературы, мы полагаем, что успешность совместной деятельности во многом зависит от личностных свойств индивида и от условий, необходимых для возникновения субъект-совместного взаимодействия.

Мы решили подойти к эмпирическому исследованию со стороны субъективной феноменологии, то есть узнать о феномене полисубъекта у субъектов, которые в него включены. Наиболее эффективно данная проблема может быть решена в русле субъект-средового подхода [10], в котором основой являются отношения «индивид – окружающая среда» и взаимодействие между компонентами этих отношений. В.И. Панов выделяет шесть базовых типов взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный.

Перед нами стояла задача выяснить: а) зависит ли возможность практической реализации субъект-совместных взаимодействий от временных (темпоральных), ресурсных и социальных условий, в которых протекает совместная деятельность; б) влияют ли личностные особенности на способность к включению субъект-совместные взаимодействия.

Эмпирическая оценка временных, ресурсных и социальных условий порождения субъект-совместных взаимодействий проводилась нами с помощью опросника «Индекс субъектного единства».

«Индекс субъектного единства» представляет собой опросник, состоящий из 10-ти противоположных по значению высказываний, фиксирующий субъективную феноменологию субъект-субъектных взаимодействий при решении групповой задачи. Опросник позволяет вычислить индивидуальный «Общий индекс субъектного единства» и пять входящих в него факторов, характерных для успешной совместной работы в

группе: «Прилив энергии», «Удовлетворенность от деятельности», «Симпатия к партнерам», «Отказ от собственных амбиций», «Уверенность в успехе деятельности» [8].

В исследовании приняло участие 62 испытуемых разного пола и возраста. Каждый из них заполнял опросник для 8-ми разных вариантов решения задачи:

1. Задача решалась в спокойной обстановке (решение текущего вопроса, которые не требовал срочности)
2. Задача решалась в состоянии цейтнота (необходимо было срочно найти решение)
3. В группе некоторые участники были гораздо компетентнее остальных.
4. В группе все были одной квалификации
5. В группе все были хорошими друзьями
6. В группе участвовали люди, которые были мало знакомы друг с другом
7. Группа решала стандартную задачу, которые бывают достаточно часто
8. Группа решала важную и нестандартную задачу, от результата этой встречи очень многое зависело в дальнейшем.

Таким образом, 8-мь вариантов представляли противоположные полюса четырех условий решений задачи:

1. временные ограничения
2. квалификация участников
3. степень знакомства участников
4. значимость задачи.

Полученные данные были обработаны с помощью критерия Вилкоксона для связанных выборок.

Для изучения влияния личностных особенностей индивида на способность к включению субъект-совместные взаимодействия был использован «Индекс субъектного единства» и «Пятифакторный опросник личности».

Пятифакторный опросник личности представляет собой текстовый набор из 75-и противоположных по значению стимульных высказываний, характеризующих поведение человека в типичных жизненных ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются его личностные черты. Всего в опроснике 150 фраз, оценки которых группируются в 5-ть обобщенных факторов: «Экстраверсия – Интроверсия», «Привязанность – Отделенность», «Контролирование – Естественность», «Эмоциональность – Эмоциональная Сдержанность», «Игривость – Практичность» [16].

В исследовании принимало участие 480 человек разного пола, возраста, образования и профессионального опыта. Корреляционные связи анализировались при помощи критерия Спирмана.

Значимые различия «Общего индекса субъектного единства» обнаружены для двух условий из 4-х: для квалификации участников и степени знакомства. Испытуемые считают, что вероятность возникновения субъект-совместных взаимодействий выше, если участники коллектива равны по компетенции и хорошо знакомы между собой.

Значимые различия для показателя «Симпатия к партнерам» были получены для всех четырех условий. По мнению испытуемых, симпатия к партнерам чаще возникает не только, когда «все хорошо знакомы» и «равны по квалификации», но и «когда задача очень важная» и «решается в спокойных условиях».

Показатель «Прилив энергии» оказался значимым для двух условий. По мнению испытуемых, прилив энергии чаще возникает, когда «все хорошо знакомы» и когда «квалификации участников равны».

Показатель «Удовлетворенность от деятельности» получил значимые различия в трех условиях. По мнению испытуемых, удовлетворенность от совместной деятельности чаще возникает, когда «квалификации участников равны», «они хорошо знакомы между собой» и «задача решается в спокойных условиях (без цейтнота)».

Значимые различия для показателя «Отказ от амбиций» были получены для двух условий. Испытуемым проще отказаться от амбиций, когда «все хорошо знакомы» и когда «задача, стоящая перед ними, очень важна».

Показатель «Уверенность в успехе» получил значимые различия для трех условий. По мнению испытуемых, удовлетворенность совместной деятельностью в группе чаще возникает, когда «квалификации участников равны», они «хорошо знакомы между собой» и «задача решается в спокойных условиях (без цейтнота)».

Значимые корреляции с личностными особенностями были обнаружены для двух показателей «Индекса субъектного единства», а именно: «Отказ от собственных амбиций», «Уверенность в успехе деятельности».

«Отказ от собственных амбиций» положительно коррелирует ($p < 0.001$) с личностным фактором «Привязанность – Отделенность». Способность ставить интересы группы выше собственных, работа на общий результат – развита у людей с проявленным фактором «привязанность». Такие люди испытывают потребность быть рядом с другими, кому-либо помогать, они хорошо понимают других, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам, всячески поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело. Взаимодействуя с другими, такие люди стараются избегать разногласий, не любят конкуренцию, предпочитают сотрудничать с людьми, чем соперничать.

Также показатель «Отказ от собственных амбиций» отрицательно коррелирует ($p < 0.005$) с личностным фактором «Эмоциональность – Эмоциональная Сдержанность». Т.е. люди уверенные в своих силах, эмоционально зрелые, спокойные, не поддающиеся случайным колебаниям настроения, не скрывающие от себя собственных недостатков, сохраняющие хладнокровие и спокойствие в самых неблагоприятных ситуациях готовы отказаться от собственных амбиций и внести свой вклад в общее дело, так как их внутренняя эмоциональная устойчивость не требует внешнего подкрепления.

Показатель Субъектного единства «Уверенность в успехе деятельности» положительно коррелирует ($p < 0.001$) с личностным фактором «Контролирование – Естественность». Людей данного типа отличаю такие черты личности, как добросовестность, ответственность, обязательность, точность и аккуратность в делах. Такие люди любят порядок и комфорт, они настойчивы в деятельности и обычно достигают в ней высоких результатов. Высокая добросовестность и сознательность обычно сочетаются с хорошим самоконтролем, со стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным. Такие люди уверены в себе, отвечают за свои поступки, умеют ладить с другими, что и приводит к уверенности в успехе совместной деятельности.

Помимо этого, «Уверенность в успехе деятельности» отрицательно коррелирует ($p < 0.001$) с личностным фактором «Эмоциональность – Эмоциональная Сдержанность». Как мы отметили выше, такие люди уверены в своих силах, эмоционально зрелые, сохраняют хладнокровие и спокойствие в сложных ситуациях, не паникуют, не суетятся, уверены в себе и в общем успехе.

В данной статье мы рассмотрели актуальную для психологической науки и практики проблему совместного взаимодействия в профессиональной среде.

Краткий анализ литературы показал, что совместная деятельность выступает в качестве системообразующего фактора, благодаря которому группа из совокупности разрозненных индивидов превращается в группового субъекта (полисубъекта) этой совместной деятельности. А сами члены такой группы превращаются в субъектов коммуникативного взаимодействия друг с другом, занимая при этом соответствующую субъектную или объектную коммуникативно-ролевую позицию.

С позиции субъект-средового подхода к развитию психики, необходимым условием функционирования группы в качестве полисубъекта совместной деятельности выступает субъект-совместный тип взаимодействий между ее участниками.

Эмпирическое исследование было направлено на изучение условий совместной деятельности таких, как: ограничение по времени, квалификация участников, степень знакомства участников и значимость задачи, а также влияние личностных качеств на способность к включению в субъект-совместные взаимодействия.

Используемая нами методика «Индекс субъектного единства» позволяет оценить степень переживания индивидом того чувства, которое возникает при субъект-совместном взаимодействии и сопровождает существование совокупного субъекта (полисубъекта) деятельности.

С помощью данной методики нами выделено что, наиболее благоприятными условиями для возникновения субъект-совместного взаимодействия в профессиональной среде выступают следующие условия: «степень знакомства участников», «квалификация участников», «временные ограничения», «значимость задачи».

А также получено подтверждение того, что способность к включению в субъект-совместные взаимодействия зависят от личностных особенностей. Люди, уверенные в своих силах, эмоционально зрелые, понимающие других людей, поддерживающие коллективные мероприятия, чувствующие ответственность за общее дело более способны к успешному совместному взаимодействию.

Литература

1. Басенко В.П. Организационное поведение: современные аспекты трудовых отношений. – М.: Академия Естествознания. 2012.
2. Долгова Н.Ю. Исследование психологических условий эффективности совместной деятельности / А.К. Осницкий, Н.Ю. Долгова // Вестник Московской гуманитарно-технической академии. – М., 2011. – № 3 (№15). – С. 72-80.
3. Донцов А.И. Психология коллектива: (Методологические проблемы исследования) /А.И. Донцов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208 с.
4. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
5. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения профессионального становления молодежи/ Педагогика, 2017 №1. С. 31-41.
6. Лидская Э.В. Метод интервью в эконпсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) / Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, О.Г. Носкова // 5-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы / Под ред. В.И.Панова. – М.: Психологический институт РАО, 2009. – С.255-276.
7. Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – 942 с.
8. Мдивани М.О. Индекс субъектного единства: к разработке методики / М.О. Мдивани // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / Под ред. М.О. Мдивани. – М.: Психологический институт РАО.; СПб.: Нестор-История, 2015. – С. 322-324.
9. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.
10. Панов, В.И. От экологической психологии к субъект-средовым взаимодействиям / В.И. Панов / Материалы всероссийской научной конференции с международным участием «Человек и общество в контексте современности» (Философские чтения памяти профессора П.К. Гречко). Т.II. М.: РУДН, 2017. С. 457-464.
11. Психология труда, инженерная психология и эргономика. Учебник для академического бакалавриата / под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. – М.: Изд.-во Юрайт, 2014. – 622 с.

12. Соловьев И.О. Развитие профессионала в акмеологической среде: автореф. дисс... докт. псих. наук. – М., 2011. – 58 с.
13. Субъект-средовые взаимодействия: экпсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / под. ред. М.О. Мдивани. – М.: Издательство «Перо», 2017.
14. Тихонина С.А. Профессиональная среда государственной гражданской службы: теоретико-методологические и методические аспекты социологического анализа / С.А. Тихонина. – Нижний Новгород: изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2005 – 177 с.
15. Ткач Т.В. Методологические основы психологии профессионального развития // Теоретические и прикладные проблемы психологии, № 3 (32) 2013. – с. 264-268.
16. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. – Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. – 23 с.

ОБРАЗОВАНИЕ, КОТОРОЕ МЫ ХОТИМ: НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеев С.В., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье выполнена попытка научного обоснования экологической модели современного отечественного образования как образования в интересах устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическая модель, экологизация, опережающее развитие, гуманитарное измерение, экологическое образование для устойчивого развития, цели устойчивого развития (ЦУР), цели образования в интересах устойчивого развития (ЦОУР).

EDUCATION, THAT WE WANT: THE SCIENTIFIC POTENTIAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION MODEL

Alexeev S.V., St. Petersburg, Russia

Abstract. In this article an attempt is made to scientific substantiation of ecological model of modern national education as education for sustainable development.

Keywords: ecological model, greening, priority development, humanitarian dimension, environmental education for sustainable development, sustainable development, the goals of the education for sustainable development.

Двадцатый век мировое сообщество встретило принятием ООН Целей развития тысячелетия (ЦРТ), в которых были обозначены 8 самых главных проблем, с которыми столкнулось человечество вступая в 21 век. За первые 15 лет тысячелетия некоторые задачи обозначенных целей были выполнены, некоторые достаточно продвинуты в стороны выполнения. В настоящее время человечество подводит итоги достижения Целей развития тысячелетия и определяет новые направления 17 Целей устойчивого развития (2015г.) <http://www.un.org/sustainabledevelopment/>. Именно эти 17 Целей устойчивого развития являются приоритетными направлениями развития человечества. Россия поддерживает стратегию устойчивого развития и активно реализует ее основные составляющие: экологическую, социальную, экономическую и культурологическую. «Переосмысливая образование: Образование как всеобщее благо?», – так назван Доклад ЮНЕСКО 2015 года. Ответ на поставленный вопрос дает экс-генеральный директор ЮНЕСКО И. Бокова в предисловии к докладу: «Мир живет в беспокойные времена. Мир становится моложе, все больше людей связывают свои чаяния с правами человека и человеческим достоинством. Открываются широкие возможности для устойчивого и инклюзивного развития, и в то же время сохраняются серьезные и сложные проблемы. Мир меняется, и образование тоже должно меняться... Образование должно учить людей тому, как жить на нашей планете, испытывающей сегодня колоссальную нагрузку, учить

культурной грамотности, основанной на уважении и равноправном достоинстве, *помогая свести воедино социальные, экономические и экологические аспекты устойчивого развития*» [2].

Образование, которое мы хотим... – логический результат названия Итогового документа Конференции по устойчивому развитию в Рио-де-Жанейро –РИО+20 – *Будущее, которого мы хотим*. Несомненно образование является одним их ключевых, а с нашей точки зрения, самым важным! механизмом достижения будущего. Представляет интерес анализ результатов исследования петербургских педагогов и студентов по принятию тех или иных позиций желаемого будущего и желаемого образования для будущего. Выборка исследования – 210 педагогов ОО Санкт-Петербурга и магистрантов РГПУ им. А.И. Герцена (2016г.). Ряд признаков «Будущего, которого мы хотим» представляется таким образом: мирное (98%), безопасное (97%), счастливое (79%), радостное (78%), с любимой семьей (70%), с любимой профессией (66%), дружеское окружение (64%), комфортное (63%), экономически обеспеченное (62%), справедливое (60%). Такой же ряд для «Образования, которого мы хотим» выглядит несколько иначе: доступное и радостное («игровое») по 95%, качественное (93%), вариативное (90%), практикоориентированное (83%), информационно неперегруженное (82%), открытое (70%), мобильное (68%), технологичное (65%), профессиональное (62%), коммуникативное (дискуссионное) (25%), нелинейное (20%). Заслуживают внимания ответы респондентов на вопросы, связанные с видением будущего экологического образования: 95% опрошенных придерживаются положения о необходимости введении самостоятельного учебного предмета «Экология» (или «Экология и устойчивое развитие») в БУП современной школы, при этом 90% согласны с реализацией многопредметной моделью ЭОУР. Достаточно широко в подготовке педагогов используется межрегиональный опыт (89-93%), значительно меньше используется международный опыт экологического образования и образования в интересах устойчивого развития (50-55%). Среди предложений, которые вошли в раздел «Сформулируйте собственные предложения по развитию экологического образования в интересах устойчивого развития» следует обозначить следующие: широкое освещение в СМИ громких эколого-образовательных мероприятий (например, в течение Года экологии) – 95%, широкое информирование об инновациях в системе природопользования и охране окружающей среды РФ – 91%, открытие всероссийского образовательного портала по ЭОУР – 94%, включение заданий экологической проблематики в ЕГЭ выпускников – 51% и др. Проектируя сценарии будущего образования разрабатываются модели личностных и профессиональных качеств выпускников и специалистов, которые в эти годы будут востребованы. В этом отношении продукт «Атлас профессий будущего» [1], разработанный институтом Сколково и Агенством стратегических исследований (АСИ), вызвал у педагогов и магистрантов, участвовавших в нашем исследовании, особый интерес в контексте совершенствования профориентационной работы в школе. Рейтинг наиболее важных качеств специалистов будущего выглядит следующим образом: 1 – системное мышление, 2-3 бережливое производство и программирование (искусственный интеллект), 4 – управление проектами, 5-6 межотраслевая коммуникация и работа с людьми, 7 – навыки художественного творчества, 8 – экологическое мышление, 9 – работа в условиях неопределенности, 10 – мультиязычность/мультикультурность, 11 – клиентоориентированность. Дополнительно к характеристикам Атласа профессий педагоги и магистранты обозначили такие характеристики как: ответственность (90% от числа опрошенных), активная жизненная позиция (82%), компетентность (80%), воспитанность (54%), предприимчивость (48%), обучаемость в течение жизни (42%), стремление к самосовершенствованию (40%), инициативность (39%), толерантность (35%).

Среди множества глобальных вызовов, тенденций развития мирового образовательного пространства целесообразно назвать футурологию – «взгляд в

будущее и делание будущего в настоящем» и экологизацию – «озеленение образовательных программ».

Футурологизация предполагает активное использование футурологического подхода в построении и апробации прогностических моделей и сценариев, выявлении трендов развития и др.; тенденция футурологизации в социальной (и в образовательной!) практике проявляется широким использованием метода прогнозирования и форсайт-метода.

Экологизация как механизм становления устойчивого развития, проявляется как в экологизации всех сфер современной экономики, например, «зеленая экономика» и экономика знаний, зеленый дизайн и зеленый стиль поведения, зеленая энергетика и экологический менеджмент и др., так и в экологизации системы образования – становления образования в интересах устойчивого развития. На сайте ООН открылась официальная платформа «Экологизация ООН» (<http://www.greeningtheblue.org/>), призванная удовлетворить все потребности заинтересованных специалистов и широкой общественности в «создании более устойчивой ООН». Именно экологизация как методологический подход представляет особый интерес для обновления современного образования. Ее суть состоит в перенесении экологических законов, принципов, правил в систему образования, в образовательные системы разных уровней (от образовательной системы школы до системы образования России) как живые, социальные, открытые системы.

Концептуально экологическая модель образования может быть представлена в следующих положениях:

- Экологизация образования, в первую очередь, педагогического образования.
- Футурологизация образования и «суперопережающий характер» педагогического образования.
- Экологизация образовательной среды и педагогизация окружающей среды (по Л.И. Новиковой).
- Многообразие и разнообразия содержания, методик и технологий, оценки результатов.
- Образование для устойчивого развития – фундамент для устойчивого развития общества как результате асимметричной интеграции социальных, экономических и экологических проблем современного мира.

В заключении попытаемся соотнести выдвинутые 17 Целей устойчивого развития с проектами целей образования в интересах устойчивого развития:

1. Повсеместная ликвидация нищеты во всех ее формах – первая цель устойчивого развития. *Создание доступной образовательной среды для всех категорий обучающихся бесплатное образование в рамках действующих ФГОС, расширение бесплатного дополнительного образования, реализация концепции инклюзивного образования и др.- первая цель образования в интересах устойчивого развития.*

2. Ликвидация голода, обеспечение продовольственной безопасности и улучшение питания и содействие устойчивому развитию сельского хозяйства. *Создание условий для выполнения социальных стандартов в системе образования (например, проект «Здоровое питание» и др.).*

3. Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте. *Развитие здоровьесозидающего образования на всех уровнях и этапах непрерывного образования (например, проекты «Здоровая школа», «Здоровый детский сад», «Здоровый вуз» и др.).*

4. Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. *Модернизация системы непрерывного экологического образования и становление образования в интересах устойчивого развития.*

5. Обеспечение гендерного равенства и расширения прав и возможностей всех женщин и девочек. *Использование гендерного подхода в технологическом пространстве образования в интересах устойчивого развития.*

6. Обеспечение наличия и рациональное использование ввозных ресурсов и санитарии для всех. *Гуманитарная экспертиза вводимых в образовании педагогических образовательных инноваций, научное обоснование и обновление СанПинов с учетом требований «озеленения образовательных программ», внедрения принципов «зеленого» дизайна и др.*

7. Обеспечение доступа к недорогостоящим, надежным, устойчивым и современным источникам энергии для всех. *Организация условий для внедрения систем энергосбережения и ресурсосбережения в образовательных организациях (элементы экологического менеджмента).*

8. Содействие неуклонному, всеохватному и устойчивому экономическому росту, полной и производительной занятости и достойной работе для всех. *Создание условий для реализации идеологии и моделей «зеленой экономики» экономики знаний, предполагающей ориентацию профессионального образования на профессии будущего.*

9. Создание прочной инфраструктуры, содействие обеспечению всеохватной и устойчивой индустриализации и внедрению инноваций. *Ресурсное обеспечение инновационного развития системы образования (кадровое, учебно-методическое, материально-техническое, информационное), реализация проектов «Информационная дидактика», «Электронные учебники», «Информационная безопасность» и др.*

10. Снижение уровня неравенства внутри стран и между ними. *Создание условий и механизмов управления инновационными изменениями в образовательных организациях по результатам мониторинга их деятельности по реализации ФГОС.*

11. Обеспечение открытости, безопасности, жизнестойкости и устойчивости городов и населенных пунктов. *Создание открытой безопасной здоровьесозидающей информационно насыщенной образовательной среды образовательной организации (района, города, страны).*

12. Обеспечение рациональных моделей потребления и производства. *Перенесение идеологии рациональных моделей потребления и производства в сферу образования (переход от потребления знаний к производству новых знаний (продуктов), экономика знаний и др.)*

13. Принятие срочных мер по борьбе с изменением климата и его последствиями. *Ориентация содержания примерных образовательных программ по новым ФГОС, на изучение глобальных проблем современного мира, включая, глобальные экологические проблемы, в том числе и проблему изменения климата.*

14. Сохранение и рациональное использование океанов, морей и морских ресурсов в интересах устойчивого развития. *Использование ресурсосберегающих технологий в обеспечении жизнедеятельности образовательных организаций, изучение вопросов водной экологии и формирование компетенций по обеспечению экологической безопасности.*

15. Защита, восстановление экосистем суши и содействие рациональному использованию, рациональное управление лесами, борьба с опустыниванием, прекращение и обращение вспять деградации земель и прекращение процесса утраты биологического разнообразия. *Ориентация содержания примерных образовательных программ по новым ФГОС, на изучение вопросов рационального природопользования, экономики природопользования, биологического разнообразия как необходимых слагаемых устойчивого развития территорий.*

16. Содействие построению миролюбивых и открытых обществ в интересах устойчивого развития, обеспечение доступа к правосудию для всех и создание эффективных, подотчетных и основанных на широком участии учреждений на всех уровнях. *Содействие организации экологических общественных организаций и*

волонтерского движения на всех ступенях непрерывного образования, например, школьников, студентов, педагогов, ученых и др.

17. Укрепление средств достижения устойчивого развития и активизация работы механизмов глобального партнерства в интересах устойчивого развития. *Расширение пространства международного сотрудничества в области образования в интересах устойчивого развития.*

Несомненно, выдвигаемые Цели образования в интересах устойчивого развития, требуют публичного обсуждения, дискуссии, согласования. Представляется перспективным подключиться к обсуждению этих проблем в рамках акции Год устойчивого образа жизни (ООН).

Опыт реализации экологической модели образования в интересах устойчивого развития в Санкт-Петербурге [3] позволяет прогнозировать три группы сценариев ее дальнейшего функционирования:

Первая группа – системно синергетические включают три сценарии:

- традиционное экологическое образование (ЭО);
- экологическое образование в интересах устойчивого развития (ЭОУР);
- образование в интересах устойчивого развития (ОУР).

Вторая группа – организационно-управленческие включают сценарии:

- к школе будущего – общими усилиями;
- это дело экологов;
- экология – красивая реклама.

Третья группа – конкурентно-прогностические включают сценарии:

- Россия опережает мир;
- Россия вместе с миром;
- Россия догоняет мир.

Интересные результаты реализации экологической модели современного образования нашли отражения в апробации российской – австрийского проекта по экологической сертификации образовательных организаций в Санкт-Петербурге в период 2014-2018 гг. По сути дела, это новый взгляд на проблему менеджмента качества образования (экологического менеджмента).

Литература

1. Атлас новых профессий, вторая редакция, Москва, 2015.
2. Переосмысливая образование: Образование как всеобщее благо? Изд-во ЮНЕСКО, 2015.
3. Экологическая культура населения : взгляд петербуржцев/ монография, под ред. А.И. Чистобаева, СПб.: СПбНЦРАН, ВВМ, 2005.

АСПЕКТЫ ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ СТУДЕНТАМИ

Анисимова О.А., Смоленск, Россия

Аннотация. Проблемы эколого-психологического восприятия городского облика в современном мире относятся к числу актуальных психологических проблем. Городская среда – это территория природных, архитектурных, культурных и экологических и др. факторов, которые определяют комфортность жизни городского жителя и соответственно оказывают влияние на психическое самочувствие и поведение людей. В статье рассматриваются теоретические и эмпирические данные исследования особенностей эколого-психологического восприятия городской среды студентами.

Ключевые слова: городская среда, восприятие городской среды, эколого-психологическое восприятие городской среды, художественно-эстетическое восприятие, толерантность, креативность, студенты.

ASPECTS OF ECOLOGICAL-PSYCHOLOGICAL PERCEPTION OF URBAN ENVIRONMENT BY STUDENTS

Anisimova O.A., Smolensk, Russia

Abstract. The problems of the ecological and psychological perception of the urban appearance in the modern world are among the most urgent psychological problems. Urban environment is the territory of natural, architectural, cultural and environmental factors, which predetermine the comfort of life of a city dweller and, accordingly, influence the mental well-being and behavior of people. The article deals with theoretical and empirical data on the study of the features of the ecological and psychological perception of the urban environment by students.

Keywords: urban environment, urban environment perception, ecological and psychological perception of urban environment, artistic and aesthetic perception, tolerance, creativity, students.

Облик современного города может либо доставлять эстетическое удовольствие человеку, либо пробуждать в нем дискомфорт.

Городская среда – это территория природных, архитектурных, культурных и экологических и других факторов. Именно эти факторы, по мнению Х.Э. Штейнбаха, В.И. Еленского [7], и определяют комфортность жизни городского жителя и соответственно оказывают влияние на психическое самочувствие и поведение людей.

Городская среда, по мнению В.В. Шилина «включает в себя комплексное формирование объектов и систем нашего окружения как гармоничного, художественно осмысленного единства всех его компонентов» [6, с.8].

Городское жизненное пространство стало предметом исследований многих дисциплин, в том числе и экологической психологии. Экологическая психология изучает городское пространство с точки зрения воздействия экологических факторов (окружающей среды) на психику человека.

Роль знаний по экологической психологии городской среды не только в теоретическом, но и в прикладном аспекте рассматриваются в работах таких авторов как Б.Г. Бархин, И.А. Бондаренко, Д. Бокум, Дж. Гибсон, С.Д. Дерябо, Г. Крайг, В.И. Панов, А.В. Степанов, С.А. Хасиева, Д.О. Швидковский, В.А. Ясвин.

Авторы считают что, в современной городской среде становится все больше «гомогенных» и «агрессивных» полей, загрязняется водное и воздушное пространство, нарастают процессы экологического разрушения. Регулирование экологической ситуации в городе усложняется, оно требует больших знаний в области восприятия современной городской среды.

О.Н. Яницкий [8], считает важным для развития экологической психологии исследования в области пространственной репрезентации окружающей среды, восприятия и оценки субъектом различных ее качеств.

По мнению И.А. Бондаренко [1], эти современные экологические проблемы оказывают большое влияние на молодежь. От того как молодые люди воспринимают окружающую действительность городской среды и формируют образы своего индивидуального внутреннего мира зависит их линия поведения и отношение к воспринимаемому пространству.

По мнению Н.А. Хренова [5], специфика восприятия городской среды молодыми людьми в некоторой мере определяется уровнем и степенью осознанности ими своего личностного потенциала. Под этим термином Д.А. Леонтьев [3] понимает интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе ее способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности, сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

Целью нашего исследования стало изучение восприятия городской среды студентами. В нем участвовали студенты - архитекторы, психологи, информатики 1-4 курсов Смоленского государственного университета (СмоЛГУ). Общее количество испытуемых – 40 человек, в возрасте от 17 до 21 года. Для изучения показателей восприятия городской среды студентами были использованы методики семантического дифференциала «город» (Ч. Осгуд) и «толерантность-креативность»; «измерение художественно-эстетической потребности» (В.С. Аванесова) и анкета, направленная на изучение восприятия и отношения к городской среде Смоленска путем контент-анализа (А. Карелин).

При пилотажном исследовании восприятия внешнего облика города Смоленска студенты описали основные его характеристики такими прилагательными: большой, грязный, экологичный – неэкологичный, красивый, чистый, светлый, шумный, притягивающийся, уютный, старый. Важно заметить, что 68% респондентов считают, что следует сократить количество маршрутных автобусов на улицах города Смоленска, причем 39% их них, считают, что следует это сделать по причине загрязнения окружающей среды и сильного шума, создаваемого транспортом.

При ответе на вопрос об изменениях, которые испытуемые внесли бы во внешний облик города Смоленска, лидируют следующие преобразования: преобразовать внутренние дворы домов, отремонтировать дороги, сделать хорошее освещение, поставить больше мусорных контейнеров, озеленить, внедрить очистные сооружения на предприятиях и водозаборе. Таким образом, сеть не отремонтированных автомобильных и пешеходных дорог, загрязненность улиц и внутренних дворов, некачественная питьевая вода, а так же внешний облик, оказывают большое влияние на восприятие городской среды и вызывают наиболее негативные эмоции и чувства. При этом сами респонденты указывали, что испытывали бы хорошее настроение (47%), радость (33%) и гордость (18%), если бы произошли перечисленные выше изменения.

При изучении различий восприятия городской среды студентами разных специальностей, выяснили, что группа студентов архитектурной специальности по параметру художественно-эстетического восприятия облика города превосходит студентов-психологов, а те, в свою очередь, – студентов-информатиков. Обнаружены значимые различия по U-критерию Манна-Уитни, где $p < 0,01$. Далее по г-критерию Спирмена рассчитывали коэффициенты корреляции между параметрами креативность – толерантность – художественно эстетическое восприятие.

Так получены данные студентов – информатики первого курса по показателям художественно-эстетическое восприятие – креативность (0,65) и толерантность (0,60) при $p \leq 0,01$ и показателей студентов – информатики третьего курса художественно-эстетическое восприятие – креативность (0,55) и толерантность (0,28) при $p \leq 0,01$. Студенты – архитекторы первого курса по показателям художественно-эстетическое восприятие – креативность (0,54) и толерантность (0,50) при $p \leq 0,01$. Студенты – архитекторы третьего курса по показателям художественно-эстетическое восприятие – креативность (0,70) и толерантность (0,45) при $p \leq 0,01$.

Студенты – психологи первого курса по показателям художественно-эстетическое восприятие – креативность (0,68) и толерантность (0,70) при $p \leq 0,01$. Студенты – психологи третьего курса по показателям художественно-эстетическое восприятие – креативность (0,60) и толерантность (0,60) при $p \leq 0,01$.

Студенты – информатики первого курса (0,54) и третьего курса (0,65) по показателю креативность при $p \leq 0,01$.

Студенты – архитекторы первого курса (0,43) и третьего курса (0,70) по показателю креативность при $p \leq 0,01$.

Студенты – психологи первого курса (0,65) и третьего курса (0,65) по показателю креативность при $p \leq 0,01$.

Эмпирические данные позволили установить корреляционную связь средней силы для студентов 1-го и 3-го курсов разных специальностей между исследуемыми показателями на уровне значимости $p \leq 0,01$. Все студенческие группы показали высокие показатели между толерантностью – креативностью – художественно-эстетическим восприятием. Таким образом, эти личностные качества студентов могут повлиять на восприятие облика городской среды. В исследовании был рассмотрен и гендерный аспект данных показателей. Выяснили, что выборка студенток-девушек превосходит выборку студентов-юношей по показателю художественно-эстетическое восприятие. Для девушек студентов этот показатель более значим, и составляет 0,71.

При изучении результатов на выборке студентов 1-го курса, было обнаружено, что связь между показателями креативность – толерантность уменьшается у студентов – информатиков и архитекторов, по сравнению со студентами психологами, где эта связь имеет тенденцию к увеличению. Связь между показателями художественно – эстетическое восприятие – креативность – толерантность имеет неизменную константную тенденцию. Такая тенденция, по нашему мнению, связана с тем, что студенты еще обучаются и у них не достаточно хорошо сформировалось устойчивое мировоззрение. При этом в выборке студентов-психологов была обнаружена более высокая связь между показателями художественно – эстетическое восприятие – креативность – толерантность. Это может свидетельствовать о том, что студенты – психологи во время образовательного процесса изучают дисциплины, связанные психологией толерантности, творчества, креативности и процесса восприятия. Необходимо уточнить, что проявленный феномен нуждается в дальнейшем изучении.

При изучении результатов на выборке студентов 3-го курса, обнаружено, что связь между показателями креативность – толерантность у студентов – информатиков, архитекторов и психологами имеет тенденцию к увеличению. Связь между показателями художественно – эстетическое восприятие – креативность – толерантность имеет тенденцию в сторону креативности. Такая тенденция, по нашему мнению, согласовывается и с мнением К. Линч [4] и связана с тем, что студенты, обучаясь в университете третий год, стали более свободомыслящими, творческими, креативными, имеющими собственную точку зрения на различные факты жизненного пространства, в том числе и городской среды.

Для определения особенностей восприятия городской среды использовался контент-анализ. Студентам необходимо было описать город различными прилагательными – красивый, чистый, ухоженный, тихий, активный, спокойный, светлый, старый, уютный, энергичный, притягивающий, развивающийся, экологичный, загрязненный, ритмичный.

Показатели оценки города Смоленска студентами различных специальностей близки между собой ($r=0,42$; $r=0,44$; $r=0,47$ при $p < 0,01$). Это свидетельствует о небольших различиях в оценке по восприятию города Смоленска студентами во всех выборках. Студентам нравится город, в котором они живут и учатся, однако им хотелось его немного изменить. Для уточнения позиций изменения деталей города студентам было предложено описать город, в котором они предпочли бы жить (город-мечта). Корреляционный анализ (t -критерию Спирмена) у студентов всех специальностей первого и третьего курсов выявил показатели близкие к единице. Это может свидетельствовать о том, что образ города-мечты, в котором хотели бы жить большинство студентов, в целом мало зависит от курса обучения и от получаемой специальности. Однако имеются отдельные отличия в оценках города Смоленска и «города-мечты» студентами разных специальностей.

Следует отметить, что наиболее значимые различия между оценками города Смоленска и «города-мечты» наблюдаются у студентов - архитекторов и студентов – психологов. У студентов – информатиков эти показатели наименее различны. Возможно, это связано с направленностью студентов-архитекторов и студентов – психологов на

более глубокую оценку окружающего пространства, на выявление несоответствий между реальным образом и образом «города-мечты», что определяется содержанием их будущей профессии. Студенты – информатики, в большей степени проводят свое время за компьютером, и в меньшей степени замечают облик города. Наиболее значимые различия по восприятию города обнаружены по показателям – экологичный и загрязненный. Это может указывать, на то, что студенты всех специальностей, не хотят жить, учиться и работать в экологически грязном городе, как в городе, где обучаются в данный момент времени, так и в городе-мечте.

Для всей выборки студентов не была установлена корреляционная связь (r -критерий Спирмена) между образом города Смоленска и образом «города-мечты» – $r=0,38$ ($p<0,01$). Это свидетельствует о том, что образ города Смоленска не приближается к образу «города-мечты». Для студентов – информатиков обнаружена связь между образом города Смоленска и образом «города-мечты» – $r=0,43$ ($p<0,01$), что удостоверяет, что студенты – информатики объединили эти образы, и не видит в них разницы.

В результате факторного анализа оценок студентами города Смоленска, полученных с помощью семантического дифференциала «Город», были обнаружены три фактора. Из выявленных факторов наиболее весомую роль в оценке играют два, третий имеет не значительный вклад в общую оценку. Первый фактор включает в себя характеристики: экологичный, ухоженный, красивый, чистый, светлый, уютный, тихий, спокойный. Ко второму фактору относятся характеристики: активный, энергичный, развивающийся, притягивающий, ритмичный. Эти характеристики факторов отражают положительное восприятие города. К третьему фактору относятся характеристики – старый, загрязненный, которые отображают психологический дискомфорт в восприятии города студентами.

Таким образом, обнаружена связь между показателями художественно-эстетическое восприятие – креативность – толерантность. Чем выше показатели характеристики «толерантность», тем более позитивно студенты воспринимают городскую среду. Все респонденты разных специальностей и разных курсов при оценке облика города Смоленска склонны к единому мнению - им нравится город, в котором они живут и учатся, однако им хотелось бы его немного изменить. В большей степени это характерно для студентов – архитекторов и психологов. Наиболее значимые различия по облику города обнаружены по показателям – экологичный и загрязненный. Значит, проблема восприятия окружающего пространства, и в том числе городской среды, является актуальной в условиях обучения современных студентов, что подтверждается мнением В.В. Лазарева [2]. Студенты всех специальностей задумываются о том, в каком городе они учатся, живут и хотят жить в будущем.

Литература

1. Бондаренко И.А. Фундаментальные приоритеты в образовании архитектора // Непрерывное архитектурно-строительное образование как фактор обеспечения качества среды жизнедеятельности: труды общего собрания РААСН 2005 г. – Воронеж: ВГАСУ, 2005. С. 325-328.
2. Лазарев В.В. Особенности восприятия городской среды // Непрерывное архитектурно-строительное образование как фактор обеспечения качества среды жизнедеятельности: труды общего собрания РААСН 2005. – Воронеж, ВГАСУ, 2005. С. 20-25.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.
4. Линч К. Образ города / Пер. с англ. В.Л. Глазычева; Сост. А.В. Иконников; под ред. А.В.Иконникова – М.: Стройиздат, 1982.
5. Рубинштейн С.Л. основы общей психологии, – СПб.: Питер, 2005.

6. Степанов А.В., Иванова Г.И., Нечаев Н.Н. Архитектура и психология. – М.: Стройиздат, 1993.
7. Хренов Н.А. Картины мира и образы города // Город и искусство. Субъекты социокультурного диалога. – М.: Наука, 1996.
8. Шилин В.В. Архитектура и психология. Краткий конспект лекций. – Н.Новгород: Нижегород. гос. архит.-строит. ун.т, 2011.
9. Штейнбах Х.Э., Еленский В.И. Психология жизненного пространства. – СПб.: Речь, 2004.
10. Яницкий О.Н. Экология города. Зарубежные междисциплинарные концепции. – М.: Наука, 1984. 240с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ТЕХНОСФЕРЫ БУДУЩЕГО

Аргунова М.В., Москва, Россия

Аннотация. Рассмотрен новый природоподобный научно-технологический уклад, базирующийся на НБИК-технологиях, ориентированный на профессиональное самоопределение и дальнейшую социализацию подрастающего поколения для перехода к обществу экологически устойчивого развития на основе экологизации всех сфер деятельности и системного мышления.

Ключевые слова: системное мышление, образование для устойчивого развития, природосообразный технологический уклад, модель экологически устойчивого развития, готовность к профессиональным экологически ориентированным действиям

VOCATIONAL TRAINING OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF THE FUTURE TECHNOSPHERE

Argunova M.V., Moscow, Russia

Abstract The new nature similar scientific and technological way which is based on NBIK-technologies, focused on professional self-determination and further socialization of younger generation for transition to society of ecologically sustainable development on the basis of greening of all fields of activity is considered and system thinking.

Keywords: system thinking, education for sustainable development, nature corresponding technological way, model of ecologically sustainable development, readiness for the professional ecologically focused actions.

*«...Детей надо учить тому, что пригодится им, когда они вырастут...»
Аристипп, древнегреческий философ*

Сегодня мы живем в революционное время с научной точки зрения. Меняется система координат: от простого к сложному, от однообразия к разнообразию, от определенности к неопределенности. Логика развития науки привела нас от узкой специализации к междисциплинарности, затем наддисциплинарности, а теперь фактически к необходимости объединения наук. Но не к простому геометрическому сложению результатов, а к их синергетическому эффекту, взаимопроникновению. Для создания ноосферы (где техносфера станет органической частью природы) необходимо отказаться от отраслевого подхода к формированию науки и технологий и перейти к парадигме конвергенции, построению принципиально новых конвергентных технологий. Очевидно, что решение задач синтеза конвергентных систем и процессов возможно только на базе объединения методологии нано-, био-, информационных технологий с подходами и методами когнитивных наук и технологий, изучающих и моделирующих сознание человека, его познавательную деятельность [1]. Новая научно-технологическая ситуация должна обеспечить прорывное развитие человечества в XXI веке. Этот новый природоподобный научно-технологический уклад базируется на так называемых НБИК-

технологиях, где Н – это нано, Б – био, И – информационные технологии, К – когнитивные технологии, основанные на изучении сознания, поведения живых существ и человека в первую очередь.

Изменения в экономике требуют новых «надпрофессиональных» навыков, которые важны для специалистов самых разных отраслей. Овладение такими навыками позволяет работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность перехода между отраслями, сохраняя свою востребованность. Надпрофессиональные навыки, которые были отмечены работодателями как наиболее важные для работников будущего: системное мышление, управление проектами, работа с людьми, программирование, робототехника, искусственный интеллект, навыки художественного творчества, мультиязычность и мультикультурность, межотраслевая коммуникация, клиентоориентированность, бережливое производство, экологическое мышление.

Каким должно быть обучение педагогов в XXI веке? Как надо организовывать образовательный процесс, ориентированный на профессиональное самоопределение и дальнейшую успешную социализацию подрастающего поколения для общества будущего? Как преодолеть дефицит включения школьников в реальные профессиональные практики; несформированность осознанного выбора профессии, обращенность содержания образования и методов обучения в прошлое, недостаток «практик будущего», прорывных технологий для профессиональной ориентации и самоопределения школьников?

Наша жизнь становится все более хаотичной в быстро меняющемся непредсказуемом мире, возникают новые вызовы, обсуждаются стратегические пути дальнейшего развития. Постоянный рост населения и потребления может нанести серьезный вред экологическим и социальным системам, поддерживающим жизнь на Земле; стремление к бесконечному экономическому росту может привести к разрушению большинства локальных, региональных и мировых систем. Различные факторы по-разному взаимодействуют между собой, изменения происходят все быстрее. Поэтому, чем больше методов познания мы сможем использовать в педагогической практике, тем лучше. Системное мышление и системный подход позволяют нам использовать интуицию, чтобы развить способности к пониманию составных частей систем; улавливать взаимосвязи; задавать вопросы «Что, если...?» и анализировать будущее поведение систем, а также уметь и не бояться менять структуру системы. И тогда нам удастся изменить и себя, и мир вокруг нас. Наше образование очень напоминает древнюю суфийскую притчу о слепцах и слоне, которая послужила многим поколениям уроком, который мы, к сожалению, часто упускаем из виду: нельзя понять поведение системы лишь по составляющим ее частям.

Король притчи созвал во дворец всех слепых, которые жили в городе. Потом он привел слона и попросил слепых описать его. Король сказал: «Можете ли вы мне сказать, на что похож слон?» Человек, который трогал голову, сказал, что слон похож на большой чайник. Тот, кто трогал хвост, сказал, что слон похож на веревочку. Третий трогал ухо, поэтому у него слон был похож на веер. Четвертый трогал бок, поэтому сказал, что слон похож на стену. Другие слепцы говорили, что слон похож на колонну, трубу и т.д. Все они описывали разные части слона, основываясь на своем опыте. Слепцы начали спорить, и каждый утверждал, что он прав, а другие нет. Дело дошло до драки.

Что же мы видим? Каждый слепой владеет информацией только об одной стороне реальности, и никто не знает всей правды. Их описания ограничены личным опытом каждого. Почему бы им было не поговорить друг с другом? Если бы они сравнили информацию, то получили бы более полное представление о слоне. Может, не идеальное, но гораздо более точное. Учитесь друг друга видеть окружающий мир иначе, мыслить по-другому. Человечество само создает себе проблемы, когда раз за разом принимает абсолютно рациональные решения ради достижения краткосрочных целей, вызывая при

этом глобальные разрушения в долговременной перспективе. «...Голод, нищета, деградация окружающей среды, экономические потрясения, безработица, хронические заболевания, наркозависимость, военные столкновения – все эти явления никуда не исчезают, несмотря на то, что человечество прилагает массу усилий, чтобы их искоренить. Эти проблемы никто специально не создает, и никто не хочет, чтобы они остались нерешенными, но избавиться от них все равно не удастся. Так происходит потому, что это внутренние, присущие самим системам проблемы, – это нежелательное поведение, порождаемое самой структурой системы. Добиться улучшения можно только в том случае, если люди начнут использовать свою интуицию, перестанут искать виноватых, поймут, что источник проблем имеет системный характер, и отважатся на то, чтобы изменить структуру...Но одновременно тревожит то, что нам придется видеть, думать и действовать иначе, не так, как мы привыкли...» [2].

Системное мышление – понятие универсальное, помогает видеть, пользоваться и управлять теми новыми возможностями, что открываются перед нами. Многие специалисты из самых разных областей знаний называют себя системными мыслителями с полным на то основанием. Инженеры, проектирующие системы управления для ядерных реакторов, мыслят системно. Экономисты, на основе статистики выявляющие зависимости между различными экономическими показателями и факторами, мыслят системно. Системное мышление – необходимый инструмент для решения множества экологических, политических, социальных и экономических проблем, с которыми сталкивается современный мир. Системщики используют междисциплинарные (точнее, наддисциплинарные) понятия.

Речь идет о новых правилах жизни, столь же важных для каждого из нас и для всего человечества в целом, как правила обращения с взрывоопасными или радиоактивными веществами, с электричеством или автомобилем, с кислотами в химической лаборатории или станками в металлообрабатывающей мастерской. Экологический кризис был порожден несоответствием устаревшего стиля жизни как новым научно-техническим возможностям человечества, так и ограниченными возможностями саморегуляции стабильности биосферы. Приняв в расчет экологические ограничения, человечество способно модернизировать правила жизни. Для этого необходимо изменить наше поведение, поменять ценностные ориентиры. Мы должны научиться соблюдать законы природы, изменить свое потребительское отношение к ней на признание ее самоценности. Чтобы реализовать эти принципы на практике, в повседневной жизни, профессиональной деятельности нужны люди не только с новым мышлением, но с новыми подходами к экономике, хозяйствованию, стилю и образу жизни. Сегодня задача мирового сообщества – 17 целей в области устойчивого развития [3], путь к новому природоохранному укладу (шестой технологический уклад (НБИК-конвергенция)), умные города, природоподобные и ресурсосберегающие технологии и т.п. Именно поэтому во всем мире в последнее время все больше внимания уделяется образованию в области устойчивого развития (ОУР), которое системно по своей сути. ОУР направлено не на увеличение усваиваемых учащимися знаний и умений, а на пересмотр принципов конструирования новой педагогической системы, которая интегрирует проблемы окружающей среды, экономики и общества, предусматривает активное вовлечение учащихся в процесс самостоятельного учения, получения практических умений рационально и экологически грамотно вести домашнее хозяйство, поддерживать здоровый образ жизни, активно участвовать в местных гражданских инициативах и демократических процессах, а, следовательно, устремлено в будущее и направлено на предпрофессиональную подготовку. Конечным целевым ориентиром выступает формирование компетенций по управлению качеством жизни, осознанию объективно существующих экологических возможностей и ограничений экономического развития и необходимости адаптации к ним, а также создание условий для осознанной мотивации обучающихся проектно-исследовательской и социально-значимой

деятельности, направленной на выбор будущей профессии, на улучшение состояния окружающей среды и повышение качества жизни.

Человечество начинает вырабатывать новый идеал нравственного сознания и поведения, в основе которых ответственность за условия жизни в настоящем и будущем. Цивилизация находится перед выбором новой организации жизни и общества, нового мировоззрения. В формировании людей с новым типом экологической культуры ведущую роль выполняют образовательные учреждения – школы, ВУЗы, общественные организации, а самое главное – педагоги, которые должны показать, что экологические законы пронизывают всю нашу хозяйственную деятельность, и бытовую, и производственную: в промышленности, на транспорте, в сельском хозяйстве, лесоводстве, медицине, добыче полезных ископаемых, получении энергии и т.п. Следует лишь помнить, что жизнь природы, поддерживающая нашу жизнь на Земле, – самое главное, что должно быть в центре внимания хозяйствования человека в биосфере. При этом экологические знания – источник разработки новых природоподобных технологий, сберегающих ресурсы и биоразнообразие на планете. Поэтому важно, чтобы вопросы экологических знаний и устойчивого развития обязательно нашли отражение в будущей профессии каждого молодого человека.

В целях создания модели среды профессионального самоопределения и повышения мотивации к решению экологических проблем в разных профессиональных областях для экологически устойчивого развития страны следует использовать: банк новых профессий и задачи экологически устойчивого развития местного сообщества; учебные задачи по формированию готовности учащихся к экологически ориентированной деятельности в будущей профессии; опыт применения учащимися общеучебных умений для профессиональной ориентации с учетом профессиональных требований к индивидуальным качествам специалиста, экологическим факторам риска в месте жительства; моделирование профессиональных ситуаций решения проблем экологически устойчивого развития местного сообщества; проекты, кейсы, упражнения, схемы, карты познания, профессиограммы («Экологическая карта моей профессии», «Мое профессиональное кредо», «Символ и девиз моей профессии» и др.). Рекомендуется использовать «Атлас новых профессий» [4], разработанные в ГАОУ ВО МИОО УМК «Экология в моей профессии» [5], УМК «Экология Москвы и устойчивое развитие» [6], а также УМК «Экология» для 10 – 11 классов [7], построенный на методологических основаниях, аксиологических ориентациях и концептуальных подходах, имеющих многолетний опыт апробации в системе образования. Предлагаемый учебный курс представляется одним из элементов целостной эколого-ориентированной образовательной среды, являющейся необходимым компонентом деятельности образовательной организации. Программа учебного предмета «Экология» для 10-11 классов разработана и ориентирована на реализацию требований Федеральных государственных образовательных стандартов к экологической подготовке учащихся и рассчитана на 34 часа. Курс направлен на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в области экологического образования для устойчивого развития, развитие умений самостоятельной образовательной деятельности в сотрудничестве с педагогами и сверстниками, формирование установок на здоровый, безопасный, экологически целесообразный образ жизни с учетом значимости экологической подготовки для дальнейшей профессиональной деятельности и социализации.

Литература

1. Шевченко Ю.С. Конвергенция науки, технологий и человека: философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д., 2014. – 128 с.
2. Азбука системного мышления / Д.Х. Медоуз; пер. с англ.; под ред. Чл.-корр. РАН Н.П.Тарасовой. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 343 с.

3. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/>
4. http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
5. Аргунова М. В., Ермаков Д. С., Плюснина Т. А. Экология в мире профессий: учебное пособие. – М.: МИОО, 2015. – 72 с.
6. Ягодин Г.А., Аргунова М.В., Плюснина Т. А., Моргун Д. В. Экология Москвы и устойчивое развитие: Учебное пособие для 10 (11) классов средних общеобразовательных школ. 2 изд., дополн. М.: ГАОУ ВПО МИОО, 2013. 304 с.
7. Аргунова М.В., Моргун Д. В., Плюснина Т. А. Экология 10 – 11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: базовый уровень. М.: Просвещение, 2017. – 144с.

ООПТ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ: ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ

Арпентьева М.Р., Калуга, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблемам заповедного дела и охраны природы в контексте развития экологического туризма. Автор анализирует возможное воздействие на природную среду туристических мероприятий и даются рекомендации по снижению ущерба от их влияния на природу заповедной и иных охраняемых территорий. Рассматривается категория ответственности как неотъемлемая составляющая социальных экологических практик, в частности новой социальной практики экологического туризма в управлении особо охраняемыми природными территориями.

Ключевые слова: заповедное дело, особо охраняемые природные территории, туризм, агротуризм, экологический туризм, диверсификация, геобрендинг.

RESERVES AND ENVIRONMENTAL TOURISM: EDUCATION OF THE ECOLOGICAL CULTURE OF THE POPULATION

Arpentieva M.R., Kaluga, Russia

Abstract. The article is devoted to the problems of conservation and nature protection in the context of the development of ecological tourism. The author analyzes the possible impact on the natural environment of tourist activities and gives recommendations on reducing damage from their impact on the nature of the protected and other protected areas. The category of responsibility is considered as an integral component of social environmental practices, in particular the new social practice of ecological tourism in the management of specially protected natural areas.

Keywords: reserved business, specially protected natural territories, tourism, agrotourism, eco-tourism, diversification, geo-rendering.

Введение. Одно из наиболее важных средств воспитания экологической культуры населения – экологический туризм, позволяющий человеку увидеть мир «без человека»: увидеть то разрушительное воздействие, которое человек вольно или невольно осуществляет. Однако, как только человек проникает на «заповедную территорию», он начинает менять ее, и, в том числе, не всегда в лучшую сторону. Поэтому необходимость экологической культуры – компетентность в сфере не истощительного, а помогающего природе жить природопользования, – насущна, необходимость в экологическом туризме, цель и условие его существования.

Особо охраняемые природные территории – тип объектов общенационального достояния, представляющий собой участки земли, водной поверхности и воздушного пространства над ними, где располагаются природные комплексы и объекты, имеющие особое природоохранное, научное, культурное, эстетическое, рекреационное и оздоровительное значение и решениями органов государственной власти полностью или частично изъятые из хозяйственного использования, для которых установлен режим особой охраны (государственные природные заповедники, в том числе биосферные;

национальные парки; природные парки; государственные природные заказники; памятники природы; дендрологические парки и ботанические сады; лечебно-оздоровительные местности и курорты. Заповедное дело определяется как комплекс организационных, правовых, научных, экономических и воспитательных мероприятий, направленных на сохранение уникальных и типичных ландшафтов или отдельных природных объектов с научной, природоохранной и другими целями. Заповедник – территория (акватория), выделенная с целью сохранения в естественном состоянии типичных или уникальных природных комплексов со всей совокупностью их компонентов, изучение естественного хода процессов и явлений, происходящих в них, и разработки научных основ охраны природы. Идеи выделения специальных территорий для охраны животных и растений возникли в начале XX века (Г. Конвенц, П. Саразен, Э. Варминг), ранее всех она сформулирована А. Гумбольдтом в XIX веке [35; 36]. Географические и экологические основы создания сети заповедников заложены такими учеными как В.В. Докучаев, В.В. Станчинский, Г.Ф. Морозов, В.Н. Сукачев, В.И. Талиев, А.Н. Формозов, Ю.А. Исаков, Ф.Р. Штильмарк. Заповедник сегодня – это территория со населяющими ее экосистемами и сообществами организмов, а также научное учреждение, организованное для проведения научно-исследовательской работы. Заповедник – специфичная для СССР и позже для России форма особо охраняемых природных территорий. В апреле 1981 г. В СССР было утверждено типовое положение о государственных заповедниках, памятниках природы, заказниках и природных национальных парках [7]. Согласно этому положению, государственные заповедники организуют работу по разработке научных основ охраны природы, осуществлению контроля за изменением фонового состояния биосферы, разработку научных основ сохранения и восстановления редких и исчезающих видов. Их территории изымаются из хозяйственного использования, туризм и массовые экскурсии в них, как правило, не разрешаются. Вместе с тем, к заповедным примыкает еще ряд охраняемых территорий с более «мягким» охранительным режимом. Л. Даждо отметила как одну из важнейших в теории и практике заповедного дела – проблему развития буферных зон вокруг заповедников. Он считает, что существование небольшой территории, лишенной свободного общения с окружающим миром, – это только видимость охраны природы [6]. В заповедном деле важно учитывать и географическую зональность, а также способность экосистем различных природных зон к восстановлению.

Р. Даждо вслед за М. Пренаном считал, что в основе экологии и охраны экосистем лежит идея адаптации, т. е. определенной корреляции между организмом и его средой обитания. Учитывая это замечание, возможно системообразующие связи в экосистеме называть адаптационными или корреляционными связями [37]. Кроме того, также нужно поступить в экологическом туризме: четко зонировать интересы туристов и их уровень экологической культуры, допуская или не допуская к участию в программах тех или иных типов, регулируя данное участие в контексте его времени и пространственной организации. Полоса нейтральной территории суши или воды, обычно протяженностью в несколько километров и определенной ширины располагается между обычными площадями и границей заповедной территории. Задачей данной территории является защита и сохранение редких видов растений и животных. Кроме охраны, изучения и развития животного и растительного мира на своей территории, буферные зоны часто становятся местами интересных маршрутов для массового экологического туризма.

В результате заповедники стали базой сохранения и воспроизводства многих редких видов, например, бобра, кулана, зубра, кавказского тигра, соболя и других. Однако, в конце XX века, в связи с развалом СССР, изменилась не только структура заповедников и т.д., но и упростился доступ в заповедники и иные ранее недоступные туристам. Чтобы выжить часть территорий были вынуждены разрешить контролируемый доступ туристическим организациям и массовым посещениям. Однако, это с еще большей

остротой поставило ряд вопросов и для самих заказников как центров новых туристических дестинаций и для экологического туризма, развитие которого также было связано с изменениями в социальной, политической, культурной жизни страны на переломе веков. На территориях транспортных коридоров, буферных зон и экологической реставрации поддерживается более мягкий режим, чем на всей остальной площади заповедных земель, разрешаются даже некоторые формы сельскохозяйственных работ. Площади, же образующие так называемое заповедное ядро, включают территории, где произрастают самые редкие и ценные экземпляры растений, проживают, плодятся и сохраняются популяции наиболее редких, в том числе охраняемых законом животных. Именно здесь самый чистый, насыщенный кислородом воздух, нетронутые антропогенными воздействиями условия жизни и развития флоры и фауны и т.д. Сюда, в ядро, доступ закрыт всем, кроме специалистов в области заповедного дела: ученых и практиков, работающих в заповеднике. Туристические маршруты не носят систематического характера и/или полностью запрещены.

Таким образом, центральными проблемами охраны природных территорий являются следующие вопросы

1) вопросы расширения и системного строения особо охраняемых природных территорий, выделение в них разных зон и правил охраны, включая территории, доступные для туристических путешествий;

2) организации туристических дестинаций и систем управления экологическим туризмом, таким образом, чтобы удовлетворить как потребности экологического, а также связанных с ним паломнического и образовательного туризма, и удовлетворить потребности самой дестинации, созданной в целях сохранения или восстановления уникальных биологических объектов, флоры, фауны, территорий;

3) вопросы повышения экологической культуры населения и удовлетворения потребностей населения таким образом, чтобы это не мешало, а помогало развитию заповедников и иных ранее закрытых или малодоступных территорий или акваторий.

Экологический туризм и особо охраняемые природные территории. Экологический туризм – одна из сторон жизни охраняемых природных территорий. Термин введен Г. Цебаллос-Ласкуньей и отражает идею гармонии между рекреацией и экологией [39]. Развитие в них туризма и туристской инфраструктуры (дестинаций) должно осуществляться только при приоритетном учете природоохранных ограничений: направление и уровень удовлетворения потребностей туристов должен определяться именно этими ограничениями. Единственный вариант построения гармоничных отношений туристики и заповедного дела учеными и практиками видится в развитии не массовых, а альтернативных видов туризма, которые способствовали бы выполнению главной цели особо охраняемых природных территорий – охране природных комплексов, а также способствовали достижению цели и задач, связанные с экологическим просвещением и получением рекреационного эффекта: туристской специализацией ООПТ должно быть обслуживание туристов, для которых главными видами рекреации являются занятия, основанные на минимальном потреблении экологических ресурсов и живом общении с природой. Это туристские маршруты или экологические маршруты и тропы, расширяющие у экскурсантов знания о процессах и явлениях окружающей их природы, а также перераспределяющие нагрузку на территорию таким образом, чтобы не приносить ей вреда и воспитывать у туристов навыки и знания в сфере экологической культуры. Необходима дифференциация форм экотуризма в зависимости от интенсивности научно-просветительской, природоохранной и рекреационной деятельности территорий уже на этапе организации туристических маршрутов и дестинаций на природоохранных территориях, использование функционального зонирования и маршрутизации («троп») экологических путешествий, обеспечивающих соблюдение различных режимов природопользования:

1. реализуемая форма экотуризма тем природоагрессивнее, чем интенсивнее и экстенсивнее туристы перемещаются в естественно-природном пространстве. Интенсивность определяется временем и скоростью активного передвижения туриста с целью удовлетворения рекреационных потребностей; экстенсивность – охватываемым туристическим путешествием пространством и конкретным типом маршрута передвижения.

2. принцип рационального использования природных рекреационных ресурсов: рекреационный, научно-познавательный и развивающий личностный потенциал территории, (объекта природы) должен быть использован как можно в более полном объеме при как можно более бережном его использовании, поэтому временные и пространственные характеристики перемещения/пребывания туристов варьируются в рамках соответствия уровня и типа запросов и подготовленности туристов и ценности и возможностей удовлетворения этих запросов тех или иных территорий (потенциал особо ценных объектов или экосистем не нужно использовать «для начинающих» экотуристов и т.д.). Здесь одно из ключевых понятий – экотуристский потенциал как комплекс природных и историко-культурных объектов и явлений, а также социально-экономических и технологических предпосылок или ресурсов для организации экотуристской деятельности на определенной территории (функциональные, гигиенические, эстетические, технико-экономические и природоохранные ресурсы).

Выделяются (о убыванию степени воздействия на природные экосистемы) разные формы экскурсионно-туристической деятельности на охраняемых территориях: экологические тропы и маршруты; демонстрационные площадки в местах подкормки животных, на водопоях, местах скопления животных во время миграций и местах произрастания тех или иных видов растений; ботанические сады, оранжереи и вольерные комплексы с дикими животными; веб-камеры для наблюдения за жизнью животных в сети Интернет в режиме on-line и «зазеркальные» экспозиции в прородных парках и т.д.; музейные экспозиции и информационные стенды.

В настоящее время существуют несколько школ экологического туризма: российская, американская, австралийская, немецкая и мексиканская (работы А.В. Дроздова, А.И. Эйтингона, Т.К. Сергеевой, Г.И. Гладкевич, Н.В. Моралевой, Е.Ю. Ледовских, И. Руденко, В.В. Храбовченко, В.П. Чижовой, Н. Ceballos-Lascurain, E. Boo, J. Krippendorf, Epler Wood, P. Jonsson, K. Lindberg, D. Hawking, T. Whelan, I. Mose, B. Steck, P. Valentine, K. Rochlitz, D. Kramer, W. Strasdas, G. Wallace, K. Ziffer, P. Hasslacher, D. McLaren, D. Western, N. Ward, P. Wight и др.). в рамках этих школ экологический туризм (экотуризм, зеленый туризм) обычно определяется как форма туризма, сфокусированная на посещениях относительно нетронутых антропогенным воздействием природных территорий: более или менее уникальных, экзотических, отличающихся от других [9; 10; 11]. В этих исследованиях показано, что национальные парки и буферные зоны заповедников должны выполнять важную роль в развитии экологического туризма как компонента устойчивого и поступательного развития регионов [2; 38], в создании т.н. «туристского природного пространства» как особого вида пространства, состоящего из разнообразных элементов и явлений, объединенных единой целью – удовлетворение потребностей людей в проведении досуга и отдыха. Исследователями отмечается роль компетентного, целенаправленного ответственного использования охраняемых территорий, в том числе значимость ответственности как неотъемлемой составляющей социальных экологических практик, в частности новой социальной практики экологического туризма в управлении особо охраняемыми природными территориями. На территории России особо охраняемые территории длительно находились в целенаправленной и максимальной изоляции от социальной, экономической и культурной жизни общества. В последние годы произошли серьезные преобразования концепции развития этих территорий: зарождается культура посещения заповедников и других территорий охраны, сформирован новый класс особо охраняемых природных территорий

национальные парки. Современные требования и представления отражают необходимость открытия территорий для ведения эколого-просветительской деятельности, которая на заповедных территориях осуществляется через экологический туризм, несущий на себе также функцию социальной и экономической интеграции охраняемых территорий в жизнь современного общества. В статье освещены первостепенные проблемы, связанные с развитием нововведений и возможные способы их преодоления. Охраняемые природные территории являются уникальными площадками для развития экологического инновационного предпринимательского сектора, социальных и экологически-ответственных практик, инновационных продуктов в области организации экологической хозяйственной деятельности, новых методов управления особо охраняемыми природными территориями России. Экологический туризм как вид экологических практик, функционально направлен на восстановление и поддержание природного равновесия, равновесия природы и культуры, а также предотвращение экологических и культурных катастроф. Разрушение или деградация окружающей человека природной среды связана с деструктивными социальными экологическими и иными практиками, с управляющими ими ценностями потребительского общества, почти полным разрушением и отсутствием экологической культуры и конструктивных экологических знаний и учений сообщества. Для того, чтобы отчасти компенсировать риски и потери этой деградации, сохранить и увеличит биоразнообразие и гармонию растительного и животного мира, уникальных природных земных и водных ландшафтов, территорий и акваторий, нужно осознать и утвердить как необходимость идти на определенные экономические жертвы/затраты, сдерживая антропогенную нагрузку и активность сообществ в области ресурсопотребляющих и загрязняющих природу производств и т.д. Для поддержания и повышения жизнеобеспечения регионов важна разработка эколого-экономических компенсационных механизмов на региональном и государственном уровне, включающая управление социально-экономическим развитием страны и ее регионов (инновационных механизмов «зеленой» экономики, «зеленой» политики и т.д.), на основе принципов экологической и экономической, социального служения и культурного развития, природоохраны и экологического совершенствования.

Для каждого объекта определяют показатели «туристского потенциала», в том числе, «нетронутости» территорий, их развлекательных, образовательных и собственно рекреационных возможностей и ограничений. Туристско-рекреационный потенциал территории включает ряд критериев, позволяющих дать системную оценку рекреационного потенциала туристического объекта, а также его отдельных элементов – природных и культурных ландшафтов: их происхождение и история, уникальность, сохранность, аттрактивность и различные характеристики разнообразия, включая видовое богатство флоры и фауны. Естественным образом экотуризм обычно развивается в специально созданных охраняемых природных территориях: заповедники, национальные и природные парки и заказники, памятники природы и т.д.: там, где свободное пребывание туристов и иных посетителей обычно запрещено. Но есть и дестинации с многолетней и даже вековой историей, открытые для всех, но по тем или иным причинам, например, недоступности природной или бережности местных жителей и туристов – сохранившие свой потенциал. Обычно это места поклонения или «места силы», посещение которых связано с религиозными елями (паломнический или эзотерический туризм).

Природных экскурсионных объектов на Земле очень много, они дают представления о характерных чертах природы, особенностях определенной эпохи развития мира [3; 6; 8].

Часто, как отмечают исследователи, экологический или «Зеленый туризм является деятельностью, которая сопряжена с сельскохозяйственной работой (в идеале, но не обязательно), знакомством с жизнью небольших поселков, пешими экскурсиями по природным объектам, изучением флоры и фауны, занятием спортом, организацией курсов

национальной кухни и дегустацией местных блюд», [4, с.26]. Для успешного развития туризма необходимо развитие специализированной инфраструктуры и применение технологий, включая службы оказывающих различные услуги по предоставлению информации и бытовому сервису обслуживанию», – пишет О.К. Говорова [5, с.30]. Экологический туризм требует высокопрофессионального подхода, но на деле существует огромный дефицит квалифицированных специалистов, которые бы понимали специфику экологического туризма, суть туроператорской деятельности, ценовой политики в сфере агротуризма, важность рекламы, геомаркетинга, информационного и воспитательного сопровождения потока посетителей. Это тем более важно, что, помимо сельского туризма как такового, наиболее важным звеном в развитии экологического туризма в мире являются особо охраняемые природные территории [3; 7; 8]: они находятся в наиболее живописных, привлекательных, интересных местах; обладают сложившейся системой обслуживания туристских групп, отработанной системой туристских маршрутов, опытом организации просветительской и рекреационной работы; располагают необходимой для гостиничного и туристского бизнеса инфраструктурой и подготовленным персоналом; имеют сформированное отношение местного населения к конкретному природному резервату и существующим на его территории экологическим ограничениям на хозяйственную деятельность [7, с.34]. В мире, подвергающемся мощной унификации, сохранение и развитие самобытности регионов и их самостоятельности, сотрудничества на основе партнерства и доброй воли во многом противостоит «глобализационной» стратегии «выживания», принудительного обмена ресурсами и принудительной редистрибуции в целом [1; 2].

Выживание диктует оптимизацию экологического туризма как бизнеса: его диверсификацию (diversification) – стратегическую ориентацию зеленого туризма как бизнеса, переориентацию сообщества и государственных структур на разнообразие и разностороннее развитие разных аспектов туристической деятельности и сопутствующих туристических объектов – дестинаций, включая заповедные дестинации (территории). В периоды интенсивных изменений и для интенсивных изменений диверсификация компаний, туристических объектов и территорий, иных структур становится базовой основой для достижения нового уровня внутренней и внешней гибкости и выживания. Особенно важна диверсификация при наличии «сверхресурсов», то есть неиспользованных ресурсов развития, с которыми работает геобрендинг (территориальный брендинг как компонент системы маркетинга охраняемых территорий как зон сохранения природы и ее разнообразия, ее научного исследования, а также зон рекреации и просвещения населения), осуществляя вертикальную и горизонтальную, внешнюю и внутреннюю диверсификацию как активизацию существующих или привлечение новых ресурсов извне и изнутри территории и ее культурно-исторического и социально-экономического потенциала. Особую силу геобрендингу в рамках работы с охраняемыми территориями заповедников, заказников и т.д., придает системность: учет возможно большего количества слоев и аспектов к жизнедеятельности региона, его внутренних и внешних отношений, возможностей и ограничений в синхронической и диахронической перспективах. Системная методология геобрендинга учитывает потребности всех заинтересованных групп (стейкхолдеров). Она допускает и предполагает учет прошлого (истории и архетипов) и будущего (целей и форсайт-проектов) формирования и развития региона. Она опирается на идентичность региона и основные проблемы его развития, в том числе, с точки зрения включенности региона в более крупные структуры (страны). Кроме того, в отношении заповедников, центральными «стейкхолдерами» оказываются ученые и практики, представляющие интересы представителей охраняемой флоры и фауны. Эти интересы являются центральными, и поэтому, определяют как стратегию построения отношений заповедников с экологическим туризмом, так и стратегию геобрендинга в отношении заповедника, буферных и прилегающих зон. Еще одним моментом является – в случае охраны

огромных территорий, таких как Байкал, конструктивное взаимодействие нескольких государств в области сохранения заповедных территорий не как территорий одной страны, а достояния и ресурсной базы развития земли и человечества в целом. Таким образом, в процессе развития экологического туризма важно учитывать весь арсенал – все ресурсы территории, в том числе как рекреационной: ведение экологического туризма требует не только высокого профессионализма, но и системного взаимодействия всех задействованных в нем специалистов, сотрудничества со стейкхолдерами и руководством региона. Перспективы развития экологического туризма связана с применением технологий геобрендинга, организациями туристических дестинаций и экотуризма в целом, направленное на развитие экологической культуры туристов и всего населения, а также на помощь дестинациями и заповедным и иным природным зонам в охране и развитии экологии.

Выводы. Заповедное дело – сфера деятельности, включающая планирование и развитие сети заповедников, сохранение в них видов и экосистем, организацию научно-исследовательской работы и разработку режима природоохранной и хозяйственной деятельности. Заповедное дело – можно определить как систему организационных, правовых, научных, экономических и образовательно-воспитательных мероприятий, направленных на сохранение, исследование и развитие уникальных и типичных ландшафтов или отдельных природных объектов с научной, природоохранной и других целей, а также формирование и развитие экологической культуры и компетенций населения. Особо охраняемые природные территории определяются как объекты общечеловеческого и общенационального достояния и представляют собой участки земли, водного и воздушного пространства, где располагаются природные комплексы и объекты, которые имеют особое природоохранное, научно-исследовательское, культурно-стетическое, рекреационно-оздоровительное значение, которые изъяты решениями органов государственной власти полностью или частично из хозяйственного использования и для которых установлен режим особой охраны. Экологический туризм – это «путешествие с ответственностью перед окружающей средой по относительно ненарушенным природным территориям с целью изучения и наслаждения природой и культурными достопримечательностями, которое содействует охране природы, оказывает мягкое воздействие на окружающую среду, обеспечивает активное социально-экономическое участие местных жителей и получение ими преимуществ от этой деятельности [39, с.18]. Экологический туризм, а также такие практики как экопоселения (экогорода и т.д.), выступают как современные тренды развития сообществ, необходимые для достижения или, точнее, восстановления экологического равновесия природной среды. Экологический туризм способствует как сохранению природы, так и стремлению людей, экскурсантов и иных стейкхолдеров, активно участвовать в экологических образовательных, рекреационных, исследовательских и собственно волонтерских природоохранных программах, вносить вклад в экологическое и иные стороны развития региона или страны. Экологический туризм связан с существованием довольно жестко фиксированных и неизменных принципов и правил туристики и поэтому отличается относительно слабым негативным влиянием на природную среду, из-за чего его именуют «мягким туризмом». «Зеленая» экономика по определению ООН – процесс и результат повышения благосостояния людей и социальной справедливости при существенном сокращении экологических рисков и экологического дефицита: это такая модель устойчивого развития, при которой рост богатства человечества идет вместе с сохранением и восстановлением окружающей среды.

Литература

1. Арпентьева М.Р. Геобрендинг в индустрии туризма // Современные проблемы сервиса и туризма 2015. Т.9, №3. С. 24-35.

2. Арпентьева М.Р. Экологические эссе: от экологической безопасности до экологического туризма. Калуга: КГУ, 2017. 384 с.
3. Биржаков М.Б., Азар В.И. К вопросу об оценке туристских ресурсов // Туристские фирмы. 2000. №24. С. 83–84.
4. Булыгина И.И., Радчук М.В. Агротуризм как перспективное направление развития туризма в Саратовской области // Экологический и этнографический туризм: становление, проблемы и перспективы развития: мат-лы Всеросс. научно-практ. конф., 9 октября 2009 г. / Ред. В.Н. Завгородько, В.А. Чернова. Хабаровск: ДВГУПС, 2009. С.25-30.
5. Говорова О.К. Проблемы и перспективы развития экологического туризма на особо охраняемых природных территориях Приморского края // Экологический и этнографический туризм: становление, проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 9 октября 2009 г. г. Хабаровск / Под ред. В.Н. Завгородько, В.А. Чернова. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2009. С.30-36.
6. Дажо Р. Основы экологии. М.: Прогресс, 1975. 415 с
7. Заповедное дело России: теория, практика, ист. М.: ТНИ КМК. 2014. 511 с.
8. Дудник Н.И. Природные ресурсы и ландшафты Тамбовской области. Тамбов: ТГПИ, 1980 144 с.
9. Косолапов А.Б. Теория и практика экологического туризма: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2005. 240 с.
10. Реймерс Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. М.: Мысль, 1990. 637 с.
11. Сергеева Т.К. Экологический туризм. М.: Финансы и статистика, 2004. 360 с.
12. Экологические проблемы / Арский Ю.М., Данилов-Данильян В.И., Залиханов М.Ч., Кондратьев К.Я., Котляков В.М., Лосев К.С. М.: Изд-во МНЭПУ, 1997. 330 с.
13. Сен-Марк Ф. Социализация природы. М.:Прогресс,1977. 435 с.
14. Скарс Р. Эковоины. Радикальное движение в защиту природы. Киев: КЭКЦ, 2002. 144 с.
15. Смит Р.Л. Наш дом планета земля: Полемиические очерки по экологии человека. / Вст. И.Т. Фролова и В.А. Лося. М.:Мысль,1982. 383 с.
16. Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. М.: Речь,2008. 384с.
17. Стеценко Е.А. Экологическое сознание в современной американской литературе. М.:ИМЛИ РАН,2002. 319 с.
18. Тарасов А.О. Экология и охрана природы. Саратов: СГУ, 1990. 246 с.
19. Уайт Г. География, ресурсы и окружающая среда. М.:Прогресс,1990. 543 с.
20. Уиттекер Р. Сообщества и экосистемы. М.: Прогресс,1980. 327 с.
21. Уорд Б., Дюбо Р. Земля только одна / Пред. И.П. Герасимова. М.:Прогресс,1975. 319 с.
22. Уоткинс К. Доклад о развитии человека 2007/2008. Борьба с изменениями климата. Человеческая солидарность в разделенном мире. М.: «Весь Мир»,2007. 384 с.
23. Федоров В.Д., Гильманов Т.Г. Экология. М.: Изд-во МГУ,1980. 464 с.
24. Федоров Е.К. Экологический кризис и социальный прогресс. Л.: Гидрометеиздат,1977. 176 с.
25. Фешбах М., Френдли-мл. А. Экоцид в СССР. М.: ИИА «Голос»,1992. 307 с.
26. Фомичев А.Н. Проблемы концепции устойчивого экологического развития. Системно-методологический анализ. М.:Либроком,2 009. 216 с.
27. Хесле В. Философия и экология. / Посл. В.С. Степина. М.:Наука,1993. 204 с.
28. Храбовченко В.В. Экологический туризм. М.: Финансы и стат., 2003. 208 с.
29. Христофорова Н.К. Основы экологии. Владивосток: Дальнаука, 1999. 515 с.
30. Шварц Е.А. Сохранение биоразнообразия. М.: ТНИ КМК, 2004. 114 с.
31. Экологические очерки о природе и человеке / Посл. Н.Ф. Реймерса. М.: Прогресс,1988. 640 с.
32. Эренфельд Д. Природа и люди / Пред. В.А. Анучина. М.: Мир,1973. 254 с.

33. Яницкий О.Н. Экологическое движение в России. М.: Институт социологии РАН, 1996. 216 с.
34. Яншин А.Л., Мелуа А.И. Уроки экологических просчетов. М.: Мысль, 1991. 430 с.
35. Bennett A.F. Linkages in the Landscape: The Role of Corridors and Connectivity in Wildlife Conservation. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK. 1998, 2003. – XIV – 254 p.
36. Shafer C.L. Nature Reserves: Island Theory and Conservation Practice. – Washington: Smithsonian Institution Press, 1990. – 208 p.
37. Shafer C.L. Terrestrial nature reserve design at the urban/rural interface // Conservation in highly fragmented landscapes / M.W. Schwartz, editor. – New York: Chapman and Hall, 1997. P. 345–378.
38. Steck B. Sustainable Tourism as a Development Option. Practical Guide for Local Planners, Developers and Decision Makers, Washington D.S., 1999. P. 41.
39. Ceballos-Lascurain H. Tourism, Ecotourism, and Protected Areas? – Gland; Cambridge: IUCN, 1996. P. 18.

МЕТОД КЕЙС-СТАДИ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Астафьева М.В., Москва, Россия

Аннотация. В исследовании представлено определение экологической культуры, причины необходимости ее формирования, определение метода кейс-стади, его виды и этапы применения. А также возможность формирования экологической культуры школьников с помощью кейс-метода.

Ключевые слова: экологическая культура, общее образование, метод кейс-стади.

METHOD A CASE-STUDY AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN

Astaf'eva M.V., Moscow, Russia

Abstract. The study presents the definition of ecological culture, reasons of its formation, determination of the method of the case study, its types and stages of application. As well as the possibility of formation of ecological culture of students through the case method.

Keywords: ecological culture, general education, the method of the case study.

В современных условиях, когда все большую актуальность приобретают проблемы экологии, важной задачей педагогики является формирование экологической культуры личности школьников.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности народов, проживающих на территории Российской Федерации.

Настоящий Федеральный закон определяет правовые основы государственной политики в области охраны окружающей среды, обеспечивающие сбалансированное решение социально-экономических задач, сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, укрепления правопорядка в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности [8].

Экологическая культура – часть общечеловеческой культуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношения человека и природы [6].

Термин «экологическая культура» возник в XX веке, когда уровень негативного воздействия на окружающую среду максимально возрос и стали очевидны последствия нерационального природопользования. И сегодня перед человеком остро стоит вопрос о

необходимости изменения своего отношения к природе и окружающей среде. Составляющей частью экологического воспитания личности является приобретение необходимого объема знаний, способствующих формированию экологической культуры школьников. Проблема формирования экологической культуры должна решаться на самых различных уровнях, поэтому актуальным и значимым направлением работы современной школы является осуществление экологического воспитания, направленного на всестороннее развитие личности обучающегося, становление его как гражданина и разумного потребителя. Воспитание бережного отношения к окружающей среде, родной природе, расширение знаний в области охраны среды обитания должны стать неотъемлемой частью работы каждого учителя и классного руководителя [1].

В настоящее время экологизация воспитательной работы школы стала одним из приоритетных направлений развития системы школьного образования. Каждый школьный предмет имеет определенные возможности для осуществления формирования экологической культуры обучающихся. Особое место в решении задач экологического и природоохранного воспитания имеет школьный курс географии, охватывающий многие аспекты экологических проблем современного общества. При организации учебного процесса учителю необходимо раскрыть сущность стоящих перед человеком экологических проблем, обозначить существенное взаимное влияние человека и природы, заложить основы формирования экологической культуры и углубить уже имеющиеся знания по экологии. Цель экологического образования – формирование ответственного отношения к природе.

В современном географическом образовании одна из ключевых задач заключается в формировании экологической культуры обучающихся. Задача школы состоит как в формировании определенного объема знаний по экологии, так и в способствовании приобретения навыков научного анализа разнообразных природных явлений, осмысления взаимодействия общества и природы, осознания значимости практической помощи человека природе.

Решение данных задач возможно при применении современной технологии обучения кейс-стади, которая получает все большую популярность среди интерактивных технологий обучения. Метод кейс-стади был впервые применен в 1920-х годах в Гарвардской бизнес-школе (США), а в России кейс-метод начал внедряться в 1970-е годы в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова [5]. Приведем несколько определений кейса. Его можно рассматривать как: описание реальной ситуации; «кусочек» реальной жизни (в английской терминологии *true life*); события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, подтолкнуть учеников к обсуждению и анализу ситуации, принятию решения; не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию [9].

Метод кейсов может быть назван методом анализа конкретных ситуаций. Суть метода проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от англ. *case* – случай). Ученикам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается ученикам в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности связанной с разработкой решений. Несомненными плюсами кейсов являются: практическая направленность; возможность адаптировать ситуацию к реальной организационной обстановке; активность участников в относительно безопасной ситуации; возможность создать рабочую доброжелательную мотивирующую обстановку, позволяющую участникам задействовать имеющийся опыт; возможность получения позитивной обратной связи от ведущего и

участников; возможность участников повысить свою уверенность в том, что они могут справиться в реальности с задачами такого плана, или, наоборот, выявить свои недостатки; возможность участников совершать ошибки в ситуации, приближенной к реальности, а потом их анализировать. Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. Кейс создает практическую, «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный их смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Источниками кейсов могут выступать [7]: художественная и публицистическая литература; фрагменты из публицистики; статистические материалы и сведения о состоянии объекта кейса, его социально-экономические характеристики; материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме, научная статья обычно характеризуется углубленным изучением какого – либо вопроса; неисчерпаемым источником материала для кейсов является Интернет с его ресурсами.

По объему и структуре информации кейсы можно разделить на комплексные и мини-кейсы [3]. Комплексные кейсы достаточно объемны (от 15 страниц), содержат большое количество подробных сведений, первичных данных, мнений, образцов документов, зачастую даже в избыточном количестве. Обучающийся должен самостоятельно разобраться, какая информация ему необходима и каким образом ее анализировать. Задача может содержать несколько вариантов решения, из которых предлагается выбрать лучший, но в ряде случаев единственный оптимальный способ – предложить свой алгоритм действий. Мини-кейсы – это практические ситуации, в краткой форме (от одного абзаца или даже предложения до страницы текста) описывающие проблему. Объем информации достаточен для того, чтобы человек, обладающий необходимыми знаниями и навыками, мог принять обоснованное решение. Если для поиска выхода из предлагаемой ситуации не хватает сведений, можно ограничиться описанием стратегии решения проблемы.

При всем многообразии видов кейсов все они имеют типовую структуру. Как правило, кейс включает: ситуацию – случай, проблему, историю из реальной жизни; контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации; комментарий ситуации, представленный автором; вопросы или задания для работы с кейсом; приложения.

При организации занятий по методу кейс-стади можно выделить следующие этапы работы: этап погружения в совместную деятельность, основная задача которого формирование мотивации к совместной деятельности и проявление инициативы участниками обсуждения. Далее следует этап организации совместной деятельности, основная задача которого – организация деятельности по решению проблемы. На третьем этапе происходит анализ и рефлексия совместной деятельности. Основная задача этого этапа проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Кроме того, на этом этапе анализируется эффективность проведения занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы.

В качестве примера кейса, направленного на формирование экологической культуры школьников можно привести кейс «Уничтожение и оскудение генофонда».

«Уничтожение и оскудение генофонда – крупнейшая экологическая проблема всего мира. Американские ученые подсчитали, что за последние 200 лет люди потеряли 900 тысяч видов растений и животных. На территории бывшего СССР генофонд сократился на 10–12%. Сегодня количество видов на планете 10–20 млн. Сокращение количества видов происходит из-за разрушения естественной среды обитания растений и животных, чрезмерного использования сельскохозяйственных угодий, из-за существующей

проблемы вырубки лесов. В дальнейшем прогнозируется еще более быстрое сокращение видового разнообразия, истребление лесного покрова. На планете массово вымирают леса. Во-первых, из-за вырубки для использования древесины в производстве; во-вторых, по причине уничтожения нормальной среды обитания растений. Главная угроза для деревьев и других лесных растений – кислотные дожди, которые выпадают из-за выброса двуокиси серы электростанциями. Эти выбросы обладают способностью переноситься на большие расстояния от непосредственного места выброса. Только за последние 20 лет землянами было потеряно около 200 млн. гектаров ценных лесных массивов. Особую опасность представляет истощение тропических лесов, справедливо считающихся легкими планеты».

Кейс составлен на основе статистических материалов из интернет-источника [2]. Текст кейса содержит в себе проблему нерационального природопользования и подразумевает поиск ее решения, что удовлетворяет правилам применения кейс-метода.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что метод кейс-стади дает возможность сформировать у обучающихся умение самостоятельно приобретать и применять экологические знания; помогает в воспитании экологического мышления и формировании экологической культуры.

Литература

1. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учебник для вузов [Текст] / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006. – 574 с.
2. Возможно ли решение современных экологических проблем в глобальном масштабе [Электронный ресурс]: URL <http://greenologia.ru/eko-problemy/globalnye.html> (Дата обращения 08. 11. 2017)
3. Галагузов А.Н. Социально-педагогические задачи [Текст] / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: КДУ, 2015. – 192 с.
4. Гришаева Ю.М. Экологическая культура личности в новой коэволюционной парадигме // Вестник Международной Академии Наук. Русская секция. – М.: Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – С.90-92.
5. Использование метода кейс-стади как образовательной технологии [Электронный ресурс]: URL: http://www.gup.ru/events/news/smi/Vestnik_1_2013_1.pdf (Дата обращения 08. 11. 2017)
6. Проект федерального закона «Об экологической культуре» № 90060840-3, вносится депутатами Государственной Думы В.А. Грачевым, С.М. Ахметхановым, Р.С. Бакиевым, А.Н. Грешневиковым, В.Д. Кадочниковым, Р.И. Нигматулиным, В.В. Оленьевым, А.Н. Томовым (внесен 13.07.2000)
7. Соколов Е.А. Психология познания: методология и методика познания [Текст] / Е.А. Соколов. – М.: Логос, 2007. – 475 с.
8. Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об охране окружающей среды».
9. Чикер В.А. Методология и методы социально-психологических исследований [Текст] / В.А. Чикер. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2010. – 135 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЛЮДЕЙ И ПРИРОДЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Бандурка Т.Н., Иркутск, Россия

Аннотация. В исследовании представлен экологический подход к чувственному восприятию людей и природы. Экологический подход к чувственному восприятию людей и природы дает возможность рассмотреть данную модальность как стержневую в полимодальном восприятии. Показаны особенности чувственного восприятия у

обучающихся.

Ключевые слова: чувственное восприятие, полимодальное восприятие, восприятие людей (себя, других) и природы, кинестетическая, гаптическая (активное осязание), висцеральное (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции), вкусовая, обонятельная, слуховая, зрительная модальности восприятия.

INVESTIGATION OF SENSORY PERCEPTION OF PEOPLE AND NATURE IN STUDENTS: AN ECO-PSYCHOLOGICAL APPROACH

Bandurka T.N., Irkutsk, Russia

Abstract. The study presents an ecological approach to the sensory perception of people and nature. An ecological approach to the sensory perception of people and nature makes it possible to consider this modality as a core in the polymodal perception. The features of sensory perception in students are shown.

Keywords: sensory perception, multimodal perception, perception of people (self, others) and nature, kinesthetic, haptic (active touch), visceral (perception of the activity of internal organs, systemic sensations and phenomena of nociception), taste, olfactory, auditory, visual modality of perception.

Многие реалии современного человека, к сожалению, и молодежи, проходят минуя чувственную сферу, что, на наш взгляд, отрицательно сказывается на психическом и физическом здоровье, не способствует развитию интеллекта и гармонизации эмоциональной сферы. К сожалению, виртуальная реальность для многих людей уже сегодня более актуальна, чем сама реальная жизнь. Социализация, формирование нравственных ориентаций и образов-идеалов в современном социуме, развитие профессиональной культуры, гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер субъектов образовательного процесса невозможны без знаний особенностей чувственной сферы личности обучающегося и необходимы для его полноценного существования в реальной жизни.

Целостное, системное отношение «человек – окружающая среда» в рамках экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития) и развитию чувственного восприятия людей и природы рассматриваются в онтологическом контексте как целостное, системное отношение «человек – окружающая среда» [9,10,11]. Следует вспомнить, что для человека окружающая среда есть все, что не есть мозг.

Обзор экопсихологической литературы [1,5,7,8,9,10,11] позволяет сделать вывод, что воспитание уважительного отношения человека к Природе, к себе и другим людям, формирование нового мировоззрения невозможно без осознанного развития чувственного восприятия. В синтезе Разума и иррационального начала, которое заложено в людях от природы, ученый [8] видит главный путь формирования новой нравственности во взаимоотношениях Природы–Человека–Общества и основы эколого-ориентированного образования. Экопсихологический подход [9,10,11] к исследованию чувственного восприятия людей и природы раскрывает философию, содержание и форму перцептивной активности личности обучающегося. Философия перцептивной активности [5,6], связана с адаптацией, регуляцией и познанием окружающего мира и внутреннего мира субъекта обучения. Обзор психологической и психолого-педагогической литературы [5,6,2,3,4] позволяет сделать вывод, что основа философии полимодального восприятия у субъекта жизнедеятельности и деятельности, в том числе учебной и учебно-профессиональной в осознанном развитии чувственного восприятия людей и природы.

На наш взгляд, именно экологический подход к жизнедеятельности и учебно-профессиональной деятельности позволит осмыслить прошлое, настоящее и будущее образования и место в нем такой модальности перцепции как чувственное восприятие людей и природы. Именно экологический подход к проблемам чувственного восприятия,

именно экопсихология развития позволят найти возможности и реальные пути осознанного развития полимодального восприятия, активизации чувственного восприятия людей и природы.

Актуальность исследования. Исследование чувственного восприятия людей и природы у обучающихся является актуальным по нескольким причинам: 1) нерешенные вопросы современного социума и человека в нем – прежде всего экологические проблемы, которые требуют пристального и глубокого изучения именно чувственной сферы личности в обществе потребления; 2) значительно «пострадавшая» от артефактов виртуального мира чувственная сфера индивида должна являться предметом исследования, изучения и выявления возможностей излечения и развития человечности в человеке.

Для понимания терминологии определим понятия «модальность восприятия», «полимодальность восприятия» и «полимодальное восприятие». Модальность восприятия понимается нами как «способ приема и переработки информации, который регулирует действие и деятельность. Модальность восприятия базируется на сочетании сенсорных модальностей при доминировании одной или нескольких из них и создает образ предмета или явления, обозначенный вербально» [2, с. 54].

Полимодальность восприятия рассматривается нами как «системное свойство, охватывающее и содержание восприятия, и его структуру, и взаимосвязь с другими психическими функциями индивида, личности, субъекта деятельности», которое «представляет собой интегративное качество восприятия, сформированное на основании сочетания сенсорных модальностей при ситуативном предпочтении одной или нескольких из них, обеспечивающее целостность образа предмета или явления, отличающееся комплексностью и многофункциональностью и включенное в виде полноценного компонента в психику человека» [3, с. 60].

Полимодальное восприятие представляет собой многофункциональное интегративное образование в психике индивида, неразрывно связанное со всеми психическими процессами, состояниями, свойствами и образованиями личности. Полимодальное восприятие мы рассматриваем как «системную форму организации перцептивного опыта индивида, состоящую из упорядоченных интегративных структур (модальностей восприятия), которые имеют свои сложноустроенные подструктуры. Все структуры и подструктуры полимодального восприятия из исследовательских целей умозрительно выделяются и исследуются отдельно, а по сути в потоке психической жизни они не разделены. Как некоторое исходное целое полимодальное восприятие у индивида идет по пути развития своих составных элементов: модальностей восприятия. В полимодальном восприятии нами выделяются модальности: кинестетическая, гаптическая, висцеральная, обонятельная, вкусовая, слуховая, зрительную, чувственное интуитивное восприятие людей и природы» [4, с. 46].

Влияние компьютерных технологий и гаджетов на чувственную сферу участников образовательного пространства до сих пор тема, на наш взгляд, недостаточно раскрыта. Не успели осмыслить риски расширенной среды и влияние гаджетов на адаптацию, регуляцию и познавательную сферу личности, как объявлен новый «прорыв» в обществе потребления (так и хочется написать новая «напасть»): цифровая экономика и интернет вещи. Между тем, главная причина экологических бед и основной пострадавший от них это человек общества потребления.

Виктор Иванович Панов пишет [10], что изменив отношение к себе, другим и природе мы можем сохранить планету как экосистему. Отношение человека к себе, другим людям и природе представляет собой одну из важнейших задач современных психологических исследований.

Целью исследования является изучение чувственного восприятия людей и природы у обучающихся с позиции экопсихологического подхода. Объектом исследования выступает восприятие людей и природы. Предметом исследования является

чувственное восприятие людей (себя, других) и природы у студентов и школьников с позиции экопсихологического подхода. Гипотеза исследования: мы предположили, что чувственное восприятие у обучающихся в вузе и школе имеет особенности и эти особенности разнятся в зависимости от направления обучения (гуманитарное, математическое, экономическое, техническое вуза и общеобразовательной школы).

Задачи исследования: 1) теоретически обосновать экопсихологический подход к исследованию чувственного восприятия; 2) выявить средние балльные значения чувственного восприятия людей и природы у студентов гуманитарного, математического, экономического, технического направлений, школьников 5-х и 9-х классов; 3) определить предпочтения модальностей в полимодальном восприятии у обучающихся в школе и вузе.

Методы исследования. Авторская методика выявления особенностей полимодального восприятия позволила выявить предпочтения модальностей в полимодальном восприятии у студентов и школьников. Методика выявления особенностей полимодального восприятия [2] представляет собой опросник из восьми шкал, каждая из которых состоит из 10-ти суждений, с которыми респондент соглашается/не соглашается, отмечая в бланке (если да, то пишет 1; почти да – 2; почти нет – 3; нет – 4). Обработка данных опросника позволяет получить «сырые» баллы по модальностям полимодального восприятия. Методика позволяет получить средние баллы по каждой модальности и выявить индивидуальные и групповые предпочтения определенных модальностей в полимодальном восприятии у обучающихся.

Методическая организация и эмпирическая база исследования

Методика [2] выявляет особенности 8-ми модальностей, таких как восприятие людей (себя, других) и природы; кинестетическая, гаптическая, висцеральная, вкусовая, обонятельная, слуховая, зрительная модальности, которые структурируют чувственную перцепцию у индивида. Каждая модальность в свою очередь структурирует перцептивный мир индивида, являясь важной и необходимой для адаптации, регуляции в окружающем мире и познания его. И в то же время, на наш взгляд, стержневой модальностью является чувственное восприятие людей и природы.

Чувственное восприятие людей (себя, других) и природы отличается слабой дифференциацией и вербализацией ощущений. Активизация чувственного восприятия людей и природы проявляется следующим образом: находясь на природе, в лесу, человек ощущает деревья, растения, цветы, ручей, реку, озеро как то, что излучает едва ощутимые холод, тепло идущее от них (движение, состояние покоя). Атмосфера в помещении с людьми (в транспорте) чувствуется как легкая, свободная, или напряженная, агрессивная. Человек, войдя в квартиру или другое помещение (в детстве или сейчас), чувствовал/чувствует, что мама (или другой близкий человек) дома/нет дома. Когда у человека что-либо болит, он прикладывает ладони (направляет тепло ладоней) к больному месту, и боль проходит. Если установит свои ладони друг против друга, то отчетливо чувствует между ними легкое тепло или легкую прохладу, вибрацию, легкое притяжение ладоней. Он чувствует другого человека как дружелюбного, спокойного, агрессивного...). По утрам он делает зарядку-массаж, после которой чувствует прилив сил, подъем собственной энергии. Чувствует свое тело, бодрость, или упадок сил. Различает чувство легкой походки («летающей»), ощущение внутреннего подъема сил. Находясь у ручья, реки, озера, океана, чувствует и различает их силу, энергии внутренним чутьем.

Речевое поведение характеризуется преобладанием слов и словосочетаний, характеризующих состояния: приподнятое настроение характеризует как «полон энергии», «чья-то жизненная энергия заряжает окружающих», «отрицательное энергетическое воздействие», энергетическая опустошенность», «обмен психической энергией», «высокая энергетическая напряженность в общении», «энергетический потенциал личности», «сила/слабость врожденной энергии».

Чувственное восприятие людей и природы требует глубокой сосредоточенности, концентрации на внутренних ощущениях, интуиции, чаще всего, учащийся/студент

склонен к постижению мира через внутренние ощущения, характеризуется скорее, как интроверт, чем экстраверт.

Представленная характеристика поведенческих и речевых актов учащихся, в основе которой чувственное восприятие людей (себя, других) и природы, являются только схемой, ориентировкой для понимания индивидуальных особенностей перцепции у студентов. Эта схема не может быть исчерпывающим объяснением и, тем более, оценкой указанной модальности полимодального восприятия, но может быть использована в жизнедеятельности, учебной и учебно-профессиональной деятельности учащегося, в ходе общения с ним, т.к. раскрывает такие психологические характеристики личности, которые могут способствовать обучению или затруднять его.

Базой исследования были вузы и школы г. Иркутска (ФГБОУ ПО ИГУ, ФГБОУ ПО БГУЭП, МБОУ г. Иркутска СОШ № 21 и 63). Выборку исследования составили студенты и учащиеся, всего 964 респондентов, из них: студенты гуманитарного направления 380 девушек и 127 юношей; математического направления – 44 девушки и 85 юношей; экономического направления – 21 девушек и 22 юношей; технического направления – 39 юношей; школьников 5-х классов – 90 девочек и 71 мальчик; школьников 9-х классов – 39 девушек и 46 юношей.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование средних балльных значений чувственного восприятия людей и природы. У респондентов гуманитарного направления среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у *девушек* 51 балл. У респондентов математического направления среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у *девушек* 55 баллов, у *юношей* 44 балла. У респондентов экономического направления (студенты специальности финансы и кредит) среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у *девушек* 39 баллов, у *юношей* 41 балл. У респондентов технического направления (студенты авиационного колледжа) среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у *юношей* 35 баллов. У респондентов-школьников 5-х классов среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у *девочек* 48 баллов, у *мальчиков* 49 баллов. У респондентов-школьников 9-х классов среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у *девочек* 41 балл, у *мальчиков* 38 баллов.

Исследование границ интервалов среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девушек, девочек, юношей, мальчиков, студентов и учащихся.

У респондентов гуманитарного направления интервал среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девушек, от 30 до 72 балла; у юношей интервал среднего значения от 24 до 70 баллов. У респондентов математического направления интервал среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девушек от 34 до 77 баллов; у юношей интервал среднего значения от 22 до 65 баллов.

У респондентов экономического направления (студенты специальности финансы и кредит) интервал среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девушек от 26 до 52 баллов, у юношей интервал среднего значения от 21 до 61 балла. У респондентов технического направления (студенты авиационного колледжа) интервал среднего значения чувственного восприятия людей и природы у юношей от 13 до 57 баллов.

У респондентов-школьников 5-х классов интервал среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девочек от 26 до 71 балла; у мальчиков интервал среднего значения от 28 до 69 баллов. У респондентов-школьников 9-х классов интервал среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девочек от 23 до 59 баллов; у мальчиков интервал среднего значения от 20 до 57 баллов.

Обсуждение результатов исследования. Анализ данных исследования чувственного восприятия людей и природы у юношей и девушек, студентов вуза и колледжа, показывает их различие. Так средние балльные значения чувственного

восприятия людей и природы у респондентов юношей – студентов гуманитарного направления выше, чем у юношей – студентов математического направления. Показано, что средние балльные значения чувственного восприятия людей и природы у респондентов-студенток гуманитарного, математического направлений и школьниц 9-го класса *выше*, чем у юношей, студентов гуманитарного, математического направлений и школьников 9-х классов. Среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у девочек и мальчиков 5-х классов *выше*, чем у девушек и юношей 9-х классов.

Среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у девушек и юношей студентов экономического направления ниже, чем у девушек и юношей студентов гуманитарного и математического направлений.

Среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у юношей, учащихся технического направления, ниже, чем у студентов гуманитарного, математического, экономического направлений и учащихся 5-х и 9-х классов. Среднее балльное значение чувственного восприятия людей и природы у девушек-студенток экономического направления ниже, чем у девочек-учащихся 5-х и 9-х классов.

Также анализ данных исследования показал, что интервалы среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девушек, девочек, юношей, мальчиков, студентов и учащихся отличаются: выборки респондентов имеют самые высокие и самые низкие нижние и верхние границы. Самая высокая (34 балла) нижняя и самая высокая (77 баллов) верхняя граница интервала среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девушек-студенток математического направления. Самая низкая (13 баллов) нижняя граница интервала среднего значения чувственного восприятия людей и природы у юношей, учащихся технического направления. Самая низкая (52 балла) верхняя граница интервала среднего значения чувственного восприятия людей и природы у девушек-студенток экономического направления.

Исследование предпочтений определенных модальностей в полимодальном восприятии у студентов и учащихся.

В выборках респондентов (студенты гуманитарного направления 380 девушек и 127 юношей; математического направления – 44 девушки и 85 юношей; экономического направления – 21 девушек и 22 юношей; технического направления – 39 юношей; школьников 5-х классов – 90 девочек и 71 мальчик; школьников 9-х классов – 39 девушек и 46 юношей) наблюдаются групповые и индивидуальные предпочтения модальностей в полимодальной перцепции. Все предпочтения мы распределили по средним балльным значениям: от большего балльного значения к меньшему (на 1, 2 местах наибольшие значения, на 6, 7, 8 местах наименьшие значения.)

В указанных выборках наименее предпочитаемые – восприятие людей, природы; слуховая и кинестетическая модальности (на 6,7,8, местах) в полимодальном восприятии. Зрительная и обонятельная модальности наиболее предпочитаемые (на 1 и 2 месте) модальности в полимодальном восприятии у студентов и школьников в исследуемых выборках респондентов.

Выводы. Наше теоретическое исследование экологического подхода к чувственному восприятию людей и природы показало, что указанный подход имеет большие потенциальные возможности расширить представление о чувственной перцепции и может быть применен на практике осознанного развития полимодального восприятия. Исследование средних балльных значений чувственного восприятия людей и природы у студентов позволило выявить их особенности: балльные показатели исследуемой модальности выше у студентов гуманитарного направления, чем у обучающихся на математическом, экономическом, техническом направлениях. У школьников 5-х классов чувственное восприятие людей и природы более активировано (баллы выше), чем у учащихся в 9-х классах.

Анализ средних и интервалов средних значений рассматриваемой модальности показал, что наименьшие балльные значения у студентов технического направления.

Наименьшие средние значения у данной модальности показали студентки экономического направления.

Анализ данных исследования позволил определить предпочтения модальностей в полимодальном восприятии у обучающихся в школе и вузе: чувственное восприятие людей и природы у студентов и школьников занимает последнее место (наряду со слуховой и кинестетическими модальностями) среди других модальностей, т.е. является ресурсной, требующей активизации и развития.

Перспективу дальнейшего изучения чувственного восприятия людей (себя, других) и природы связываем с расширением количества выборки и расширением номенклатуры направлений и специальностей у обучающихся. Считаем, что указанная модальность, являясь стержневой модальностью в полимодальном восприятии, требует выявления особенностей и учета в процессе обучения студентов всех направлений и школьников всех классов общеобразовательной школы.

Литература

1. Атемасов А.В. Экология личности: исходно значимые проблемы и направления // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы /отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015.
2. Бандурка Т.Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. / Т.Н. Бандурка. Монография. Иркутск: Изд-во Отгиск, 2005.
3. Бандурка Т.Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков / Т.Н. Бандурка // Экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 4. С. 59–66.
4. Барабанщиков В.А. Динамика зрительного восприятия. – М.: Наука, 1990.
5. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006.
6. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
7. Моисеев Н.Н. О необходимых чертах цивилизации будущего//Моисеев Н.Н. Время определять национальные цели. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1997.
8. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
9. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006.
10. Панов В.И. Парадигмальное отличие экопсихологического подхода к развитию психики от экологического подхода к восприятию Дж. Гибсона // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы/отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГА ПРИ ВНЕДРЕНИИ КОНВЕРГЕНТНОГО ОБУЧЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ВЫСОКОМОТИВИРОВАННЫХ УЧАЩИХСЯ И УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ⁴

Барцевич В.Н., Токарева Е.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье показан опыт реализации психологической коррекционно-развивающей программы для педагогов, внедряющих конвергентное обучение в образовательный процесс. Конвергентное образование является эффективным средством обеспечения устойчивого развития учащихся с разными образовательными потребностями

⁴Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-06-10888)

и возможностями. Показано, что учителя, осуществляющие свой труд в модели личностно-профессионального развития, способны создавать благоприятные условия для творческого саморазвития высокомотивированных учащихся и учащихся с особенностями (особенными возможностями) развития.

Ключевые слова: устойчивое развитие, конвергентное образование, личностно-развивающий подход, учащиеся с разными образовательными способностями и возможностями, педагоги, психологически благоприятные условия, технология профессионального развития личности, межпредметность, метапредметность, интегративность.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF A TEACHER WHEN IMPLEMENTING CONVERGENT EDUCATION TO PROVIDE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF HIGHLY MOTIVATED STUDENTS AND STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL PECULIARITIES

Bartsevich V., Tokareva E., Moscow, Russia

Abstract. The article shows the experience of putting psychological correction and development program into practice for teachers implementing convergent learning in the educational process. Convergent education is an effective method of providing sustainable development for pupils with different educational needs and capabilities. It is shown that teachers, engaged in the model of personal and professional development in their work, are able to create favorable conditions for creative self-development of highly motivated students and students with developmental peculiarities.

Keywords: sustainable development, convergent education, personal developmental approach, students with different educational abilities and capabilities, teachers, psychologically favorable conditions, the technology of personal professional development, interdisciplinary, meta-subjectivity, integrativity.

В настоящее время проблема преодоления экологического кризиса стоит перед всеми общественными институтами. Поскольку речь идет не только о сохранении окружающей среды, но и о поисках ответа на вопрос, как жить, чтобы сохранить этот мир для будущих поколений, обеспечив при этом выживание человечества в целом, и повысить качество жизни для каждого в отдельности. С целью решения данной проблемы на второй Конвенции ООН была принята программа действий по реализации Концепции устойчивого развития.

Процесс обеспечения условий устойчивого развития заключается в решении комплекса задач, сочетающих в себе различные сферы человеческой активности. Современное общество пришло к пониманию того, что решение проблем одной сферы не может осуществляться за счет ухудшения качества другой. К примеру, трудно представить, что человечество может резко снизить темпы потребления природных ресурсов. Для этого необходима экологизация сознания [5], подразумевающая изучение, проектирование и реализацию образа жизни, направленного на повышение ее качества в пределах естественной емкости природных экосистем.

Система образования может внести существенный вклад в реализацию концепции устойчивого развития путем внедрения конвергентного обучения, формирующего междисциплинарные и метапредметные знания о закономерностях развития живой и неживой природы в мире как единого целого.

Под **конвергенцией** – (лат.) «convergere» – приближаться, сходиться, мы будем понимать «Взаимодействие, взаимопроникновение, взаимовлияние, взаимопреобразование различных областей человеческой жизни в результате чего получается *новый продукт* при использовании новых технологий». Конвергенция базируется на NBIC технологии (нано-био-инфо-когито) и находит свое выражение в усиливающейся взаимозависимости этих четырех направлений между собой и их

совместном влиянии на общество [1]. В этой связи нами используются следующие понятия:

Метапредметность – развитие общих приемов, техник, схем, образцов мыслительной работы по проблематизации, целеполаганию, проектированию, моделированию новых научных знаний.

Межпредметность – поиск знаний на стыке наук, совместная деятельность учителей по планированию программ и технологий преподавания смежных дисциплин.

Интегративность – создание новой целостной системы путем соединения разных деталей. Детали при этом не меняются.

Конвергентное обучение предполагает новый тип коммуникативного взаимодействия – проектные группы, проектные мастерские в рамках школ или объединения школ, бинарные уроки, выполнение учащимися проекта под руководством двух педагогов, преподающих разные предметы, «синхронизацию» изучения тем по разным предметам, например: литература + история + обществоведение + русский язык + иностранный язык.

Конвергенция в образовании уже существует во взаимодействии всех предметов с информационными технологиями. В настоящее время самое главное – активизация поиска радикальных инноваций. Лидирующие позиции в школе должны занять когнитивные технологии. И мы приходим от ученика знающего через ученика умеющего к ученику думающему.

Конвергентное обучение – это проект, направленный на формирование такой междисциплинарной образовательной среды, как на уроке, так и во внеурочной деятельности, в которой школьники будут воспринимать мир как единое целое, а не как школьное изучение отдельных предметов.

Следовательно, первая насущная задача заключается в том, как наилучшим образом «вместить» все необходимые дисциплины в учебный план, вторая – как увязать их между собой в необходимой последовательности, причем так, чтобы знания смежных предметов максимально эффективно использовались в освоении конкретной дисциплины в целях формирования компетенций. Что даст учащимся системные знания, универсальные навыки и приемы. Такое увязывание позволит согласовывать дисциплины по тематике и последовательности изложения, попутно снижая нагрузку на учащегося и давая ему возможность в итоге овладеть компонентами интегративной деятельности [4]. Ее суть очевидна: знания и навыки, полученные учащимися при освоении предшествующих и смежных дисциплин, надо планомерно и творчески использовать при дальнейшем обучении, закладывая их в учебные планы. В настоящее время если это и делается в рамках внедрения компетентностного подхода, то чисто формально: многие преподаватели не знают, какой конкретно материал дается коллегами и каким способом закрепляется: отсюда, нередко повторы изученного, либо «междисциплинарные пробелы». А также для педагогов «размыты» контуры будущих профессий, к которым необходимо готовить сегодня.

Таким образом, на наш взгляд, назрела необходимость такой реорганизации образовательных технологий, когда дальнейшая узкая специализация будет осуществляться на базе разносторонних знаний и умений, метапредметных компетенций, закладываемых на каждом этапе жизненного пути каждого гражданина нашей страны во имя ее дальнейшего процветания.

Ключевую роль здесь играют межпредметные методические школьные объединения учителей, способных оказать интеллектуальную и личностную поддержку учащимся в ходе реализации данного направления.

По мнению исследователей [3] у учеников, не имеющих прочной системы знаний, отмечается сниженный интерес к межпредметному обучению, а у учащихся с высоким уровнем знаний наоборот - высокий уровень мотивации. В тоже время выявлено, что у педагогов, создающих благоприятные условия для творческой деятельности учащихся, в

метапредметном обучении снижение мотивации отсутствует. Более того, опора на межпредметные и метапредметные связи является необходимым условием их дальнейшего развития в процессе обучения.

Однако, как показывают беседы и дискуссии с педагогами образовательных организаций о ходе внедрения конвергентного подхода в школах, существует определенный дефицит в методологических и технологических средствах. Согласно полученным данным опроса, проведенного в одной из московских школ, 87% учителей указывают на необходимость выработки общей стратегии межпредметного взаимодействия. Кроме того, 68% опрошенных считают, что это увеличит учебную нагрузку педагогов и учащихся, и таким образом негативно отразится на показателях успеваемости. Также необходимо учитывать, отметили педагоги, что современные классы часто состоят из обучающихся с разными образовательными потребностями, включая высокомотивированных детей и детей с особенностями развития.

В настоящее время существуют различные подходы к созданию психологически благоприятных условий для учащихся с особыми образовательными потребностями (И.М. Бгажнокова, Л.С. Выготский, А.Д. Вильшанская, М.В. Жигорева, А.В. Закрепина, В.В. Коркунов, И.С. Макарьев, Е.А. Стребелева, Е.А. Ямбург и др.), в работах которых высказывается мнение, что основными трудностями в обучении детей с нарушениями развития являются не только биологический, но и социальный аспекты, т.к. работникам образовательного учреждения (педагогам, воспитателям, психологам) приходится иметь дело не столько с биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями. Действительно, проблема психологического благополучия ребенка в условиях изменения социальной ситуации развития (когда он приходит в школу) подчас решается непросто, даже если он не имеет ограниченные возможности здоровья. Ребенок с особыми образовательными потребностями попадая в другую среду оказывается перед весьма сложными личностными проблемами (общение, взаимодействие, социальная самоидентификация и др.), которые не всегда легки для решения даже обычному школьнику.

Высокомотивированные учащиеся также испытывают определенные трудности, связанные с дисинхронией развития, установления коммуникативных контактов, развитием одаренности по типу скрытой, а также с известным феноменом «снятия» одаренности с возрастом (М.Е. Богоявленская, Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, М.А. Холодная, В.С. Юркевич). Не получен пока и ответ на вопрос о нервно-психической цене, которую платит ребенок за достижение высоких результатов в учебной деятельности.

Очевидно, что внедряя в образовательный процесс новые подходы и технологии необходимо учитывать возможность создания в данных подходах, в частности в конвергентном, не только индивидуальных программ, но и психологически благоприятных условий для учащихся с особыми образовательными потребностями и с ограниченными возможностями здоровья. Именно возможности этих детей должны стать основой процесса взаимодействия системы «учитель – ученик» и развиваться в психологически благоприятных условиях, в которых деятельность педагога, способствует позитивному личностному развитию детей, переживанию ими положительных эмоций, оптимизму, жизнеутверждающей активности, вере в себя, в свои силы и возможности.

Проведенный поисковый этап исследований показывает, что создание педагогами психологически благоприятных условий для внедрения конвергентного образования, в первую очередь, требует от учителя дополнительных усилий, направленных на его личностное и профессиональное развитие. В тоже время педагоги находятся в некоторой неопределенности, т.к. не знают, каким образом это можно осуществить. Встает вопрос о мобилизации психологических ресурсов педагогов, выраженных в их активной позиции, и готовности участвовать в разработке и внедрении конвергентного образования.

Согласно концепции Л.М. Митиной, труд учителя определен двумя моделями: адаптивного функционирования и профессионального развития. В концепции

теоретически обосновано, что учитель, работающий в *модели развития*, обладает высоким уровнем самосознания и развития интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости), которые позволяют педагогу в ходе осуществления профессиональной деятельности обеспечить психологически благоприятные условия для развития и творческой самореализации своей и учащихся. В *адаптивной модели* созданию психологически благоприятных условий препятствует низкий уровень развития личностных характеристик, приспособление учителя к сложившимся условиям среды, жесткое ролевое поведение, проявление защитных психологических реакций.

Таким образом, очевидна необходимость разработки психологической программы для учителей, направленной на повышение уровня профессионального самосознания и коммуникативного взаимодействия. Согласно концепции личностно-профессионального развития [2] осознание педагогом комплекса личных проблем, в ситуации внедрения новых форм образования, связано с тем, как он оценит свои возможности и способы существования в новых условиях. Степень осознанности своего отношения к возникшей ситуации влияет на формирование стратегии поведения, оптимизирует уровень включенности в проблему и активности педагога, влияет на конструирование новых целей и задач для своего профессионального развития.

Ниже приводится план занятий психологической коррекционно-развивающей программы, направленной на создание педагогами благоприятных условий для всех категорий обучающихся в освоении фундаментальных межпредметных и метапредметных понятий, обретения самостоятельности в получении знаний, что, в свою очередь, обеспечит выпускникам школ направленность к устойчивому развитию в личностной и профессиональной сферах.

Занятие №1. Вводное. Осознание и определение целей конвергентного образования.

На данном занятии работа направлена на взаимодействие между уже сложившимися у педагогов представлениями и меняющимися целями образования в сторону сближения или конструирования новых задач. Итогом занятия является заключение о том, что в современном образовании необходим иной уровень активности педагога.

Занятие №2. Развитие коммуникативного взаимодействия в образовательной среде.

В ходе занятия работа направлена на осознание и развитие коммуникативной компетентности во взаимодействии педагогов. Обсуждение педагогами своих учебных планов помогает предупредить ошибки в использовании знаний из других предметов, устранить неточности в формулировке вопросов, в трактовке понятий смежных курсов, определить единые подходы в объяснении сущности изучаемых процессов и явлений, избрать наиболее рациональные методы обучения. Обучение педагога современным формам коммуникативного взаимодействия, его активности в этом взаимодействии является одним из способов осуществления эффективных межпредметных и метапредметных связей и является одним из средств реализации конвергентного образования.

Занятие №3. Развитие и реализация творческого потенциала личности педагога в конвергентном образовании.

Занятие направлено на осознание педагогом необходимости в постоянном творческом развитии, творческой самореализации в профессии. Основная цель занятия – вооружить педагога определенными информационными и методическими средствами, которые позволят ему квалифицированно повышать свой профессиональный уровень.

Занятие №4. Заключительное. Это занятие призвано ответить на вопрос: чего мы ожидаем и чего бы мы хотели получить от внедрения конвергентного обучения для

наших детей и педагогов. Что «лично я» мог бы сделать в своей работе в связи с внедрением конвергентного обучения?

Участие педагогов в психологической программе дало им возможность выработать новые модели поведения в профессиональной деятельности и во взаимодействии с учащимися, коллегами, переориентировке на развивающую модель профессионализации, выявления потенциалов и ресурсов своего профессионального развития, отработки умений самоанализа педагогической деятельности.

Совместный анализ с педагогами опыта внедрения конвергентного образования после их участия в программе показал высокий запрос со стороны учащихся на такого рода обучение. Сами учителя также отметили повышение уровня коммуникации с коллегами в межпредметном взаимодействии и осуществлении проектной деятельности. Так, по словам учителей, в процессе межпредметного взаимодействия выявляются затруднения учащихся, возникающие при изучении одних и тех же понятий в различных дисциплинах. И что особенно важно, отметили педагоги, проектная деятельность, являющаяся обязательным элементом конвергентного образования, задает индивидуальную траекторию развития каждого обучающегося исходя из его интересов и способностей. Возникающие трудности в процессе выполнения учениками проектов осмысливаются с двух позиций: с точки зрения того, что они знают, как могут использовать латентное знание, и с точки зрения того, что они умеют. А это повышает их самостоятельность. Кроме того, отпадает необходимость заучивания, т.к. теоретическое положение переносится в область практического действия, поэтому учебная информация становится доступной, понятной для учащихся с разными образовательными потребностями и возможностями.

Таким образом, внедрение конвергентного образования требует от современного педагога определенного уровня знаний, активности, осознания целей и задач данного направления, творчества, мобильности, способности понимать себя и другого в системе отношений, направленных на решение задач устойчивого развития.

Литература

1. Величковский Б.М., Вартанов А.В., Шевчик С.А. Системная роль когнитивных исследований в развитии конвергентных технологий. – Вестник Томского государственного университета. - 2010, № 334, с 186-191.
2. Митина Л.М. Психологу об учителе. – М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт». МГППУ, 2010.
3. Русаков А. Школа устойчивого развития <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201001701>
4. Трушина Н.Н., Шавырина Г.В. Психологическая поддержка педагога в инновационных условиях реформирования. Материалы VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». – М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт». МГППУ, 2011.
5. Ярмаков Д.С. Экологическая психология в контексте устойчивого развития. <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-psihologiya-v-kontekste-ustoychivogo-razvitiya>

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Белова Е.С., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы личностного развития одаренных дошкольников. Особое внимание уделяется сфере самосознания формирующейся личности. Представлены результаты экспериментального исследования образов «Я-

реальное», «Я-идеальное» у одаренных дошкольников 6-7 лет в сравнении со сверстниками.

Ключевые слова: личностное развитие, самосознание, одаренные дети, дошкольный возраст.

PERSONAL DEVELOPMENT PECULIARITIES OF GIFTED CHILDREN OF 6-7 YEARS OLD

Belova E.S., Moscow, Russia

Abstract. The article deals with personal development of gifted preschoolers. Particular attention is paid to the sphere of self-consciousness of growing personality. The results of an experimental study of the images «I-real», «I-ideal» in 6-7 years old gifted preschoolers in comparison with peers are presented.

Keywords: personal development, self-awareness, gifted children, preschool age.

Решение задач устойчивого общественного и экономического развития страны и планеты в целом обуславливает необходимость воспитания подрастающего поколения способным действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур. В связи с этим возрастают требования к системе образования. Приоритетной становится общая, мировая тенденция в развитии образования, в соответствии с которой на первое место в целях обучения выходит компетентность и, соответственно, личность обучающегося. Все более актуальным, как отмечает В.И. Панов, становится требование экологичности образовательных технологий и образовательной среды в смысле их соответствия природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся [5]. На современном этапе развития общества к основным задачам образования относится создание образовательной среды развивающего (творческого) типа, т.е. среды, обеспечивающей возможность проявления и развития потенциальных способностей учащихся [6].

В разработанной В.И. Пановым экопсихологической модели образовательной среды проблема психического развития предстает как проблема создания такой образовательной среды и такого взаимодействия между ее субъектами, которые бы способствовали проявлению творческой природы развития психики в системе «учащийся – образовательная среда» [6].

Идея соотношения основных структурных элементов, характеризующих творчество и творческое развитие человека, с психологической структурой одаренности явилась основополагающей в концепции «Творческая одаренность» А.М. Матюшкина. Одаренность рассматривалась ученым как предпосылка становления и развития творческой личности. Обучение и развитие одаренных и талантливых детей, по мнению А.М. Матюшкина, может составлять идеальную модель творческого развития человека. В основе одаренности – творческий потенциал, который может различаться у разных людей, у одаренных – высокий творческий потенциал, доминирующая познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности. Подчеркивая важность интегрального подхода в исследованиях одаренности, А.М. Матюшкин отмечал, что ядро развития одаренности составляют потребностно-эмоциональная, волевая и интеллектуальная сферы [3].

Оценочная функция всех сложных психологических структур выделялась А.М. Матюшкиным как интегральный структурный компонент одаренности. Ученый писал, что «способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих

решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества» [3, с.32].

Заметной общей тенденцией в современной психологии одаренности, отмечает Е.И. Щербанова, становится растущее признание значимости некогнитивных личностных (мотивационных, эмоциональных, волевых и других) компонентов и их взаимодействия с когнитивными способностями в проявлениях и развитии одаренности. Одним из ключевых компонентов одаренности во многих влиятельных в мире теориях признается система представлений неординарной личности о себе (Я-концепция). По результатам зарубежных исследований, большинство одаренных учащихся демонстрирует более высокую позитивную общую и особенно академическую я-концепции, соответственно области своей одаренности. При этом отношения между одаренностью и я-концепцией могут варьировать в зависимости от возраста, пола, уровней исключительности (способностей, одаренности) и реальных достижений. Однако вопрос о специфике и роли этих представлений в развитии одаренности на разных возрастных этапах остается пока еще дискуссионным [9]. Исследователи выделяют противоречивость данных о взаимосвязи одаренности и я-концепции, которые различаются не только в разных странах, но и в разных национально-культурных сообществах внутри одной и той же страны [11].

Подчеркнем, что в основном исследования проводятся на детях школьного возраста, чаще всего подросткового и юношеского. Специфика дошкольного возраста в развитии личностных аспектов одаренности значительно реже становится предметом изучения. И даже встречаемые в литературе немногочисленные данные об эмоционально-личностных особенностях одаренных детей часто отличаются неоднозначностью. Некоторые исследователи высказывают мнение о повышенной чувствительности, ранимости неординарных детей, их эмоциональной неустойчивости, повышенной тревожности. Другие - описывают примеры одаренных как эмоционально стабильных, волевых, уверенных в себе детей. Приводятся факты несоответствия в развитии интеллекта, творчества и эмоционально-личностной сферы неординарного дошкольника [4, 12-14, др.].

Следует отметить, что в отечественной психологии вопросам личностного развития дошкольников, и в частности, развитию их самосознания посвящено много исследований (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Е.Е. Кравцова, Т.Д. Марцинковская, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева, О.А. Белобрыкина и др.), и хотя проблематика одаренности в них не рассматривалась, можно выделить ряд важных моментов для ее изучения: самосознание рассматривается как один из ведущих элементов психического облика личности, на ранних этапах онтогенеза личности самосознание предстает как динамичное и относительно пластичное психологическое явление, включает когнитивный (знание о себе – образ качеств, способностей, умений и др.), эмоциональный (эмоциональные реакции и суждения), волевой (процесс саморегулирования) компоненты; формируется на основе опыта разнообразной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками.

В процессе развития дошкольника меняется системогенез факторов, определяющих развитие составляющих самосознания. Если в 4-4,5 года самооценка ребенка в основном определяется успешностью предметной деятельности, то с 4,5-5,5 лет все большее влияние начинают оказывать оценки сверстников и опыт взаимоотношений с ними в предметной деятельности, а к 7 годам сфера общения ребенка со сверстниками и взрослыми напрямую определяет отношение ребенка к себе и его самооценку [2].

К концу дошкольного возраста складывается дифференцированная самооценка, самокритичность, появляется осознание себя во времени, возникает «личное сознание» (Д.Б. Эльконин), обуславливая новый уровень осознания дошкольником своего места в системе взаимоотношений с взрослым. Осознание дошкольником собственных индивидуальных качеств, переживаний, своей индивидуальной значимости способствует

смене главных противоречий психического развития: проявляется и становится все более выраженным противоречие между «дошкольным» образом жизни и новыми возможностями ребенка. Выявленная в исследованиях дошкольников специфика предшкольного периода в личностном становлении может по-своему проявляться у одаренных детей, и в связи с этим нуждается в специальном изучении.

Проведенное исследование было нацелено на выявление особенностей самосознания как главного компонента формирующейся личности одаренного ребенка 6-7 лет.

Базовыми для исследования являлись: концепция «Творческая одаренность» А.М.Матюшкина [3], структурно-динамическая модель одаренности, разработанная Е.И.Щеблановой [10].

В задачи исследования входило:

- выделение одаренных 6-7-летних детей, обладающих высоким творческим потенциалом;
- анализ особенностей их самовосприятия и самопринятия в сравнении со сверстниками, творческий потенциал которых был менее выражен;
- выявление гендерных особенностей самовосприятия одаренных детей.

В исследовании участвовали 150 дошкольников 6-7 лет, которые посещали подготовительные группы детских образовательных учреждений города Москвы. Количество девочек и мальчиков было примерно равным.

Диагностический комплекс методик включал:

- для выявления уровня творческого потенциала: Фигурный тест творческого мышления Е.П.Торренса (форма А), адаптированный для дошкольников Е.С.Беловой и Е.И.Щеблановой; анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, др.); наблюдения за дошкольниками на занятиях и в условиях свободных игр; опрос родителей и педагогов об особенностях индивидуального развития детей с помощью специальных анкет;
- для изучения представлений ребенка о себе и субъективном идеале, особенностей самопринятия применялась методика «Портреты» в модификации О.А.Белобрыкиной, Н.Я.Большуновой [1];
- для статистической обработки экспериментальных данных использовались методы математической статистики (программный пакет SPSS 17.0).

При выделении одаренных главным критерием отбора являлись высокие результаты выполнения Фигурного теста Е.П. Торренса на творческое мышление (значения общего Т-показателя были равны или превышали 60 баллов), кроме того обязательно учитывались данные наблюдений, опроса родителей, воспитателей, анализа продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, др.).

В соответствии с задачами исследования среди всех обследованных дошкольников были выделены две равные по количеству группы детей, различающихся по уровню творческого потенциала. I группу составили дошкольники с высоким творческим потенциалом (значения общего Т-показателя по тесту Е.П. Торренса были равны или превышали 60 баллов) - одаренные дети (N=22), в II группу включены были дошкольники, чьи творческие возможности проявлялись слабее, уровень творческого потенциала был средний или низкий (значения общего Т-показателя по тесту Е.П. Торренса были равны или ниже 50 баллов). При формировании II группы для обеспечения репрезентативности также использовалась в качестве приема случайная стратегия. Проведенный сопоставительный анализ подтвердил, что различие между выделенными группами по тесту Е.П. Торренса высоко достоверно ($p=0.000$ по критерию Манна-Уитни).

Каждому дошкольнику из двух групп предъявлялся набор из десяти карточек – графических изображений качеств: смелый, сильный, вежливый, трудолюбивый, аккуратный, умный, не жадный, не дерется, говорит правду, умеет хорошо играть (набор дифференцирован по половому признаку: карточки для мальчика и для девочки).

Карточки предъявлялись по одной для ознакомления, уточнения и закрепления обозначений. Далее ребенку предлагалось с помощью карточек составить «портрет» самого лучшего ребенка, выбирая из качеств те, которые, по его мнению, встречаются чаще всех у лучшего ребенка, потом менее часто и т.д. (после каждого выбора карточки оставшиеся перемешивались). Затем дошкольнику предлагалось составить свой «портрет». Результаты выбора карточек фиксировались, и затем составили основу для профиля субъективного идеала ребенка – «Я-идеальное» и профиля образа себя – «Я-реальное».

В результате выборов, на первом месте в «портрете» лучшего ребенка у дошкольников из I группы выделялись такие качества: «вежливый» (27% детей), «говорит правду» (27%), «трудолюбивый» (14%), «сильный» (14%). Среди первых ответов о лучшем ребенке у детей II группы выделялись качества: «говорит правду» (27%), «вежливый» (23%), «сильный» (14%), «смелый» (14%). При описании себя чаще первыми назывались в I группе: «вежливый» (18%), «сильный» (18% детей), «говорит правду» (14%); в II группе: «говорит правду» (27%), «сильный» (18% детей) «смелый» (14%).

Сравнительный анализ профилей «Я-идеальное» в двух группах показал, что обнаруженные межгрупповые различия не достигали уровня значимости, индивидуальные различия были выражены сильнее. Сравнение профилей «Я-реальное» в группах выявило различие по характеристике «нежадный»: в группе одаренных чаще получала более высокий ранг, чем в группе сверстников ($p=0,045$ по критерию Манна-Уитни).

Более детально были рассмотрены выборы дошкольниками первых трех качеств как наиболее значимых. Достоверные различия между группами (по критерию – угловое преобразование Фишера) были установлены в отношении выбора дошкольниками одной из трех первых характеристик лучшего ребенка: «не дерется» – в группе одаренных ее выделяло большее число детей, чем в группе сверстников ($p=0,007$); «смелый» – в группе сверстников ее выделяло большее число детей, чем в группе одаренных ($p=0,027$). Различие на уровне тенденции ($p=0,086$) обнаружено в отношении характеристики «умный»: одаренные дошкольники чаще выделяли ее среди первых трех при составлении «портрета» лучшего ребенка. При сравнении первых трех качеств в самоописаниях дошкольников межгрупповые различия на уровне тенденции выявлены в отношении характеристик: «нежадный» - более часто отмечалась в группе одаренных детей ($p=0,071$); «смелый» - более часто выделялась в группе их сверстников ($p=0,062$).

Для выявления особенностей самопринятия проводился анализ соответствия портрета «Я-реального» субъективному идеалу ребенка, использовался метод ранговой корреляции Спирмена. В результате было установлено, что среди дошкольников с адекватным самопринятием 72,8% детей I группы и 63,6% детей II группы. Среди дошкольников с нереалистическим уровнем самопринятия завышенный (идеализированный) обнаружен у 13,6% детей I группы и 27,3% детей II группы. Заниженный (чрезмерно критический) уровень самопринятия был выявлен у 13,6% детей I группы и 9,1% – II группы. Обнаруженный у части детей нереалистический уровень самопринятия может быть связан с недостаточным обеспечением адекватных условий образовательной среды для развития самооценки ребенка.

Образовательная среда отражает принятые в обществе эксплицитные и имплицитные ценности, стереотипы, ориентации. Это относится и к проблемам одаренности девочек и мальчиков. В результате подчас почти незаметных и вроде бы незначительных отличий во взаимодействии с родителями, учителями и сверстниками/сверстницами одаренные девочки, как отмечает Л.В. Попова, приобретают некоторые специфические черты. Многие из них отрицают свою одаренность, успехи объясняют внешними условиями и трудолюбием. Внутренние барьеры одаренных мальчиков определяются распространенным образом «настоящего» мужчины, столь популярным в фильмах, в телепередачах. Различия конструируются на протяжении детства, юности, и это также отражается на развитии одаренных [8].

Учитывая актуальность вопросов гендерных различий, был проведен сравнительный анализ самоописаний одаренных мальчиков и самоописаний одаренных девочек. В результате было выявлено, что характеристика «говорит правду» в группе одаренных девочек имеет более высокий ранг, чем в группе одаренных мальчиков ($p=0.011$). При сравнении портретов лучшего ребенка, обнаружено, что характеристика «сильный» имеет более высокий ранг у одаренных мальчиков ($p=0.036$), а характеристика «аккуратная/аккуратный» – более высокий ранг в группе одаренных девочек ($p=0.063$, уровень тенденции). По творческому потенциалу различий не выявлено: уровень творческого мышления был высоким как у девочек, так и у мальчиков, входивших в группу одаренных.

Полученные в исследовании данные расширяют научные представления о специфике процесса формирования сферы самосознания у детей с признаками одаренности на этапе дошкольного возраста.

«Необходимым условием сохранения одаренности одаренных детей является их подготовка к применению своих интеллектуальных возможностей для формирования стратегии поведения в критических ситуациях» [7, с.49]. Осознание одаренным ребенком своих умений, качеств, переживаний может являться основой для формирования индивидуального интеллектуального и духовно-нравственного ресурса растущей личности.

Образовательная среда на этапе дошкольного детства должна выстраиваться с учетом тенденций развития современных одаренных детей, понимания специфики не только когнитивной сферы их развития, но и, что крайне важно, особенностей становления личности.

Литература

1. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2006. 320 с.
2. Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Ганошенко М.И. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет // *Вопр.психол.* 1999. № 1. С.50-59.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // *Вопр.психол.* 1989. №6. С.29-33.
4. Монкс Ф., Ипенбург И. Одаренные дети. – М.: Когито-Центр, 2014. 132 с.
5. Панов В.И. Понятие «образовательная среда»: от Л. С. Выготского к психодидактике // *Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института – Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов / Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 15 ноября 2016 / Альманах Научного архива Психологического института /сост.науч.ред.отв.вып. О.Е.Серова, Е.П.Гусева. – М., СПб.: Нестор-История, 2016. Вып.8. С.108-126.*
6. Панов В.И. Экопсихологический взгляд на одаренность и субъектность // *Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: опыт, проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2015. – С. 83-101.*
7. Панов В.И. Экопсихологический подход к развитию одаренности // *Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л.И.Ларионовой, А.И.Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 37-51.*
8. Попова Л.В. Гендерные аспекты выявления, развития и реализации одаренности// *Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л.И.Ларионовой, А.И.Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С.52-65.*
9. Щепланова Е.И. Интеллектуальная Я-концепция одаренных подростков // *Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С.23-38*

10. Щепланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте. Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 2006. 48 с.
11. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы // Психологические исследования. 2014. Т.7, №38. С.7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.08.2017).
12. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2007. 576 p.
13. Galbraith J., Delisle J. When gifted kids don't have all the answers: how to meet their social and emotional Needs. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 2015. 288p.
14. Smutny J.F., von Fremd S.E. Differentiating for the Young Child: Teaching Strategies Across the Content Areas, PreK–3 (2nd ed.). – Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010. 280 p.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ С МОТИВАЦИЕЙ СТУДЕНТОВ

Беляева Т.Б., Емельянова А.А., Великий Новгород, Россия

Аннотация. Представлено исследование стратегий самопрезентации студентов в социальных сетях и их взаимосвязь с мотивационной сферой. Обнаружены положительные взаимосвязи стратегий «предпочтение близких связей» и «внутренний аноним» с потребностью в безопасности; стратегии «самоанализ» с социальной потребностью, а также ряд отрицательных взаимосвязей: стратегии «избирательное сближение с единомышленниками» с мотивацией одобрения; стратегий «слабое раскрытие», «сближение с близким и дальним кругами общения», «самоанализ» с мотивацией избегания неудачи; стратегии «избирательное сближение с единомышленниками» с социальной потребностью. Не выявлено связи стратегий самопрезентации с потребностями самоутверждения и самоактуализации.

Ключевые слова: студенты, общение, социальные сети, самопрезентация, стратегии самопрезентации, мотивационная сфера, потребность, мотив.

THE CORRELATION BETWEEN STUDENTS' STRATEGIES OF SELF PRESENTATION IN SOCIAL NETWORKS AND THEIR MOTIVATION

Belyaeva T.B., Emelyanova A.A., Veliky Novgorod, Russia

Abstract. The article presents a study of students' strategies of self-presentation in social networks and their correlation with the motivational sphere. The research revealed a positive correlation between the strategies of 'preference for close relationships', 'inner anonymous' and the security need; the strategy of 'introspection' and the social need, as well as a number of negative correlations including the strategy of 'selective intimacy with like-minded people' and the motivation for approval, the strategies of 'weak description', 'reconciliation with close and distant circles of communication', 'introspection' and the motivation for avoiding failures, the strategy of 'selective intimacy with like-minded people' and the social need. The research has not disclosed any correlation between the strategy of self-presentation and the needs for self-assertion and self-actualization.

Keywords: students, communication, social networks, self-presentation, strategies of self-presentation, motivational sphere, needs, motives

Как отмечает В.И. Панов, во второй половине двадцатого столетия произошло расширение представлений об окружающей среде, в которое помимо физических и биологических стали включать социальные и культурные факторы, выступающие в качестве условия и средства обеспечения жизнедеятельности человека и его развития как субъекта культуры [5]. Вследствие этого спектр экологических проблем современного мира сильно расширился. На наш взгляд, в настоящее время возрастает актуальность проблемы экологии межличностного общения, которая появилась и развивается на наших глазах в связи с широким внедрением в жизнь информационных технологий. Очевидными

последствиями этого являются, с одной стороны, позитивные изменения, сопровождающиеся доступностью и легкостью общения, невзирая на пространство и время. С другой стороны, – негативными тенденциями и трансформацией непосредственного общения, формированием зависимости от Интернет-коммуникации, особенно характерных для молодого поколения, а также изменением общения в семье, которое нередко приводит к проблемам в речевом развитии детей, что все чаще отмечают специалисты дошкольных учреждений.

Интернет в настоящее время играет огромную роль в жизни человека, он охватывает множество сфер жизни: работу, учебу, общение, развлечения, он дает много новых возможностей. Так, в XXI веке появилась возможность дистанционного обучения. Однако большинство молодых людей и девушек используют Интернет чаще с целью общения, так как оно общедоступно с помощью социальных сетей, форумов, блогов и т.д., где можно общаться вне зависимости от времени и расстояний. И эта чрезмерная увлеченность студентов Интернет-коммуникацией часто создает проблемы в учебном процессе, которую все чаще отмечают преподаватели вузов. Таким образом, изучение психологических проблем виртуальной коммуникации студентов, необходимо для лучшего понимания причин и особенностей их чрезмерной погруженности в Интернет-коммуникацию.

Общение в социальных сетях привлекательно для людей по ряду различных причин. Это относительная анонимность, снятие жестких социальных и культурных границ, возможность экспериментирования с собственным образом и т.д. [3]. Привлекательность виртуального общения для молодых помимо всего прочего заключается еще и в возможности примерить на себя маску, которая облегчает процесс коммуникации, снимает психологические барьеры. Любое общение, будь оно непосредственным или осуществляемым с помощью технических средств, не обходится без самопрезентации. Человек, осознанно или бессознательно, предоставляет другому информацию о себе. Интернет, в свою очередь, дает уникальные возможности для самовыражения. Человек может играть со своей самопрезентацией, может успешнее управлять впечатлением о себе, то есть может высвободить творческое «я».

Самопрезентация рассматривается как поведение человека, направленное на управление впечатлением о себе. Истоки изучения феномена самопредъявления лежат в зарубежных исследованиях XX века. Данное понятие было введено в научную лексику в 1959 году И. Гоффманом. В отечественной психологии изучение самопрезентации началось с конца 1990-х годов. Значительный вклад в разработку внесли: Н.В. Амяга, Е.В. Зинченко, О.А. Пикулева, Е.А. Петрова, И.С. Шевченко, И.П. Шкуратова, А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская и др. [7].

Несмотря на молодость проблемы виртуального общения, также существуют исследования по проблеме самопрезентации и в виртуальной среде. Ими занимались И.Ю. Кадацких, Ю.П. Кошелев, Н. Курчакова, Т.А. Наумова, Т.Н. Носкова, Я. Нильсен, Т.В. Смолякова и др. Проблему нашего исследования определило то, что изучению мотивации самопрезентации в сети посвящено мало исследований [2;4;6]. Наша цель заключалась в изучении связи стратегий самопрезентации в социальных сетях с мотивацией студентов.

В исследовании использовались такие методики, как анкета для изучения активности в социальных сетях, методика диагностики самооценки мотивации одобрения Марлоу-Крауна, модификация теста А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения, предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым, тест А. Маслоу и авторская анкета А. Емельяновой «Стратегии самопрезентации в социальных сетях», разработанная на основе исследования А.Б. Богдановской и Т.А. Флениной [1]. В опросе приняли участие студенты-бакалавры 3-4 курсов в возрасте 20-25 лет таких направлений, как «психология», «биология», «филология», «культурология», «лечебное дело» и «конструирование и технология ЭС». Выборка составила 35 человек обоего пола.

Сначала рассмотрим результаты исследования активности студентов в социальных сетях. На вопрос анкеты «Вы пользуетесь социальными сетями каждый день?» положительно ответили 96% респондентов и только 4% – отрицательно, что говорит о широкой востребованности и распространенности социальных сетей в студенческой среде.

На вопрос о времени проведения в социальных сетях 16% испытуемых ответили, что пользуются весь день, 20% ответили, что пользуются 8-10 часов, 44% – 7-4 часов, 20% опрошенных используют соц. сети по 2-3 часа. Никто не выбрал вариант ответа 1-2 часа. При этом 16% респондентов используют только одну социальную сеть, 80% используют несколько сетей (2-4) и 4% использует 5 и более соц. сетей. Можно предположить, что одна социальная сеть не может удовлетворить все потребности человека, поэтому большинство использует сразу несколько сетей в виде различных приложений, которые предоставляют различные возможности. При этом 94% испытуемых предпочитают «ВКонтакте» и только 4% – «Instagram».

На вопрос о целях использования социальных сетей, все испытуемые ответили, что используют сети для общения со своими друзьями, что обусловлено чрезвычайной важностью общения в этом возрасте. 8% испытуемых используют социальные сети для того, чтобы «скоротать или убить время» и 8% для прослушивания музыки.

На вопрос «Важно ли указывать достоверную информацию о себе в социальных сетях?» положительно ответили 32% испытуемых, 68% ответили отрицательно, при этом самым частым мотивом недостоверной информации выступает создание необходимого впечатления, а самым редким – получение желаемого результата в деятельности.

Анализируя ответы на вопросы авторской анкеты «Стратегии самопрезентации в социальных сетях», можно сказать следующее. Большинство респондентов, а именно 24%, предпочитают близкие связи в социальных сетях, то есть общаются с родственниками и хорошо знакомыми людьми, 20% позиционируют себя как анонимов в сети. 12% опрошенных избирательно сближаются с людьми в социальных сетях, 8% максимально раскрываются, 8% слабо открываются другим, 8% ощущают эмоциональное единство с семьей и новыми контактами, и 8% высоко раскрываются в сфере убеждений и привязанностей. 4% респондентов ответили, что сближаются с новыми людьми в равной степени, как и со старыми, 4% указали, что раскрытие в сети позволяет им познать себя и 4% предпочитают демонстративность в соц. сетях.

Таким образом, студенты мало стремятся к высокому раскрытию в социальных сетях. Большинство предпочитают общаться с друзьями и знакомыми.

Затем было предпринято изучение потребностей и мотивов студентов с помощью ряда тестов. Тест на определение мотивации одобрения показал, что у 76% испытуемых мотивация одобрения находится на среднем уровне, что говорит о желании выглядеть адекватно, а у 24% мотивация одобрения на низком уровне, что говорит об их независимости от одобрения окружающих или игнорировании их мнения. Низкая мотивация одобрения может быть связана с особенностями оценки человеком самого себя.

По методике определения мотивации достижения получилось, что у 92% испытуемых преобладает мотивация избегания неудачи, что может говорить о низкой самооценке. У 4% опрошенных нельзя сделать вывод о преобладании той или иной мотивации, и у 4% доминирует мотивация достижения успеха.

С помощью методики на определение потребностей выявлено, что у 12% испытуемых потребность в безопасности находится на очень низком уровне, у 24% – на низком. Это говорит, об удовлетворенности данной потребности, иначе говоря, у испытуемых нет желания упрочить свое положение, они чувствуют себя защищенными и не боятся будущего. У 56% потребность находится на среднем уровне, т. е. она не так важна по сравнению с другими мотивами. У 8% опрошенных высокий уровень

потребности в безопасности, что, возможно, связано с их эмоциональным состоянием, например, с депрессией, или с особенностями личности.

Социальная потребность находится на очень низком уровне у 8% испытуемых, у 24% – на низком уровне, что говорит об удовлетворенности потребности в любви. Для 68% респондентов данная потребность является важной. Возможно, это связано с проблемами в детско-родительских отношениях, в отношениях с противоположным полом.

Потребность в самоутверждении у 4% опрошенных находится на очень низком уровне, у 32% на низком уровне. У 36% – на среднем уровне и у 28% - на высоком уровне.

Потребность в уважении имеет самый высокий показатель среди всех потребностей. Это говорит о том, что она является наиболее важной для испытуемых. Потребность в уважении может достигаться за счет самопрезентации в социальных сетях.

Потребность в самоактуализации у 4% находится на очень низком уровне, у 56% – на низком. 40% опрошенных указали, что у них данная потребность на среднем уровне. Это может говорить о том, что мотив самореализации для испытуемых менее важен на данный момент.

Таким образом, обобщив данные, можно сказать, что большинство испытуемых недоговаривают о себе информацию в социальных сетях с целью произвести необходимое впечатление. Также большинство респондентов предпочитают в социальных сетях общаться с близкими друзьями и родственниками. В большей степени у опрошенных преобладает мотивация избегания неудачи, что может объяснить предпочтение близких связей в социальных сетях или стремление к анонимности. Кроме того, у испытуемых наблюдается тенденция к нормальному одобрению со стороны окружающих, то есть они не стремятся выглядеть лучше, чем есть, а стремятся выглядеть адекватно. Однако по результатам методики определения потребностей можно сказать, что потребность в уважении является наименее удовлетворенной. А потребность в самоопределении является менее важной и актуальной. Возможно, это связано с тем, что у студентов уже сложилось представление о своем месте в мире, либо учебная деятельность позволяет удовлетворить данную потребность.

Далее полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу. Выявлены значимые отрицательные взаимосвязи между стратегией избирательности и мотивацией одобрения ($r = -0,48$); между мотивацией избегания неудачи и стратегией слабого раскрытия ($r = -0,43$), между стратегией «избирательное сближение с единомышленниками» и мотивацией одобрения, то есть высокий уровень избирательности связан с невысокой мотивацией одобрения и наоборот.

Также были получены положительные взаимосвязи между потребностью в безопасности и стратегией предпочтения близких связей ($r = 0,40$) и между социальной потребностью и стратегией самоанализа ($r = 0,39$), а также взаимосвязь, приближенная к значимой положительной между потребностью в безопасности и стратегией анонима ($r = 0,38$).

Таким образом, высокие показатели стратегии избирательности связаны с низкой мотивацией одобрения. Это говорит о том, что студенты, которые не нуждаются в одобрении, легко открываются в социальных сетях своим единомышленникам. Им не нужно заслуживать одобрение людей, которые разделяют их взгляды. Они могут рассказывать о своих интересах, проявлять истинные чувства, не ориентируясь на положительную оценку окружающих.

Студенты с высокой потребностью в одобрении, наоборот, не склонны к поиску единомышленников по каким-либо вопросам, так как им важно получить положительное мнение и оценки со стороны всех окружающих их людей. Их стремление заслужить похвалу становится сильнейшим мотивом деятельности. Такая тенденция может означать, что человек ориентируется только на внешние стимулы и хочет соответствовать ожиданиям других людей.

Значимую отрицательную связь между стратегией «слабое раскрытие» и мотивацией избегания неудачи, иначе говоря, высокие показатели мотивации неудачи студента не способствуют его самораскрытию и заведению новых знакомств в социальных сетях. Студенты с такой мотивацией осторожны в общении, так как опасаются получить для себя травмирующие оценки, негативные реакции собеседников, поэтому им приходится фильтровать информацию о себе, думать, что рассказать своему собеседнику, чтобы создать положительное о себе впечатление. То есть, тем самым, уклоняться от возникающих в общении трудностей.

Студенты с низкими показателями мотивации избегания неудачи наоборот не боятся раскрытию в социальных сетях, что можно объяснить тем, что они не боятся неудач в общении и поэтому склонны раскрываться в сетях для создания благоприятного отношения к себе. Такие студенты более смелые.

Обратная взаимосвязь между стратегией «сближение с близким и дальним кругами общения» и мотивацией избегания неудачи говорит о том, что студенты с низкой мотивации избегания неудач являются более смелыми в общении и могут поддерживать контакты и с близкими людьми, и с малознакомыми, и незнакомыми. У таких студентов возникает меньше барьеров в общении и презентации себя другим, так как они не боятся предстоящих неудач и более нацелены на успех.

У студентов с низким уровнем сближения с дальним кругом общения, равно как и с близким, преобладает высокая мотивация избегания неудачи. Студенты с такой мотивацией опасаются, что не смогут установить связи с новыми людьми, а также и со своими друзьями и знакомыми. Они боятся неудач, поэтому не стараются сближаться с людьми в социальных сетях.

Отрицательная взаимосвязь между стратегией «самоанализ» и мотивацией избегания неудачи говорит о том, что высокая мотивация избегания неудачи связана с низким уровнем стратегии самоанализа. То есть, студенты с такой мотивацией имеют страх перед общением с людьми в социальных сетях, страх раскрываться другим, следствием чего является нежелание рассказывать о себе. Можно предположить, что такие студенты избегают любых трудностей, даже связанных с собственным самопознанием. Возможно, они боятся открывать людям свой внутренний мир, свои убеждения, интересы и за счет слабого раскрытия мало познают сами себя.

И, наоборот, при низкой мотивации избегания неудач стратегия самоанализа находится на высоком уровне. Это говорит о том, что студенты с такой мотивацией не испытывают страх в общении и самопрезентации и, раскрываясь перед другими людьми, лучше узнают сами себя.

Положительная связь между стратегией «предпочтение близких связей» и потребностью в безопасности говорит о том, что при высоком уровне потребности в безопасности данная стратегия так же находится на высоком уровне. Это значит, что для студентов, нуждающихся в безопасности и ощущающих страх перед будущим, важно общение с близкими людьми. Близкие связи дают им ощущение безопасности.

И, наоборот, студенты с низкой потребностью в безопасности более смелы в общении и способны заводить новые знакомства, так как у них нет страхов, связанных с презентацией себя и своих качеств новым людям. У студентов со средним уровнем потребности в безопасности так же на среднем уровне находится стратегия предпочтения близких связей.

Обнаружена обратная взаимосвязь между стратегией «избирательное сближение с единомышленниками» и социальной потребностью. При высоком уровне социальной потребности данная стратегия находится на низком уровне. Это говорит о том, что студенты, нуждающиеся в том, чтобы их любили, ищут близкой связи, поэтому их избирательность снижается. Они стремятся рассказать о себе не отдельным личностям, а как можно большему кругу людей с целью найти того, кто поймет и примет.

При низком уровне потребности в любви данная стратегия находится на высоком уровне. То есть, студенты, которые не испытывают желания иметь теплые отношения, избирательно сближаются с людьми. Возможно, ими движут другие мотивы. Например, завести собеседника, с которым можно обсуждать различные вопросы без завязывания эмоциональной связи.

Между стратегией «самоанализ» и социальной потребностью существует положительная связь. При высокой потребности в любви проявляется высокий уровень потребности в самоанализе. Иначе говоря, студенты, находящиеся в поиске теплых отношений, раскрываются другим людям, чтобы их поняли и за счет близких отношений познают себя. Или в процессе поиска близких связей они лучше понимают сами себя, чего хотят, что им нравится, каких людей они хотели бы видеть рядом.

Студенты, не испытывающие потребности в любви и желании быть понятыми другими, так же не стремятся понять сами себя. Это может быть связано с особенностями личности, с особенностями интеллектуальной сферы. Возможно, для этих студентов на данный момент неважно познание себя.

Положительную связь, приближенная к значимой, выявлена между стратегией «аноним» и потребностью в безопасности. Анонимность обеспечивает безопасность, дает возможность избежать трудных и проблемных ситуаций, связанных с раскрытием себя. Студенты, не испытывающие страха общения с людьми в социальных сетях, могут свободно раскрываться, им не нужно быть анонимными в сети.

Значимых связей стратегий самопрезентации в социальных сетях с потребностью в самоактуализации не обнаружено. Это может говорить о том, что данные потребности не удовлетворяются с помощью раскрытия своего внутреннего мира в социальных сетях или они не актуальны для данной выборки.

Таким образом, следует отметить, что большинство студентов, участвовавших в исследовании, пользуется социальными сетями каждый день и проводит там довольно много времени. Преобладающими стратегиями самопрезентации являются «внутренний аноним» и «предпочтение близких связей». Что касается мотивационной сферы студентов, то выяснилось, что большинству присуща мотивация избегания неудачи и средний уровень мотивации одобрения. Социальные сети позволяют им удовлетворить социальные потребности, потребности в безопасности, одобрении, избегании неудачи.

Литература

1. Богдановская А.Б., Фленина Т.А. Исследование сетевой идентичности // Преимущество психологической науки в России: традиции и инновации / гл. ред. В.А. Рабош. Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – С. 282–286.
2. Жичкина А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] // Флогистон. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy> (дата обращения: 13.10.2016)
3. Иванова Т.С. Интернет – как особая коммуникативная среда // Современные исследования социальных проблем. 2011. № 1. – С. 175–177.
4. Козлова Н.С. Стремление к публичности и самопрезентации как проявление специфических потребностей, реализуемых личностью в Интернет-среде [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. №6. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Kozlova_Sushkov_Publicity-Self-Presentation/ (дата обращения: 21.09.2016)
5. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
6. Пикулева О.А. Классификации самопрезентации личности: теоретические основания и проблемные аспекты // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 1., – С. 63–69.

7. Хороших В.В. Вариативность самопрезентации как предмет психологического исследования // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 1. – С. 172–177.

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Белякова А.А., Ярославль, Россия

Аннотация. В данной работе рассмотрены проблемы определения медиаграмотности и медиаобразования, выявлены основные характеристики информационной среды, актуализирующие медиаобразование. Отдельно рассмотрены вопросы воздействия медиасреды на коммуникацию на различных уровнях от аутокоммуникации до массовой коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, медиа, медиасреда, информационная среда, медиаобразование, медиакомпетентность, СМК, СМИ.

THE RELEVANCE OF MEDIA EDUCATION IN MODERN INFORMATION ENVIRONMENT

Belyakova A.A, Yaroslavl, Russia

Abstract. In this paper, the problems of determining media literacy and media education are examined, and the main characteristic features of information environment which actualize media education are identified. The issues of Internet culture and the influence of the media environment on communication at various levels from auto communication to mass communication are examined separately.

Keywords: communication, media, media environment, information environment, media education, media competence, media communications, mass media.

На сегодняшний день существует множество определений понятия медиаобразования и медийной грамотности. Определение ЮНЕСКО гласит, что медиаобразование стоит понимать как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» [8]. Уже в этом определении подчеркивается значимость медиаобразования и необходимость воспринимать его как отдельную дисциплину, а не как часть другого курса.

В документах Совета Европы «медиаобразование (mediaeducation) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации» [8]. В этом определении используется термин «медиакомпетентность», который понимается не только как умение анализировать тексты масс медиа. Медиакомпетентность – характеристика человека, умеющего высказать свою точку зрения, сформулировать ее, исходя из полученных данных, а эти умения согласно определению отличают «ответственных граждан». Таким образом, мы можем сделать вывод о связи медиакомпетентности и медиаграмотности с гражданской ответственностью, современным гражданским обществом и понятием гражданской активности.

Медиаобразование как термин, и как явление понималось достаточно узко, и это также отмечают многие исследователи. К примеру, Фатева И.А. отмечает, что медиаобразование чаще понимают как часть школьного или же дошкольного образования, но медиакомпетентность взрослых остается вне поля зрения исследователей. Н.Н. Богомолова, В.Ф. Олешко, Ю.А. Шерковин в своих работах отмечают недостаточный

интерес современных исследователей к дидактическому и психолого-педагогическому аспекту медиаобразования.

Но уже сейчас научное сообщество переходит к другому, более широкому пониманию медиаобразования, медиакомпетентности.

«Медиаобразование (mediaeducation) – направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [8]. В этом определении А.В. Федорова медиаобразование представлено как дисциплина, обучающая азам коммуникации и общения, медиаобразование по Федорову призвано научить человека работать с информацией и осознавать возможные последствия неправильного с ней обращения.

Не только А.В. Федоров, но и другие современные исследователи понимают медиаобразование не только как обучение азам работы с информацией, а медиакомпетентность не только как умение получать информацию из СМИ и СМК. На данный момент медиаобразование рассматривают как отдельную дисциплину, которая помогает обучаемому освоить множество полезных навыков, область применения которых выходит за рамки интернет-пространства. Медиаобразование становится возможностью облегчить и ускорить процесс социализации ребенка, вопрос взаимодействия человека и медиа стал актуальным для педагогики, психологии, социологии и множества других дисциплин. На данный момент очень актуален аксиологический подход в медиаобразовании, так как СМИ перестали быть только каналами передачи информации, с помощью СМИ и СМК люди определяются со своими ценностями и ориентирами в жизни. Из этого можно сделать вывод о том, что в жизни личности СМИ и СМК стали крайне важным элементом.

Современная медиасреда стремительно меняется, как и современное общество. На данный момент влияние сети Интернет и других каналов массовой коммуникации на общество серьезно возросло, а оценка этого влияния проводится многими исследователями в самых разных научных сферах. Психологи, социологи и педагоги отмечают, что в сознании современной молодежи происходят специфические изменения. Особый научный интерес вызывают изменения ценностных ориентаций, интересов и основных понятий о морали и нравственности. Подобные процессы являются сигналом о том, что современный человек не совсем подготовлен к восприятию непрерывных потоков информации, но современное информационное поле весьма активно влияет на человека. Информационный шум – явление, которое сопровождает современного индивидуума на протяжении всей жизни. Согласно определению П.Н. Полосина это информация, которая отвлекает индивида от важной для него деятельности. Собственно, явление информационного шума предполагает непрерывный контакт человека с различного рода информацией, в том числе и невостребованной реципиентом. В это же время исследователи отмечают, что для современного человека отсутствие постоянных входящих потоков информации создает определенный дискомфорт. Также отмечается резкое снижение способностей аудитории к восприятию некоторых типов информации. К примеру, современный человек не готов к восприятию большого текста, так как современные СМИ предлагают читателю только малые текстовые сообщения, а культура восприятия крупных текстов (к примеру, книг) практически полностью утрачена. Коммуникация различных индивидуумов и даже групп осуществляется, в основном, через различные социальные сети, в которых может быть ограничен объем сообщения. Также стоит отметить особенности современной техники: большая часть современных гаджетов, применяемая аудиторией для общения, не предполагает набор или же прочтение крупных текстовых блоков. Маленький экран смартфона, небольшая сенсорная клавиатура – все

это мешает работать с большими объемами текстовой информации. В результате текст уходит на второй план, уступая свое место изображению. Невербальная информация воспринимается лучше, в итоге она быстрее распространяется и оказывает заметное влияние на аудиторию. Также работа с ресурсами, которые не предполагают интерактивности, вызывают у аудитории определенный дискомфорт, так как именно интерактивная коммуникативная среда стала для современного человека более привычной.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что для современного человека многие источники информации остаются, фактически, недоступными. Крупные тексты, тексты без изображений, информационные блоки, не предполагающие интерактивности – все эти ресурсы остаются вне поля зрения аудитории и практически не могут быть использованы ею. Такое явление вызвано неподготовленностью современной аудитории к работе с современным информационным полем.

Кроме отсутствия возможности использовать некоторые информационные ресурсы, неготовность к взаимодействию с современной информационной средой порождает такие проблемы, как неспособность критически оценить информацию, неспособность ограничить себя от информационного шума, фрагментарность, «клиповость» восприятия информации. Так, по мнению М.М. Кашапова клиповость мышления порождается недостаточной реализацией информационно-коммуникативной функции общения, а также творческого мышления в объяснении получаемых сведений [2, 3]. Перечисленные сложности вызваны многообразием форм презентации информации, переизбытком агрессивной, излишне эмоциональной информации. Согласно исследованиям телевизионного контента Л.Н. Федотовой, в среднем 20% сообщений несут негативную информацию: это информация о разного рода преступлениях, криминальные хроники, а также новостные сообщения о бедствиях и вооруженных конфликтах. Многообразие форм подачи информации, а также самих источников информации вызывает у потребителя контента излишнюю нервозность, потерю стрессоустойчивости.

В жизни общества СМИ и СМК также стали играть более заметную роль. Как показывают опросы ВЦИОМ, последние годы все больше людей активно используют сеть Интернет. 56% опрошенных используют Интернет практически ежедневно, и 24% не используют сеть совсем. Еще в 2012 году население России использовало Интернет иначе: всего 40% опрошенных использовали Интернет ежедневно, а 37% не пользовалась им вовсе. Сейчас в сети Интернет представлено практически все общество. Не только личности, не только группы людей, но и социальные институты и правительственные органы имеют свое представительство в социальных сетях, свои сайты в сети Интернет. Но при этом жизнь общества в сети не дублирует жизнь общества в привычном, не медийном пространстве. Медиасреда существует по особым законам, и не всегда они соответствуют привычным нормам немедийного общества.

Общение в сети Интернет происходит стихийно, оно может быть растянуто во времени, также отсутствует личный контакт общающихся, все это приводит к особой культуре общения в сети. Возникает конфликт традиционных норм общения и поведения с правилами общения в сети.

Именно медиаобразование может помочь человеку избегать конфликтов медийной и немедийной среды на любом уровне коммуникации. Как мы помним, коммуникация может быть межличностной, межгрупповой, массовой. Также существует понятие аутокоммуникации – общение человека с самим собой. На всех уровнях коммуникации у личности могут возникнуть трудности из-за несоответствия интернет-культуры культуре традиционной и привычной.

К примеру, на уровне общения с собой человеку важно определить собственное мнение по основным жизненным вопросам, определить собственные ценности и ориентиры. Важными факторами в принятии той или иной точки зрения станет

ближайшее окружение человека, но нельзя игнорировать влияние СМК на личность. СМК будут определять ценностные ориентиры человека, влиять на принятие тех или иных решений. И основные ценности, транслируемые через СМК вероятно будут отличаться от тех, которые стремится передать личности ее окружение (круг друзей и семьи).

На уровне межличностной коммуникации также могут возникать различные трудности. Причиной может стать несоответствие норм общения в сети Интернет обычным нормам коммуникации.

Массовая коммуникация осуществляется преимущественно через сеть Интернет, но на данный момент источников массовой информации слишком много, и обычному пользователю сети трудно сориентироваться в их многообразии.

Итак, именно медиаобразование может избавить современного человека от основных трудностей на многих уровнях коммуникации. Обладание основной информацией о медиа, умение работать с самыми разными проблемами, а также платформами в сети, а также умение ограничивать влияние сети на собственную жизнь поможет личности «примирить» медийную и немедийную среды в собственной жизни. И если эти две среды не противоречат друг другу в сознании конкретной личности, то личность может проще определиться со своими ориентирами и ценностями, проще общаться на разных уровнях коммуникации, формировать собственное мнение и выражать его, а также взаимодействовать и с другими личностями, и с обществом.

Медиаграмотность на данный момент помогает не просто взаимодействовать с медийными текстами, но и коммуницировать с другими личностями, с обществом, с самим собой. Медиа стали не просто частью современного мира, они стали отдельной средой, именно по этой причине современная личность должна быть медиаграмотной. Медиаграмотность – обязательное условие для комфортного существования человека в современном мире, не только в медиасреде. Характеристики современного информационного общества делают медийное образование актуальным, а медиакомпетентную личность – востребованной.

Литература

1. Калач Е.В. Воспитательные возможности медиаобразования в подготовке курсантов вузов силовых ведомств, Воронеж, 2009. – 179 с.
2. Кашапов М.М. Информационно-коммуникативная функция общения в педагогической деятельности // Психический образ: строение, механизмы, функционирование и развитие. Вторые Международные научные Ломовские чтения (тезисы докладов) 25-27 января 1994 г. Т.1. М.: ИП РАН, 1994. – С. 109-111.
3. Кашапов М.М. Роль творческого мышления психолога в объяснении // Методология и история психологии. 2008. . – Т.3. . – №1. – С. 128-136.
4. Кортиева Д.В. Формирование ценностных ориентаций подростков в процессе медиаобразования, Пятигорск, 2009. – 200 с.
5. Полосин П.Н. Социальная ответственность масс-медиа в информационном обществе: региональный аспект, Пенза, 2011.
6. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования: На материале рекламы, Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 160 с.
7. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации, монография / Челябинский гос. ун-т, 2007. – 270 с.
8. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза Монография, Москва, 2007. – С. 5, 164
9. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2010. – 64 с.

10. Федоров А.В. Терминология медиаобразования Искусство и образование. 2000. –№ 2. – С. 33-38.
11. Федотова Л.Н. Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации. – М.: Научный мир, 2001. – 214с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Бокуть Е.Л., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования толерантности к неопределенности у студентов педагогического университета. Толерантность к неопределенности рассматривается нами как профессионально значимое качество личности будущих педагогов и психологов системы образования. Исследованы особенности этнической идентичности современных подростков и юношей г. Москвы. Выявленные особенности этнической идентичности у современных подростков и юношей позволяют определить содержание работы педагогов и психологов по формированию у них позитивного отношения к другим народам.

Ключевые слова: мультикультурная среда, толерантность личности, толерантность к неопределенности, этническая идентичность, позитивная этническая идентичность, этническая индифферентность, этнонигилизм, этнофанатизм, этноэгоизм, этноизоляционизм, современные подростки и юноши, студенты педагогического университета.

TOLERANCE AS NECESSARY QUALITY OF YOUTH PERSON IN THE CONDITIONS OF THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Bokut E.L., Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of the study of tolerance for uncertainty among students at a teachers' training university. Tolerance to uncertainty is considered by us as a professionally significant quality of the personality of future educators and psychologists of the education system. The features of the ethnic identity of modern adolescents and young men of Moscow are studied. Identified features of ethnic identity in modern adolescents and young men make it possible to determine the content of the work of teachers and psychologists in the formation of a positive attitude toward other peoples in the conditions of schooling.

Keywords: multicultural environment, tolerance of personality, tolerance to uncertainty, ethnic identity, positive ethnic identity, ethnic indifference, ethnonigilism, ethnophanatism, ethnoageism, ethno-isolationism, modern adolescents and young people, students of the teachers' training university.

Мультикультурная среда, по мнению Л.Ф. Гайсиной, это сосуществование и взаимодействие в конкретном социальном пространстве разнообразных, равноправных и равноценных культур. Социальные проблемы современного мультикультурного общества 21 века, связанные с ростом насилия, агрессивности, ксенофобии, фанатизма, национализма и экстремизма, требуют огромного внимания, как психологов, так и педагогов к изучению и формированию у школьников и студентов качеств личности, с помощью которых можно противодействовать этим явлениям. Толерантность личности, на наш взгляд, является именно таким качеством [1], [2].

Толерантность рассматривается как нервно-психическая устойчивость и как нравственная характеристика личности [4]. Толерантность как личностная характеристика формируется, по мнению Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, О.А. Кравцовой и других исследователей, под влиянием множества факторов и переменных, которые определяют позитивную направленность личности, в основе которой лежит способность личности устанавливать позитивные отношения с другими людьми [3].

Толерантность определяется М. Уолцером как социально значимая характеристика, как позитивный способ принятия различий, который исключает развитие ксенофобий. Наличие толерантных установок предполагает устойчивость личности к этническим, мировоззренческим, религиозным различиям. Проявлениями толерантности являются стремление к диалогу, эмпатия, сотрудничество, а также устойчивость к стрессу, устойчивость к неопределенности.

Феномен толерантности к неопределенности был проанализирован американским психологом С. Баднером. Человек, толерантный к неопределенности, может чувствовать себя достаточно комфортно даже в ситуации высокой энтропии; он способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации часто берет на себя ответственность. Человек способен принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи; в непривычной ситуации он видит возможность развития и проявления своих способностей и навыков.

Если человек интолерантен к неопределенности, он склонен воспринимать необычные и сложные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности. Недостаток информации доставляют такому человеку дискомфорт. Интолерантные к неопределенности люди лучше чувствуют себя в привычной обстановке и предпочитают четкие цели, простые задачи [3].

Толерантность к неопределенности рассматривается нами как профессионально значимое качество личности будущих педагогов и психологов образования.

Целью нашего исследования было выявление толерантности у школьников и студентов педагогического вуза г. Москвы. Исследование проводилось в 2015 г. В исследовании принимали участие подростки и юноши в количестве 104 человек, из них мальчики – 57 человека, девочки – 47 человека. Возраст респондентов от 13 до 17 лет. Учебные заведения, которые принимали участие в исследовании: ГБОУ СОШ №1115, ГБОУ ЦО №1601. Была проведена психодиагностическая методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). В исследовании так же принимали участие студенты педагогического вуза ГАО ВО МГПУ (студенты: психологи, историки, географы, биохимики, социологи, юристы) в количестве 120 человек. Возраст студентов – от 19 до 21 года. Была проведена психодиагностическая методика «Определение толерантности к неопределенности» (С. Баднер) [3].

Методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова).

Цель исследования – диагностика этнического самосознания и его трансформации в условиях этнической напряженности. Показателем трансформации этнической идентичности является рост этнической нетерпимости (интолерантности).

Опросник содержит шесть шкал, которые соответствуют типам этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этноэгоизм, этноизоляционизм, этнофанатизм.

Испытуемым, учащимся московских школ, были предложены 30 утверждений, начинающиеся со слов «Я человек, который...» и пять вариантов ответов. Обработка результатов опросника проводилась по разработанному авторами методики ключу.

Анализ результатов методики «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова):

Позитивная этническая идентичность: 59% испытуемых подростков и юношей (учащиеся г. Москвы) продемонстрировали позитивную этническую идентичность. Авторы методики характеризуют эту идентичность как сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам.

Этническая индифферентность: 10% испытуемых подростков и юношей продемонстрировали этот вид идентичности. Авторы методики характеризуют эту идентичность как размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

Этнонигилизм: 1% испытуемых школьников продемонстрировали этот вид идентичности. Это одна из форм гипоидентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

Усиление напряженности в межэтнических отношениях обусловлено, по мнению Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, трансформациями этнического самосознания по типу гиперидентичности, которая соответствует в опроснике трем шкалам: этнофанатизм, этноэгоизм, этноизоляция.

Этнофанатизм: 15 % учащихся продемонстрировали «готовность идти на любые действия во имя этнических интересов, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа» [3, с 142]. Этноэгоизм: 12% учащихся продемонстрировали данный тип идентичности, который выражается в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «Мой народ» и может предполагать напряженность в общении с представителями других этнических групп («понаехали...») и признание за своим народом права решать проблемы за «чужой счет».

Этноизоляция: 3% учащихся убеждены в превосходстве своего народа (ксенофобия).

Выводы по результатам исследования типов этнической идентичности:

Больше половины опрошенных подростков и юношей, учащихся г. Москвы, продемонстрировали позитивную этническую идентичность. В мультикультурном обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы.

30% испытуемых подростков и юношей продемонстрировали разные уровни гиперболизации этнической идентичности: этноэгоизм, этноизоляция и этнофанатизм. В межэтническом взаимодействии гиперидентичность, с точки зрения Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающего как реакция на присутствие членов других групп, до агрессивных действий против другой группы и даже геноцида.

10% испытуемых подростков и юношей продемонстрировали этническую индифферентность. Этот тип идентичности характеризуется как размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

Методика определения толерантности к неопределенности (С. Баднер) [3].

Цель исследования: выявить уровень толерантности к неожиданным жизненным обстоятельствам.

Испытуемые: студенты педагогического вуза ГАОУ ВО МГПУ (студенты: психологи, историки, географы, биохимики, социологи, юристы) в количестве 120 человек.

Проведенная со студентами методика является адаптированным переводом методики исследования толерантности к неопределенности, разработанной американским психологом С. Баднером.

Баднер определяет толерантность к неопределенности как тенденцию воспринимать неопределенные ситуации как желательные, а интолерантность к неопределенности как тенденцию воспринимать (интерпретировать) неопределенные ситуации как источник угрозы. В своей методике он выделяет субшкалы, которые позволяют обнаружить основной источник интолерантности к неопределенности: новизна, сложность, неразрешимость.

Подсчет суммы баллов по отдельным субшкалам позволяет обнаружить основной источник интолерантности к неопределенности: новизну, сложность или неразрешимость. Значения общего показателя и показателей по субшкалам сравниваются со средними значениями.

Анализ результатов методики определения толерантности к неопределенности» (С. Баднер).

Критериями оценки результатов методики являются данные, полученные в результате исследования, в котором принимали участие психологи, врачи, инженеры г.Москвы: среднее значение общего показателя толерантности к неопределенности – 57,55 (n=58) и стандартное отклонение общего показателя – 9,74.

Среднее значения общего показателя толерантности к неопределенности у студентов ГАОУ ВО МГПУ – 62,41(n=120) и стандартное отклонение общего показателя – 9,22

Вывод по результатам исследования толерантности к неопределенности (С. Баднер). Результаты методики С. Баднера, проведенной в педагогическом вузе ГАОУ ВО МГПУ (общая численность испытуемых – 120 человек) показали средний уровень развития общей толерантности к неопределенности студентов данного педагогического вуза. Однако среднее значение толерантности студентов немного выше, чем среднее значение, приведенное в описании данной методики (по результатам исследования, в котором принимали участие психологи, врачи и инженеры г. Москвы).

Это может говорить о том, что студенты МГПУ более толерантны к неопределенности, они могут чувствовать себя достаточно комфортно даже в ситуации социальной дестабилизации, дезорганизации. Студенты способны продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации могут взять на себя ответственность, могут принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи; в непривычной ситуации они видят возможность развития и проявления своих способностей и навыков.

Общие выводы:

1. Больше половины опрошенных подростков и юношей, учащихся г. Москвы, продемонстрировали позитивную этническую идентичность, т.е. они положительно относятся как к собственному народу так и к другим народам.

2. Необходимо обратить внимание педагогов и психологов системы образования на подростков и юношей, которые продемонстрировали этническую индифферентность. Этот тип идентичности характеризуется как размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

3. Настораживает тот факт, что треть испытуемых учащихся московских школ продемонстрировали разные уровни гиперидентичности личности: этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм. В мультикультурном взаимодействии гиперидентичность может проявляться в различных формах этнической нетерпимости.

4. Выявленные особенности этнической идентичности у современных подростков и юношей позволяют определить содержание целенаправленной и систематической работы педагогов и психологов системы образования по формированию у подростков и юношей этнической идентичности, позитивного отношения к другим народам. Проводимая целенаправленная и систематическая работа будет, на наш взгляд, особенно эффективна, так как в этом возрасте у подростков и юношей активно идет формирование этноидентичности и этнической идентичности.

5. Можно отметить, что студенты педагогического вуза показали средний уровень развития общей толерантности к неопределенности. Однако среднее значение толерантности студентов немного выше, чем среднее значение, полученное по результатам исследования, в котором принимали участие психологи, врачи и инженеры г. Москвы. Толерантность к неопределенности является, на наш взгляд, необходимым профессиональным качеством личности будущих педагогов и психологов системы образования. Для того, чтобы успешно формировать положительную этническую идентичность у школьников, сами педагоги и психологи системы образования должны демонстрировать толерантность, проявлять терпимость в ситуации социальной дестабилизации, дезорганизации. Личностные характеристики педагогов и психологов являются, на наш взгляд, эффективным «инструментом» для формирования личности учащихся.

6. Информация, полученная в результате проведенного исследования типов этнической идентичности у современных подростков и юношей, является актуальной для работников системы образования. Необходимо знакомить с данной информацией всех специалистов, работающих с молодежью.

Литература

1. Бокуть Е.Л., Губина Е.В. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности в общении у студентов педагогического университета // Системная психология и социология. 2015. №1(13). С. 14-24.
2. Бокуть Е.Л., Пономарева Е.А., Пономарева Д.И. Толерантность как условие профилактики агрессивного поведения / Практическая дефектология. Теория и практика. Научно-методический журнал, №4(8), 2016 г., Москва: ООО «Издательство Практика» С. 7-12.
3. Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.:Смысл, 2008. – 172 с.
4. Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска / Под ред.Ю.П. Зинченко, А.В. Логинова. М.: Наука, 2011. – 607 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Большаков А.П., Москва, Россия

Аннотация. В исследовании представлены необходимые условия для формирования реальной экологической грамотности, проявляющейся в активной жизненной позиции в вопросах охраны природы. Сочетание этих условий должно способствовать повышению эффективности школьного экологического образования.

Ключевые слова: экологическая грамотность, государственные образовательные стандарты, экологическое образование, личностные и метапредметные результаты.

THE COMPLEX APPROACH TO FORMATION OF ENVIRONMENTAL LITERACY OF PUPILS

Bolshakov A.P., Moscow, Russia

Abstract. The study presents the necessary conditions for the formation of a real environmental literacy, manifested in the active life position in matters of environmental protection. The combination of these conditions should enhance the effectiveness of school environmental education.

Keywords: environmental literacy, State educational standards, environmental education, personal and interdisciplinary results.

Формирование экологической грамотности школьников является одним из приоритетных направлений деятельности в соответствии с принципами экологического образования для устойчивого развития (ЭОУР). В федеральных государственных образовательных стандартах отмечается необходимость достижения таких результатов обучения, которые «должны отражать...формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий...формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.»[3] В соответствии со стандартом среднего общего образования важной личностной характеристикой выпускника является осознанное выполнение и разъяснение окружающим правил здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни [4]. Для этого необходимо сформировать

экологическую грамотность, понимание влияния социально-экономических процессов на состояние природной и социальной среды; приобрести опыт эколого-направленной деятельности.

Экологическое образование в России имеет давнюю историю. В то же время наша сегодняшняя реальность свидетельствует о том, что его эффективность не соответствует требованиям времени. Не наблюдается значительного улучшения экологической ситуации в России и мире, продолжается хищническое расходование природных ресурсов, поведение граждан в повседневной жизни невозможно назвать экологически обоснованным. Одним из доказательств является тот факт, что всемирный день экологического долга (дата, когда использован весь объем возобновляемых ресурсов, который планета способна воспроизвести за год) наступает все раньше [2]. Если в 1970 г. дефицит природных ресурсов составил всего два дня (день экологического долга зафиксирован 29 декабря), то в 2016 г. – уже 8 августа. До сих пор жители многих городов не считают для себя нормой раздельный сбор отходов, хотя условия для этого созданы.

Очевидно, что теоретических знаний по естественнонаучным дисциплинам недостаточно для формирования реальной экологической грамотности. Преподавание экологии, которая некоторое время назад была обязательной дисциплиной во всех школах, также не дало ощутимых результатов. На государственном уровне проводятся различные природоохранные мероприятия, но экологическая грамотность и экологическая культура до сих пор не являются неотъемлемой чертой выпускников школ.

Отечественные и зарубежные педагоги-исследователи стремятся найти выход из сложившейся ситуации. Основные рекомендации можно представить следующим образом:

1) принцип непрерывности и природосообразности. Экологическое образование должно присутствовать на всех ступенях образовательного процесса, при этом должны быть учтены возрастные психолого-педагогические особенности обучающихся, задействоваться их «зона ближайшего развития». Дидактическим полем для формирования экологической грамотности являются все области знаний.

2) принцип культуросообразности. Невозможно сформировать экологическую грамотность, если не сформированы общекультурные ценности личности. «Человек должен осознать свое родство с природой, уменьшить свои потребности и стремиться к духовному совершенству и духовному единству с природой» - основная идея «ценностного» подхода. Надо изменить ситуацию, когда модус «иметь» превалирует над «быть».

Отмечается, что выполнение различных творческих работ (сочинения, презентации, проекты и др.) способствует повышению уровня экологической грамотности. Так, М. Балгопал в ходе своего исследования предлагала обучающимся три раза написать эссе на одну и ту же актуальную тему, связанную с экологией [5]. Эти работы выполнялись через определенные промежутки времени (несколько недель). При помощи наблюдения и анкетирования проводился мониторинг социальной активности испытуемых студентов колледжа. Выяснилось, что после написания третьего сочинения они стали чаще участвовать в различных природоохранных мероприятиях и более ответственно относиться к природе, чем в начале эксперимента.

3) увеличение доли практических занятий. В настоящее время существует большое количество ресурсных центров, которые должны более активно использоваться как во время уроков, так и во внеурочной деятельности. Наблюдения и реальные эксперименты позволят обучающимся понять сложную систему взаимосвязей природы, ощутить себя ее частью, способной положительно повлиять на ее дальнейшее развитие.

4) совершенствование методики контроля. Очевидно, что экологическая грамотность – многоуровневое понятие, которое формируется постепенно и неравномерно. Необходимо пройти долгий путь от экологических знаний к реальной экологической грамотности, как активной жизненной позиции, проявляющейся в

повседневной деятельности. Поэтому методы контроля должны быть рассчитаны на длительный промежуток времени. Если знания можно проверить при помощи грамотно составленного теста, то для контроля сформированности реальной экологической грамотности необходимы опросы, наблюдения, объективные данные об участии в природоохранных мероприятиях.

Мы попытались учесть эти принципы в планировании деятельности обучающихся 7-10 классов нашего образовательного комплекса. Впоследствии к нашей работе подключились две соседние школы. На методическом совещании перед началом учебного года мы составили план работы по формированию экологической грамотности. Важная роль уделялась практической деятельности (различные экологические акции, сборы макулатуры, проектные работы). Учитывая опыт зарубежных коллег, мы предложили учителям русского языка и литературы выбрать несколько тем сочинений, которые имеют непосредственное отношение к экологическим проблемам современности.

Большинство ребят с интересом восприняли нашу инициативу и активно включились в работу. Отчасти этому способствовало то, что 2017 год был объявлен Годом экологии в России. Обучающиеся активно участвовали в окружных и городских олимпиадах и конкурсах, проводили различные мероприятия для младших классов (например, День птиц, конкурс рисунков на асфальте и др.) По сложившейся традиции старшеклассники приняли участие в акции «Всероссийский экологический урок» [1]. Наиболее активные из них выступили в роли организаторов-эколидеров. Они подготовили урок на заданную тему: «Свобода от отходов» для учащихся младших классов с использованием предложенного методического материала, который они дополнили своими данными из проектов и другой актуальной информацией. Результаты опроса показали, что уроки были довольно интересными. Эколидеры организовывали различные мероприятия: субботники, сборы макулатуры, конкурсы экологических плакатов. Некоторые из них смогли стать победителями окружного этапа олимпиад по экологии.

Подводя итоги учебного года, мы с удовлетворением отметили, что активность обучающихся возросла по сравнению с прошлым учебным годом: большее количество школьников приняло участие в сборах макулатуры и уборках территории, хотя такая деятельность по закону может быть только добровольной, проведенные опросы показали, что ребята стали бережнее относиться к природе: сортировать домашний мусор, использовать обе стороны листа для печати, кормить птиц зимой. Мы намерены продолжать исследование и надеемся на дальнейшее улучшение его результатов.

Таким образом, мы можем утверждать, что для формирования экологической грамотности, характеризующейся активной жизненной позицией в вопросах взаимодействия человека и природы и проявляющейся в повседневной деятельности, необходим комплексный подход. С одной стороны, обучающиеся должны получить необходимые экологические знания и уметь применять их. С другой стороны, они должны обладать социокультурной компетентностью, включающей в себя познавательную, деятельностную и ценностную составляющие. Практическую деятельность обучающихся, организованную в школе с учетом перечисленных принципов, можно считать средством достижения личностных и метапредметных результатов, так как в ее процессе обучающиеся должны проявлять:

- 1) Когнитивные качества – *познавательная активность* (эрудиция, любознательность, ответственное отношение к учению и познанию);
- 2) Духовно-нравственные качества – *нравственность* (сознательность, справедливость, гуманность, духовность);
- 3) Социальные качества – *социальная активность* (самостоятельность, инициативность, решительность, организованность); *гражданская ответственность* (ответственность, исполнительность, дисциплинированность, требовательность к себе); *коммуникабельность* (общительность, выдержка, социальная мобильность);

4) Ценностно-смысловые качества (система установок, интересов, ценностей учащихся)– *целеустремленность, настойчивость*, которые способствуют развитию устойчивой мотивации к познавательной деятельности.

Принципы устойчивого развития диктуют не только необходимость изменения содержания экологического образования, но и совершенствования методов обучения. Основным путем решения проблемы освоения высшего уровня экологической грамотности, называемого в литературе «реальная экологическая грамотность», [6] мы считаем создание новых образовательных программ, основанных на системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах, пересмотр содержания учебной литературы, расширение возможностей формального и неформального экологического образования. Задачей на ближайшую перспективу необходимо считать формирование такой системы образования, которая сможет обеспечить гармоничное функционирование и развитие системы «Природа – Общество – Человек» с учетом динамического равновесия и единства ее компонентов.

Литература

1. Всероссийский экологический урок «Сделаем вместе» – <http://doit-together.ru/region-staff/>
2. День экологического долга (2016). – <http://overshoot.wwf.ru>.
3. Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» - <http://www.минобрнауки.рф>
4. Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» - <http://www.минобрнауки.рф>
5. Balgopal M.M., Wallace A.M. Decisions and dilemmas: using writing to learn activities to increase ecological literacy// The journal of environmental education. 2009. Vol. 40, No.3
6. Coyle K. Environmental literacy in America. – Washington: National environmental education & training foundation, 2005. – XVIII, 130 p.

ПОВСЕДНЕВНЫЕ ВЫХОДЫ ИЗ ДОМАШНЕЙ СРЕДЫ И ЛЕЖАЩИЕ ЗА НИМИ ПОТРЕБНОСТИ⁵

Бочавер А.А., Резниченко С.И., Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу субъективных представлений о внешних и внутренних причинах повседневного выхода из дома и связи этих представлений с показателями привязанности к дому, а также с функциональностью и релевантностью домашней среды. Идентифицируются основные внутренние и внешние причины к повседневному выходу из дома современной молодежью.

Ключевые слова: домашняя среда, дом, привязанность к дому, отчужденность от дома, психология дома, потребности.

EVERYDAY EXITS FROM THE HOME ENVIRONMENT AND THE NEEDS BEING BEHIND THEM

Bochaver A.A., Reznichenko S.I., Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of subjective perceptions of external and internal reasons for everyday leaving home and to the interrelations of these representations with home attachment, functionality and relevance of the home environment. The main internal and external reasons for everyday leaving home in modern youth have been identified.

⁵ Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (проект № 14-18-02163)

Keywords: home environment, home, home attachment, leaving home, home psychology, needs.

Уникальность домашней среды с точки зрения психологии обусловлена тем, что она имеет полимодальное значение для обитателя: она мультифункциональна, связана с семейным и историческим контекстом, наполняется смыслами в течение жизни и может служить объектом привязанности. Этот дом отличается от других сред - временных и замещающих (общежитие, гостиница) или специфических по функционалу (больницы, офисы). Однако обычно для нормального социального функционирования (заработка, обучения, общения, профилактики сенсорной депривации, поддержания здоровья и т.п.). необходим выход за пределы дома Граница «дом – не дом» имеет не только бытовое, но и символическое значение: освоение этой границы происходит с возрастом и становится признаком развития, взросления.

Можно выделить следующие функции дома как физической, психологической и социальной среды: дом как источник безопасности; как средство самоэкспозиции; как изменяемый и управляемый объект; как источник интеграции и преемственности; как место поддержания отношений с семьей, друзьями, сообществом; как центр различной деятельности; как убежище; как индикатор социально-экономического статуса; как материальная структура; наконец, как объект владения [2]. Дом в разных аспектах позволяет обитателю удовлетворять широкий спектр потребностей – как базовых, так и высшего порядка [1]. Мы опираемся на модель взаимоотношений человека с домом, состоящую из трех взаимосвязанных уровней, которые отражают субъект-объектную направленность системы отношений «человек–дом». Объектный уровень определяется *функциональностью*, или допущениями, т.е. объективно существующими функциями жилища, которые способны удовлетворить потребности ее обитателя. Промежуточный субъект-объектный уровень задан так называемой *релевантностью дома*, то есть набором наиболее значимых для обитателя качеств дома, соответствующих его образу жизни и ценностям. Субъективный уровень описывается привязанностью к дому [5, 6]. Под привязанностью к дому понимается комплекс положительных эмоций по отношению к дому в категориях «родной», «дорогой сердцу», «любимый», а также установок, направленных на бережное, протекционное, проэкологичное поведение по отношению к жилой среде.

В исследовании участвовали 245 респондентов (45 мужчин=18,4%), $M_{\text{возраст}}=22,2$, $SD_{\text{возраст}}=6,2$. Все респонденты – студенты гуманитарных специальностей московских вузов. Использовались следующие методы: опросник «Функциональность домашней среды», опросник «Релевантность домашней среды» (РДС), шкала «Привязанность к дому» [3, 4, 6]; также респондентам задавались открытые вопросы о том, каким именно внешние (локализованные вне дома) причины и внутренние (локализованные внутри дома) может побудить их выйти из дома. Для обработки текстовых данных методом контент-анализа использовались два основания: а) потребности, лежащие за тем или другим ответом - базовые (направленные на поддержание автономии, осуществление повседневных задач, физический и психологический комфорт и безопасность) и высшего порядка (направленные на развитие, т.е. на близкие отношения, познание, самоактуализацию и др.); б) содержательная ориентация – на себя, на физическую среду, на социум. Сложным ответам назначалось более одной категории. В обработке текстовых данных участвовали два эксперта.

Внешние причины формулируются респондентами в основном списками, в которых перечисляются такие типичные пункты, как встречи с друзьями, посещение кино и разнообразных культурных мероприятий (выставок, театров, публичных лекций и т.п.), поход в магазин и совершение покупок, желание прогуляться, хорошая погода, поход в кафе или ресторан.

Внутренние причины покидания дома, как правило, связаны с активными проявлениями напряженных отношений с членами семьи (ссоры, конфликты, раздражением) и чуть реже – с пассивными (непонимание, неуважение); с однообразием и рутинной жизни «в четырех стенах»; с переживаниями от вторжения домочадцев в личную жизнь и пространство; с одиночеством.

Частотный анализ показал, что среди внешних причин выхода из дома значимо преобладают ($\chi^2=74,39$; $p=0,000$) те, которые способствуют удовлетворению потребностей высшего порядка – побуждают респондентов к общению, развитию и другим привлекательным формам деятельности. Среди внутренних причин преобладают ($\chi^2=21,67$; $p=0,000$) те, которые характеризуют фрустрацию базовых потребностей, главным образом, в психологической безопасности.

Сравнительный анализ средних значений (Н-критерий Краскелла–Уоллиса) показал, что при описании внутренних причин покидания дома те респонденты, мотивы которых связаны с потребностями высшего порядка, в большей мере, чем обитатели, находящие в своем доме источник удовлетворения базовых потребностей, оценивают его как соответствующий их личным ожиданиям нуждам (лично релевантный) ($N=5,830$, $p=0,059$). При этом в первую очередь они оказываются удовлетворены мерой его эргономичности ($N=6,623$, $p=0,036$) и на уровне тенденции – управляемостью ($N=5,613$, $p=0,073$). Внешние причины покидания дома также неявно связаны с релевантностью домашней среды ($5,640$, $p=0,072$): респонденты, у которых мотивы покидания дома связаны с удовлетворением потребностей высшего порядка, в отличие от респондентов с депривированными в доме базовыми потребностями, считают свой дом более подходящим и соответствующим им, в частности, позволяющим поддерживать связь с семьей и ее историей, или историчным ($N=8,099$, $p=0,017$), и более управляемым ($N=6,198$, $p=0,045$).

Изучение взаимоотношений индивида и его домашней среды представляется чрезвычайно перспективным, особенно в свете разнообразия форм существования семьи в современном мире. Символическое значение дома огромно, при этом современные условия (высокая мобильность, миграции, распространенность съемного жилья, переезды при смене состава семьи – появлении и отселении детей, создании и завершении браков и др.) зачастую требуют от людей приспособления глубинных, отработанных на протяжении многих поколений схем по ведению домохозяйства к новым обстоятельствам. Подобные исследования могут стать основой для практических рекомендаций и психологического сопровождения такого непростого, эмоционально наполненного и оказывающего серьезное влияние на благополучие человека процесса, как обустройство дома.

Литература

1. Бочавер А.А. Представления о доме как элемент персонального опыта. Психологический журнал, 2015, том 36, №4, с. 5-15.
2. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. М., Памятники исторической мысли, 2016, 221 с.
3. Нартова-Бочавер С.К., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И., Кузнецова В.Б., Брагинец Е.И. Метод оценки дружелюбности жилища: опросник «Функциональность домашней среды». Психологический журнал, 2015, том 36, № 4, с. 71–83.
4. Резниченко С.И. Валеологический потенциал привязанности к дому у взрослых людей. Клиническая и специальная психология. 2016, т. 5, №3, с. 1–23.
5. Резниченко С.И. Привязанность к месту и чувство места: модели и феномены. Социальная психология и общество, 2014, т. 5, № 3, с. 15-27.

ПОДРОСТКИ, ВЗРОСЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА⁶

Бочавер А.А., Хломов К.Д., Корнеев А.А., Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются индивидуально-личностные характеристики подростков трех возрастных групп, учащихся в разных образовательных организациях. Обсуждается, как та или иная образовательная среда воздействует на то, какие характеристики развиваются у учащихся.

Ключевые слова: подростковый возраст, образовательная среда, копинг-стратегии, оптимизм.

ADOLESCENTS, GROWING UP, AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Bochaver A.A., Khlomov K.D., Korneev A.A., Moscow, Russia

Abstract. The individual characteristics of the adolescents within three age groups studying at three types of educational organizations are described. The role of the educational environment for the characteristics dynamics among the adolescents is discussed.

Keywords: adolescence, educational environment, coping strategies, optimism.

Подростковый возраст приобретает все больший вес в целостном жизненном пути человека, он становится длиннее, а его границы все сильнее размываются. Раньше речь шла о нескольких годах перехода от детства к взрослости (преимущественно, об интервале – 12-18 лет, то есть до достижения совершеннолетия), и у этого периода были четкие социально-психологические задачи, связанные со становлением идентичности, пониманием себя, развитием самостоятельности и поиском подходящей ниши во взрослом пространстве. Сейчас предвестники подросткового возраста заметны уже у детей 9-10 лет (например, элементы «чувства взрослости», объединение в группы по интересам, сексуализированные шутки и др.), а окончание подросткового периода становится еще более неопределенным, поскольку становление самостоятельности в современном обществе происходит значительно позже 18 лет. Некоторые специалисты предлагают продлить подростковый период до 25 лет [6]; очень популярна концепция, в которой обсуждается отдельный этап «появляющейся взрослости» (emerging adulthood) между 18 и 25 годами [4]. Появляется идея о том, что подростковый возраст становится «праздником, который всегда с тобой». В целом устройство современного общества позволяет (или принуждает) детству оставаться в определенной степени актуальным даже в жизни взрослых людей: распространенность всевозможных игр во взрослой среде растет, более того, всевозможные настольные игры («Каркассон», «Колонизаторы», «Имаджинариум» и т.п.), ролевые (косплей, историческая реконструкция, словесные ролевые игры), спортивные (пинг-понг, боулинг, тир, пейнтбол), компьютерные («Цивилизация», «Lineage») и игры, установленные на телефонах, заняли прочное место во взрослом и семейном досуге. Это сочетается с тем, что дети все меньше играют на улицах, и опыт детского и подросткового уличного досуга и совместных игр с соседскими детьми сужается до внутрисемейного и дачного опыта [2, 3].

Подростковый период характеризуется множеством разноплановых возрастных задач, в то же время расширяя доступ ко множеству ресурсов. По сравнению с ребенком младшего школьного возраста подросток имеет более разнообразные возможности в освоении среды – он более мобилен, у него выше свобода выбора с точки зрения учебы и социума. Школа является насыщенной и стабильной (длительно присутствующей в жизни ребенка) средой, и она выполняет две функции, из которых первая – «официальная»: обеспечение гражданской стабильности, экономической продуктивности, интеграции людей в единое общество, подготовка детей к роли граждан); вторая – «скрытая», но не менее важная: дети в школе находятся вместе долгое время каждый день на протяжении

⁶ Материалы подготовлены при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (проект № 15-36-01317)

лет, в процессе чего они образуют социальные связи и сети и конструируют связанные с ними системы норм, ценностей, привычек и ритуалов. Скрытая функция школы не обозначена в официальной миссии школы, но она влияет на жизненные траектории подростков не меньше официальной, более того, может усиливать образовательные возможности школы или препятствовать им [5, с. 184]. Педагогический коллектив в разных школах по-разному видит образовательные задачи, и в большой степени это зависит от социально-экономического контекста сообщества, на которое ориентирована конкретная школа [1].

В рамках проекта, посвященного жизненным траекториям современных подростков, мы провели исследование индивидуально-личностных характеристик, присущих подросткам, обучающимся в разных типах образовательных учреждений в городе Москве. В качестве площадок были выбраны 9 учреждений, по три каждого типа: 1) учреждения среднего специального образования (колледжи) и школы с низким рейтингом по данным Департамента образования г. Москвы; 2) школы с высоким рейтингом и ориентацией на высшее образование; 3) школы промежуточного статуса, со средним рейтингом по данным ДОгМ. Помимо академической успешности эти школы и колледжи различались по стратегиям формирования запросов на психологическую помощь при обращении в Городской психолого-педагогический центр ДОгМ при возникновении сложных ситуаций, связанных с агрессивным и асоциальным поведением учащихся. Так, в организациях первого типа психолого-педагогическая работа с привлечением внешних специалистов велась преимущественно по итогам эпизодов с включением полиции и комиссии по делам несовершеннолетних (драки, употребление психоактивных веществ и др.); в организациях второго типа преобладал запрос на профилактические программы; в организациях третьего типа велась смешанная работа. Выборку составили 646 подростков 12-17 лет, поделенные на 3 возрастные группы (12-13 лет, 108 человек; 14-15 лет, 269 человек; 16-17 лет, 269 человек). Мы использовали опросник диспозиционного оптимизма и опросник «Способы совладающего поведения». Нас интересовало наличие различий в уровне оптимизма и копинг-стратегиях среди подростков, обучающихся в разных типах образовательных учреждений, а также динамика этих характеристик с возрастом (от младшего к старшему подростковому возрасту).

Данные были обработаны при помощи дисперсионного анализа с двумя факторами (возрастная группа и тип школы).

Результаты анализа данных по оптимизму показали, что на оптимизм значимое влияние оказывает фактор возрастной группы ($F(2,637)=4,36$, $p=0,013$): независимо от типа учебного учреждения оптимизм среди подростков по мере взросления растет. Это может объясняться тем, что подросток постепенно решает возрастные задачи, и вера в то, что будущее сулит ему успех, возрастает в связи с тем, что его идентичность и положение в социуме по мере взросления определенности становятся все более устойчивыми, а тревога снижается.

Аналогичный двухфакторный дисперсионный анализ данных по копинг-стратегиям также показывает ряд интересных результатов. Использование копинг-стратегии «конфронтация» в целом по выборке не меняется ($F(2,637)=1,20$, $p=0,302$), однако среди подростков, учащихся в разного типа учреждениях, динамика различается: в школах с низким рейтингом уровень конфронтации изначально высок и резко падает к среднему подростковому возрасту, оставаясь далее примерно на том же уровне; в школах с высоким рейтингом ее уровень изначально невысок и постепенно растет, к старшему подростковому возрасту достигая пика и превышая значение по школам с низким рейтингом в том же возрасте. В «средних» школах пик по конфронтации достигается в среднем подростковом возрасте, и затем ее уровень снижается ($F(4,637)=2,92$, $p=0,02$). Можно предполагать, что в «высокостатусных» школах конфронтационный способ поведения (открытая агрессия, готовность идти на конфликт) не приветствуется и не

очень практикуется, в то время как в «низкостатусных» школах и колледжах прямая агрессия (драки, оскорбления) могут являться вполне распространенным проблемным поведением. При этом опыт социализации и взросление трансформируют имеющиеся поведенческие паттерны. Дети, активно использующие конфронтационное поведение, с возрастом корректируют его, учитывая опыт столкновения с последствиями (например, постановку на учет в полицию, осуждение социального окружения, и т.п.), а дети, избегавшие прямых столкновений, со временем узнают, что иногда это необходимая тактика, и вырабатывают соответствующие навыки. По копинг-стратегии «самоконтроль» можно говорить о различиях между школами разного типа на уровне тенденции ($F(2,637)=2,76$, $p=0,064$), данный показатель наиболее высок в школах с высоким рейтингом и низок в низкорейтинговых школах. Это согласуется с предыдущими данными. Выявлена тенденция к снижению с возрастом использования копинг-стратегии «принятие ответственности» ($F(2,637)=2,76$, $p=0,064$). При этом достоверно выявлены различия по школам ($F(8,637)=6,44$, $p=0,001$), в школах с высоким рейтингом эта стратегия выражена сильнее, а в двух других типах школ заметно ниже и различается незначительно. Это интересный результат, который может быть проинтерпретирован по-разному. Возможно, речь идет о том, что младшие подростки со свойственным этому возрасту максимализмом склонны приписывать себе большую роль в происходящем, а с течением времени их эгоцентризм снижается, а самооценка становится более реалистичной, и они принимают, что не только от их мнения и желаний зависит происходящее. Возможно также, что, наоборот, подростки входят в этот возраст из детства (в котором ответственность невысока) с ожиданием, что теперь их значимость для общества возрастет, они смогут принимать какие-то решения, это подкрепляется повышением требований со стороны социальной среды, однако постепенно становится понятно, что голос подростка так же скромнее, как и детский, что от них по-прежнему ничего не зависит, а собственно переход «во взрослые» вообще откладывается на неопределенный срок, не будучи привязан к 18 годам. Возможно, это соответствует повышению оптимизма к старшему подростковому возрасту: оглядевшись в новой социальной ситуации, старший подросток сталкивается с тем, что у него зачастую нет ни возможности, ни необходимости сразу же выходить на работу, ожидания от его взросления у окружающих взрослых достаточно размыты, и давление близких, которое он чувствовал по поводу своего самоопределения в более младшем возрасте, может быть, снижается, оставляя ему больше степени свободы и возможность взрослеть постепенно. Копинг-стратегия «планирование» во всех возрастах значимо меньше используется учениками учреждений с низким рейтингом и больше – с высоким ($F(2,637)=5,8$, $p=0,003$). Аналогичны различия по стратегии «позитивное переформулирование» ($F(2,637)=3,13$, $p=0,045$). Отсутствуют статистически значимые (на уровне $p<0.05$) результаты в отношении копинг-стратегий «избегание», «дистанцирование», «поиск социальной поддержки».

Полученные результаты могут обсуждаться в контексте своеобразия образовательных сред, в которых поддерживаются разные доминирующие паттерны поведения. С одной стороны, копинг-стратегии являются индивидуально-личностными характеристиками, с другой стороны – это способы поведения, которые могут поддерживаться или не поддерживаться в конкретной среде. Не обсуждая причинно-следственные связи, мы можем видеть, что в образовательных учреждениях разного типа доминируют различные комбинации копинг-стратегий среди учащихся. В школах с высоким рейтингом сильнее представлены стратегии «планирование», «позитивное переформулирование», «принятие ответственности», «самоконтроль», в школах с низким рейтингом – «конфронтация» (среди младших подростков). Т.е. мы можем предполагать, что средовой ответ в школах с высоким рейтингом более позитивен по отношению к поведению, которое может определяться как «мирное», «разумное», «спокойное», а к старшему подростковому возрасту туда добавляется «конфронтация» (возможно, в

социально корректной и обоснованной форме). В школах с низким рейтингом, судя по полученным данным, нет предпочтения рефлексивного и неагрессивного поведения и распространена прямая агрессия («конфронтация»), хотя, возможно, она пресекается или как минимум не приветствуется, поэтому ее уровень снижается с возрастом.

Итак, полученные результаты демонстрируют ряд различий в показателях учащихся из разных образовательных сред. Дети из разных групп (школ, социально-экономических страт) обладают разной стрессоустойчивостью и выбирают разные способы совладать со сложными ситуациями. Это касается стратегий, связанных с самоконтролем и принятием ответственности, планированием и позитивным переформулированием. Во-вторых, получены возрастные различия в копинг-стратегии «принятие ответственности», выраженность которой имеет тенденцию с возрастом снижаться. Также интересно, что копинг-стратегия, связанная с конфронтацией, по-разному меняется с возрастом у учеников школ разного типа, причем в школах с высоким рейтингом пик конфронтации приходится на старший подростковый возраст. Мы можем ожидать, что учащиеся разного типа учреждений по-разному реагируют на сложные ситуации, например, на необходимость самоопределения после 9 классов, и что в разных учреждениях подростки по-разному планируют свое будущее. В дальнейшем мы предполагаем изучить связь между спецификой образовательной среды и особенностями проектирования подростками своей жизненной траектории.

Литература

1. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М., Просвещение, 2008.
2. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории. Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 31-38.
3. Бочавер А.А., Корзун А.Н., Поливанова К.Н. Уличный досуг детей и подростков. Психология: Журнал Высшей школы экономики, 2017, т. 4, №3, с. 470-490.
4. Arnett J.J. (2000) Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, Vol. 55. No. 5, pp. 469-480.
5. Crosnoe R. (2011). Schools, peers, and the big picture of adolescent development. In: *Adolescent vulnerabilities and opportunities: Developmental and constructivist perspectives*. Ed. by E.Amsel, J. Smetana. NY, Cambridge University Press. Pp. 182-204.
6. Wallis L. Is 25 the new cut-off point for adulthood? [Электронный ресурс] // BBC. URL: <http://www.bbc.com/news/magazine-24173194> (дата обращения: 27.08.2017).

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ⁷

Брендакова Л.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье описана практика обучения учителей (классных руководителей девярых классов) и педагогов-психологов психолого-профориентационной подготовке старшеклассников в рамках психологии личностно-профессионального и карьерного развития, ведущаяся одновременно в двух направлениях: с учителями на базе ежемесячных обучающих семинаров по данной тематике и со старшеклассниками в рамках коуч-практикума силами обученных педагогов. Эффективность представленной практики теоретически обоснована и доказана экспериментально.

Ключевые слова: психология личностно-профессионального и карьерного развития, системный личностно-развивающий подход, психолого-профориентационная

⁷ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10779)

подготовка, классные руководители, педагоги-психологи, старшеклассники, обучающие семинары, коуч-практикум.

TECHNOLOGY OF PSYCHOLOGICAL-PROFESSIONAL TRAINING OF HIGH-SCHOOLED PERSONS WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL-CAREER DEVELOPMENT

Brendanova L.V., Moscow, Russia

Abstract. The article describes the practice of training teachers (class leaders of the ninth grade) and psychology teachers in the psycho-vocational guidance of senior pupils in the context of the psychology of personal, professional and career development, conducted simultaneously in two directions: with teachers on the basis of monthly training seminars on this subject and with high school students in the framework of the coaching by trained teachers. The effectiveness of the presented practice is theoretically justified and proved experimentally.

Keywords: psychology of personal-professional and career development, system personal-development approach, psycho-vocational guidance, class leaders, psychologists, senior pupils, training seminars, coach-practical.

Интенсивное внедрение научных достижений в экономику меняет требования к уровню профессиональной подготовки и личностным качествам специалистов. Помимо компетентности молодым людям важно обладать сформированной профессиональной направленностью, гибкостью, мобильностью, коммуникабельностью, потребностью в постоянном саморазвитии, профессиональном росте и т.д. Однако на сегодняшний день преобладающим в организации профориентационной работы остается информационно-просветительский подход. Большая часть времени посвящается встречам с представителями центров занятости населения, профессиональных учебных заведений, экскурсиям на предприятия, посещениям дней открытых дверей в профессиональных учебных заведениях, участием в каникулярных предуниверситариях и профильных профориентационных школах (например, школа «Юный медик» на базе медицинского научного центра и т.п.). Значимый для обоснованного профессионального выбора психолого-профориентационный блок работы по-прежнему в большинстве школ сложно интегрировать в учебный процесс, хотя грамотная профориентация должна строиться *от человека к профессии, а не наоборот*. Важно организовать планомерную, систематическую, целенаправленную работу по выявлению, изучению личностных данных молодых людей: их познавательных предпочтений, склонностей, задатков, школьных и внешкольных успехов, способностей, индивидуально-психологических особенностей, состояния здоровья в период обучения и поиска разумного начала карьеры и только потом, отталкиваясь от собранной и обобщенной информации о каждом из подопечных, переходить к информационному обеспечению о содержании интересующих профессий, специфике современного рынка труда и учебно-профессионального пространства города, региона и т.д. Именно так строится индивидуальный маршрут личностно-профессионального, карьерного развития человека. Однако это требует от педагогов дополнительных временных затрат, расхода собственных личностных ресурсов, не подкрепленных материальным обеспечением. Организовывать сопровождение, экскурсии и встречи со специалистами несколько проще, чем разбираться с каждым обучаемым в период выбора профессии, помогая выстраивать адекватный индивидуальный маршрут дальнейшего развития. Многие учителя не считают опросы, анкетирование, анализ и обобщение полученных данных своим функционалом, поэтому не видят смысла в приобретении дополнительных навыков. Педагоги-психологи есть не во всех школах, а если и работает один специалист, то он не успевает удовлетворить все запросы образовательной организации. Как результат – зачастую неоправданный вектор начала профессионального развития значительной части молодежи, так как специальной, научно-обоснованной работы по подготовке учащихся общеобразовательных школ к

предварительно обдуманному профессиональному выбору, профессиональной самореализации в условиях современного рынка труда с его потребностью в профессионалах, не проводится. Этим и объясняется необходимость интеграции программы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в учебный процесс общеобразовательной школы.

Психолого-профориентационная работа осуществляется нами: 1) *в форме ежемесячных семинаров* для классных руководителей девярых классов (и педагогов-психологов, если таковые имеются) городских общеобразовательных школ, целью которых является оказание коллегам методической и справочно-информационной тематической помощи для проведения классных часов по профориентации в течение всего учебного года; 2) с учащимися девярых классов силами обученных специалистов и своими *по программе коуч-практикума «Навстречу призванию»*, которая в зависимости от возможностей школы проводится в полном объеме, в сокращенном варианте (краткий курс), экспресс-курсом (Под коучингом мы понимаем развивающее, вдохновляющее, конструктивное сотрудничество, помогающее человеку в определении цели и стимулирующее к ее достижению.); Так, в 2016-2017 учебном году количество девятиклассников, участвовавших в профориентационной работе, составило 475 человек; количество педагогов и психологов, ежемесячно (с сентября по май) посещавших обучающие профориентационные семинары – 17 человек.

Особенности программы:

Коуч-практикум «Навстречу призванию» проводится в русле психологии личностно-профессионального и карьерного развития, системного личностно-профессионального подхода на базе концептуальной и технологической модели профессионального развития личности [4,5]. В его основе лежит интенциальная модель развития профессионально успешной личности («карьерная елка»), разработанная Л.В. Брендаковой [1].

В отличие от классического профориентационного подхода, основанного на условиях оптимального выбора профессии [2] и ориентированного на актуальный выбор профессии [3], используемая нами теоретическая база представленного курса и ее практическое воплощение, главное внимание акцентируют на развитие интегральных личностных характеристик [4]. А это, в свою очередь, позволяет человеку разумно подходить к построению своей профессиональной карьеры, в перспективе позволяющей достичь высоких профессиональных результатов.

Цель программы – развитие у старшеклассников потребности в поиске профессии-призвания, которая становится отправной точкой на пути профессионального самосовершенствования личности.

Задачи:

- повысить уровень самосознания девятиклассников в контексте профессионального самоопределения;
- развить интегральные личностные характеристики (направленность, компетентность, гибкость), необходимые для обоснованных профессиональных выборов и их реализации;
- повысить профориентационную компетентность учащихся (адресная помощь в предоставлении справочно-информационных сведений: информации о содержании интересующих профессий, данных об учебных профессиональных заведениях и т.п.);
- обеспечить учащихся инструментом достижения обдуманно поставленных целей (авторская модель развития профессионально успешной личности – «карьерная елка»);
- обучить старшеклассников технологии самоанализа обоснованности профессионального дебюта;
- стимулировать молодых людей к поиску профессии-призвания, к желанию творческой самореализации в профессии.

Принципы отбора материала:

При отборе материала были учтены общенаучные и общепсихологические принципы:

- *принцип системности*, означающий, что все составляющие курса представлены в виде *единой системы*;

- *принцип научности*, которому любой психологический курс призван соответствовать, используя научно апробированные методы и методики, общепризнанные научно-методологические концепции;

- *принцип детерминизма*, означающий, что сознание человека носит общественно-исторический характер и обусловлено общественным бытием;

- *принцип развития психики*, т.е. психика может быть правильно понята и адекватно объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности;

- *принцип единства сознания и деятельности*, означающий, что сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство.

- *принцип личностного подхода*, поскольку объектом исследования в психологии всегда является личность, индивидуальность; учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся;

- *принцип гуманизма*, означающий, что в основу курса положены идеи и взгляды, провозглашающие человечность в отношениях между людьми; утверждающие ценность человека независимо от его национальной, расовой принадлежности, общественного положения и право личности на свободное развитие своих творческих сил.

Структура программы:

1) Модель развития профессионально успешной личности, представленная в виде «карьерной елки» [1, с. 44].

2) Направленность как интегральная личностная характеристика. Актуальный уровень ее сформированности и развитие.

3) Компетентность как интегральная личностная характеристика: профориентационная компетентность, личностная компетентность в контексте профессионального самоопределения.

4) Разновидности внутренних и внешних препятствий, искушения на пути к призванию, профессионализму и копинг-стратегии их преодоления.

5) Гибкость как интегральная личностная характеристика. Принятие творческих решений относительно своего карьерного развития.

6) Самоанализ психологической готовности к обоснованному профессиональному дебюту.

В качестве примера приведем краткое содержание экспресс-курса «Навстречу призванию», который состоит из семи занятий и предусматривает следующие необходимые для работы материалы: список класса, успеваемость учащихся, нагрудные карточки с именами, психологические методики.

Занятие I. Тема: *Введение в предмет.*

1. Самопрезентация ведущего.

2. Объяснение смысла, содержания, конечного результата предстоящей работы.

3. Опрос готовности учащихся к совместной работе.

4. Оценка стартового состояния профессиональных намерений учащихся и пр. (анкетирование).

Занятие II. Тема: *Модель развития профессионально успешной личности.*

1. Интерпретация результатов опроса и анкетирования учащихся.

2. Совместное с учащимися построение модели развития профессионально успешной личности.

Занятия III и IV. Тема: *Стартуем в правильном направлении.*

1. Завершение построения модели развития проф. успешной личности.

2. С помощью психологических методик определяем сформированность проф. направленности учащихся (анкета оптанта, опросник «Ориентация», опросник Голланда).

Занятие V. Тема: «*Бродилка*» по вузам, ссузам, вузам» или «*Куда пойти учиться?*».

1. Информирование о профессиональном учебном пространстве города и региона и в режиме диалога с обучающимися.

Занятие VI. Тема: «*Это я, Господи, это я!*» или *мои психологические особенности*.

1. Самодиагностика учащимися своих индивидуальных психологических особенностей в контексте проф.самоопределения (опросник Кейрси) [6,7].
2. Интерпретация полученных данных.

Занятие VII. Тема: *Подводим итоги: направленность, психотип, намерения, профилизация.*

1. Самоанализ учащимися обоснованности своих первоначальных профессиональных намерений.
2. Построение учащимися своего индивидуального образовательного маршрута.

Программа предусматривает индивидуальное профконсультирование подростков в процессе прохождения курса, а также по его окончанию; обеспечение учащихся информацией о профессиях, профессиональных учебных заведениях по индивидуальным запросам.

В начале и в конце коуч-практикума «Навстречу призванию» на родительских собраниях сообщается сначала о предстоящей работе, а затем, в конце курса, о результатах, касающихся их ребенка, предварительно получив на это согласие подростков.

В качестве итога работы классный руководитель или педагог-психолог составляет сводную таблицу по классу, в которой указывается направленность каждого учащегося, его намерения, целесообразный профиль обучения; обобщает полученные данные, указывает имеющиеся в школе профили и элективные курсы, сопоставляет полученные данные и на этом основании рекомендует, в случае необходимости, сделать соответствующие коррективы.

Эффективность психолого-профориентационной работы в форме ежемесячных семинаров для классных руководителей девятых классов и педагогов-психологов городских общеобразовательных школ и коуч-практикума «Навстречу призванию» для старшеклассников теоретически обоснована и доказана экспериментально.

Литература

1. Брендакова Л.В. Коуч-практикум «Навстречу призванию»: теоретические предпосылки и технология использования // Психология и школа. – 2011. – № 2. – С. 3-126.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – 376 с.
5. Митина Л.М., Психологические закономерности целостной профессиональной эволюции человека // Российский научный журнал. – 2015. – № 2(45).
6. Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. – СПб: Изд-во «Андреев и сыновья», 1994. – 235 с.
7. Тигер П., Бэррон-Тигер Б. Делай то, для чего ты рожден. Путь к успешной карьере через самопознание. – М.: АРМАДА, 1996. – 491 с.

ГУМАНИТАРНАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГРЯДУЩЕЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ ДЕТСТВА

Вагнер И.В., Москва, Россия

Аннотация. Гуманитарная стратегия представлена как приоритетный вектор развития экологического образования в десятилетие детства. Актуализируется потенциал гуманитарных дисциплин в развитии экологической культуры и экологическая этика как нравственный базис экологического образования, его гуманитарный компонент.

Ключевые слова: экологическое образование, стратегия, гуманитарная экология, экологическая этика, воспитание, экологическая культура, десятилетие детства

HUMANITARIAN STRATEGY FOR DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL EDUCATION IN THE FOLLOWING DECADE OF CHILDHOOD

Wagner I.V., Moscow, Russia

Abstract. The humanitarian strategy is presented as a priority vector for the development of environmental education in the decade of childhood. The potential of humanitarian disciplines in the development of ecological culture and environmental ethics as a moral basis of environmental education, its humanitarian component, are being updated.

Keywords: environmental education, strategy, humanitarian ecology, ecological ethics, socialization, environmental culture, a decade of childhood

Следующие тезисы кратко обозначают основные идеи гуманитарной стратегии развития экологического образования в грядущее десятилетие детства, реализация которой представляется чрезвычайно необходимой для решения задач экологической безопасности детства, достижения российским обществом идеалов экологической культуры, этики, гуманизма, повышения эффективности экологического образования и развития российского образования в целом как образования в интересах детства.

1. Экологическое образование как образование в интересах детства и приоритет Десятилетия детства. В 2018 году начинается Десятилетие детства, объявленное указом Президента Российской Федерации В.В. Путина от 29 мая 2017 года №240 «в целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства» [1]. Экологическая безопасность детства, обеспечение экологического благополучия подрастающих поколений, сохранение для будущих поколений живой планеты – одна из острейших проблем современной цивилизации. Поэтому миссия современного образования – сформировать у детей экологическую культуру как внутренний ресурс, обеспечивающий движение будущих поколений к выходу из экологического кризиса, движение по пути гармонии с природой, экологической безопасности. Именно поэтому экологическое образование, включая обучение и воспитание, следует рассматривать как образование в интересах детства. И именно поэтому экологическое образование должно рассматриваться как один из приоритетов Десятилетия детства. Необходимо повышать его социальный статус и его статус в российской системе образования.

2. Экологическое образование ориентировано на развитие экологической культуры личности и общества. На современном этапе развития экологического образования практически общепризнанной его целью, идеалом и ожидаемым результатом стало формирование у обучающихся экологической культуры, что стало следствием реализации культурологического и аксиологического подходов к экологическому образованию. Это принципиально важно и следует развивать. Но полноценная реализация названных подходов будет возможна только при существенном усилении гуманитарного направления в экологическом образовании наряду с естественнонаучным. Ведь экологическая культура - это «внутренняя детерминанта деятельности, гармонизирующая отношения человека и природы» (Глазачев С.Н. [2, с.2]), «органическое единство экологически развитых сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности» (Лихачев Б.Т. [3]).

3. Фундаментальное значение экокультурных ценностей в развитии экологической культуры. Технократическая цивилизация вошла в противоречие с законами природы: потребляя, человечество превысило возможности биосферы восстанавливать утраченное. Осознание первопричины такого состояния окружающей среды привело специалистов разных областей знаний к заключению о том, что экологический кризис по сути своей носит мировоззренческий, духовно-нравственный характер. Это означает, что выход из него связан с переориентацией представлений современной молодежи о безмерных богатствах природы и о человеке как ее покорителе, с восприятия природы как утилитарной ценности, т.е. с потребительской культуры, на ценности экологической этики, гармоничного сосуществования природы и общества, коэволюции, устойчивого развития. Очевидно, что экологические проблемы не решаемы вне проблем развития экологической культуры личности, формирования у нее экокультурных ценностей, экологического мышления, идеалов гармонии с окружающим миром и самим собой, идеалов экологической этики с ее ценностным отношением к жизни, благоговением перед ней, ценностного и ответственного отношения к природе, людям, самому себе, духовному и физическому здоровью; позитивного экологического опыта, готовности к экологически значимой деятельности.

4. Развитие экологии не только как естественнонаучного, но и гуманитарного направления научного знания и образовательной области. Тенденция укрепления гуманитарной составляющей в экологии человека сегодня уже достаточно отчетливо обозначилась. Так, философ В.А. Кобылянский, подчеркивает ограниченность бытующего сегодня мнения о том, что вся экология – это лишь «биологическая экология», а экология человека – раздел биологической экологии как науки о взаимоотношении живых организмов с окружающей средой [4]. Вполне закономерно расширение образовательной области «Экология» вслед за расширением проблемного поля собственно экологии. Экология как гуманитарная дисциплина позволит существенно расширить аудиторию обучающихся, включенных в образовательные программы, ориентированные на формирование экологической культуры; реализовать потенциал педагогов – преподавателей гуманитарных дисциплин, многие из которых равнодушны к экологическим проблемам; ускорить путь детей к достижению экологической культуры за счет включения всех ресурсов гуманитарной сферы – слова, образа, музыки и т.д. Некоторые подходы к развитию гуманитарного экологического образования были нами заявлены еще при разработке Концепции общего экологического образования для устойчивого развития – 2010, которая создавалась под руководством Захлебного А.Н. [5].

5. Гуманитарная стратегия развития экологического образования позволит реализовать потенциал гуманитарных дисциплин в развитии экологической культуры в процессе экологического образования. Гуманитарная экология благодаря потенциалу изобразительного искусства, литературы, музыки должна помочь ребенку в формировании позитивной картины природы, подлинных представлений о гармонии с ней, ее неповторимости, эстетической ценности. Важно формировать у детей опыт соблюдения нравственных норм отношения к природе, интерпретацию эмоционального опыта в различных видах творческой деятельности; оценку и самооценку с этических позиций поведения человека в природе, отношения его к окружающему миру; анализ экокультурной ситуации и субъективного отношения человека к окружающей среде; проектирование моделей собственного поведения и деятельности сообразно экокультурным ценностям, эколого-эстетическим идеалам и этическим принципам взаимодействия с природой.

6. Развитие воспитания на основе экокультурных ценностей и развитие экологического воспитания как самоценного компонента экологического образования. Под воспитанием понимается создание условий для развития и самоопределения личности, ее духовно-нравственного, гражданского становления, самореализации. В процессе воспитания происходит формирование системы ценностных

ориентаций личности, актуального социокультурного опыта, отношения к окружающему миру, формирование представлений о морали и нравственности, личностной позиции, основ общей культуры личности. Новый культурный код, ценностные установки – это тот базис, который будет определять процесс самоопределения личности, ее собственный выбор в пользу экокультурных ценностей. Именно от результатов воспитания зависит, сделает ли личность собственный выбор в пользу здоровья или вредных привычек, в пользу занятий спортом или в пользу наркотиков, во благо природы или в пользу хищнического природопользования ради сиюминутной выгоды и т. д. В рамках развития воспитания необходимо формировать социальный заказ на экокультурные инициативы детей, обеспечивать поддержку их самореализации в экологически ориентированной деятельности, их социально-экологические проекты и деятельность детских экологических организаций (не только природоохранных, но и творческих объединений – таких, как например, детские многопрофильные экоцентры, экологические театры, литературно-экологические объединения, экологические пресс-центры и т.д.).

7. Экологическая этика как самостоятельный гуманитарный компонент экологического образования. Наряду с естественнонаучным курсом экологии необходим гуманитарный курс. Мы назвали гуманитарную область экологического образования «Экологическая этика» – целостный, системный блок нравственно-этических знаний о взаимодействии человека с окружающим миром. Его специфика состоит в том, что базовое значение имеет не естественнонаучный, а культурологический подход к экологическому образованию. Естественнонаучные знания рассматриваются не как самоцель, а как средство достижения экологического благополучия, гармонии с окружающим миром, формирования у детей экокультурных ценностей и готовности к их воплощению в практике. Экологическая этика как гуманитарный компонент экологического образования позволит обеспечить формирование у детей знаний о моральных и нравственных основах взаимодействия человека и природы; экокультурных ценностях и эколого-эстетических идеалах, определявших в разные времена различные модели отношения человека к природе; об экологических нормах и традициях народов разных стран; знаний о позитивном опыте взаимодействия человека и природы; навыков реализации экокультурных ценностей в практике взаимодействия с окружающим миром; осмысления этических категорий применительно к системе отношений человека к природе, эмоционально-чувственного отношения к природе.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс] Гарант.ру: http://www.garant.ru/news/11_13244/#ixzz4IV34JHwu
2. Анисимов О.С., Глазачев С.Н. Экологическая культура: сущность и пути формирования в рамках профессионального образования // Вестник Международной академии наук. Русская секция: Электронное периодическое издание. – 2012. – №2. – С.14-26.
3. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
4. Экология человека в современном понимании // Экология человека. [Электронный ресурс] Информационный портал. URL: www.humanecology.ru/page0.htm
5. О концепции общего экологического образования для устойчивого развития (2010) // Экологическое образование. 2010. № 4. С. 3–8.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

Васильченко Н.А., Краснодар, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического изучения профессиональной идентичности студентов-психологов в период обучения в ВУЗе. Описаны личностные особенности студентов и динамика становления профессиональной идентичности психологов по годам обучения в университете.

Ключевые слова: личность студента-психолога, становление профессиональной идентичности, статусы профессиональной идентичности.

THE FORMATION OF A PROFESSIONAL IDENTITY OF PSYCHOLOGY STUDENTS AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE COUNTRY

Vasilchenko N.A., Krasnodar, Russia

Abstract. The article presents the results of theoretical and empirical study of professional identity of psychology students during training in high school. Described the personal characteristics of students and the dynamics of formation of professional identity of psychologists by years of study at the University.

Keywords: the identity of the student-psychologist, the formation of professional identity, status and professional identity.

В ситуации масштабного реформирования многих сфер жизни, которые происходят в нашей стране, в частности, отказ от гарантированной занятости населения и активное развитие рыночных отношений, возникает необходимость глубокого изучения процесса профессионального развития человека, определения и исследования факторов, способствующих его успешному профессиональному росту. С другой стороны, современное развитие психологической практики показывает возрастающий интерес как к получению психологической помощи населением, так и к приобретению высшего психологического образования выпускниками школ.

Реформа системы образования России направлена на повышение качества образования и улучшения подготовки профессионалов. Устойчивость результатов этого процесса неразрывно связана с преобразованиями в содержательном и функциональном аспектах. Закономерности профессионального развития студентов в Вузе, кризисы профессионального становления, с которыми сталкиваются студенты, обучаясь в бакалавриате и магистратуре, во многом определяют и усвоение профессиональных основ. Соглашаясь с Ю.П. Поверенковым, Н.Л. Ивановой и другими учеными, считаем, что ведущим критерием профессионального развития студентов выступает становление профессиональной идентичности [9]. В связи с этим актуальным является изучение становления профессиональной идентичности студентов «помогающих профессий» как фактора устойчивого развития страны.

Мировая психологическая наука постоянно обращается к теоретическому и эмпирическому изучению и осмыслению феномена идентичности, типов идентичности, структуры и этапов ее становления (У. Джеймс, Э. Эриксон, А. Ватерман, Ч. Кули, Дж. Мид, В.А. Ядов, Е.И. Климов, Н.В. Антонова) [11].

Предметом научного поиска все чаще становятся различные аспекты профессиональной идентичности: психологическая структура (Л.Б. Шнейдер, Н.Л. Иванова), функции (Д.Н. Завалишина), особенности процесса ее становления (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Е.П. Ермолаева, К.А. Маркова и др).

Большое количество исследований посвящено изучению становления профессиональной идентичности студентов вуза (Т.М. Буякая, Т.В. Мищенко, А.М. Рикель и др), факторов детерминирующих процесс становления профессионала и субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Бодров, А.А. Деркач, Е.А. Климов и другие) [1,3].

Вместе с тем некоторые вопросы профессионального становления студентов-психологов, как специалистов во многом способствующих и определяющих психологическое благополучие населения нашей страны, требуют подробного дальнейшего изучения. Именно изучению особенностей становления профессиональной идентичности студентов-психологов была посвящена дипломная работа Т. Копыловой, проводимой под нашим руководством.

Теоретико-методологическую основу исследования составили основные принципы и положения теории о структуре и типах идентичности (Дж. Тернер, Г. Тэджфел, Э. Эриксон, Г.М. Андреева, Ядов, Е.А. Климов, И. Кона), теоретические положения о профессиональном становлении личности (Е.А. Климова, М.Р. Гинзбурга, Н.С. Пряжникова, Д. Сьюпера), теоретические положения подхода к профессиональной идентичности в отечественной психологии (Н.В. Антонова, Н.Л. Иванова, Л.М. Митина, Е.А. Маркова, Л.Б. Шнейдер) [6, 2, 8, 10]. Проведенный теоретический анализ позволил выделить несколько важных положений:

- Идентичность рассматривается как интегративное образование личности, которое обеспечивает чувство тождественности, непрерывности и проявляется в когнитивном, эмоциональном, поведенческом аспектах.
- Выделяется структурное строение идентичности, с различным количеством элементов. В числе основных содержательных параметров выступают: биологическая основа человека, ценностный, оценочный, мировоззренческий параметры, которые функционируют в тесной взаимосвязи. Важно отметить, что многие ученые также включают в структуру идентичности время, способности и различные компоненты индивидуального опыта человека.
- Идентичность личности не является данностью, а представляет собой результат процесса (самопознания, отождествления/отчуждения, идентификации и т.д.).
- Типология идентичности многообразна. Однако можно выделить основные, наиболее часто выделяемые типы идентичности, к числу которых относятся: личностная и социальная.
- Идентичность развивается на протяжении всей жизни человека, проходя периоды подъема, спада, имеет стабильные и кризисные периоды.
- Основные функции социальной идентичности: когнитивная, смысловая, эмоциональная, регулирующая, организующая.
- Придерживаемся точки зрения, что профессиональная идентичность – это аспект личностной и социальной идентичности, который развивается у человека в результате его трудовой деятельности.
- Профессиональная идентичность обладает структурой, в которой обычно выделяют: профессиональные нормы и ценности, выполняемые роли, профессиональный язык.
- Профессиональная идентичность реализуется и разворачивается в профессионализации, на разных этапах которой, существует возможность раскрытия индивидуальности человека как субъекта труда.

Эмпирическая часть работы Т. Копыловой (использовались методики: изучения «Самооценки личности», А.С. Будасси; многофакторного исследования личности Р.Кеттелла (16 PF); «Двадцати высказываний» («Кто я?»), М. Куна и Т. Макпартленда; профессиональной идентичности (МИПИ), разработанная Л.Б. Шнейдер, проективные задания: «Мои цели», «Моя карьера») раскрыла существующие особенности в профессионализации психологов.

Комплекс диагностического инструментария позволил исследовать особенности становления профессиональной идентичности 60 психологов (очной и очно-заочной формы обучения) факультета управления и психологии Кубанского государственного университета, обнаружить имеющиеся специфические характеристики у студентов бакалавров (40 человек, 1,2,4 курсов) и магистров (20 человек, 1 курса). Опишем

особенности изучаемых групп студентов. Первокурсники характеризуются средней адекватной самооценкой, хотя 3% человек обладают низкой неадекватной самооценкой, а у 15% студентов наблюдается высокая самооценка.

Студенты второго курса в 73% случаев имеют адекватную среднюю или высокую самооценку, небольшое количество респондентов имеют неадекватную низкую 3% и неадекватную высокую 6% самооценку.

Четвертый курс бакалавриата является сложным, переходным для студентов, только 45% из них имеют адекватную среднюю и завышенную самооценку. Остальные же испытывают затруднения разного рода в реализации своих замыслов и достижения поставленных целей.

Самооценка 65% магистров завышенная, характеризующая их как ориентированных, в большей степени, на решение собственных вопросов, сосредоточенных на отстаивании своих интересов разными способами.

Весь период обучения с 1 по 4 курс статус мораторий максимально представлен у студентов (34% – 1 курс, 36% – 2 курс, 37% – 4 курс). Можно предположить, что в этот период студенты, обучающиеся в ВУЗе, переживают кризис идентичности, но достаточно активно пытаются его преодолеть. Также большая группа студентов обладает статусом диффузной идентичности (36% – 1 курс, 28% – 2 курс, 29% – 4 курс), который проявляется в отсутствии целей, ценностей, убеждений, а также отсутствия желания их формировать.

Студенты второго и четвертого курсов находятся в статусе кризиса идентичности, некоторые пытаются его активно преодолеть, найти цели, ценности.

Количество студентов, имеющих статус достигнутой идентичности, с первого по четвертый курс уменьшается (13% – 1 курс, 7,5% – 4 курс), что демонстрирует готовность небольшого числа студентов к выполнению профессиональных функций психолога, а также свидетельствует о сформированных ПВК, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, полученные данные продемонстрировали имеющиеся затруднения в становлении профессиональной идентичности у психологов в период процесса обучения, а результаты работы вносят посильный вклад в представление о многообразии процесса профессионализации.

Становление профессиональной идентичности психологов имеет специфику, которая связана с особенностями подготовки профессионалов в области «помогающих профессий», где особенно значимую роль играет развитие самой личности студента в период обучения в ВУЗе. В ситуации отсутствия профотбора, изучение особенностей становления профессиональной идентичности психологов является важной составляющей устойчивого развития страны, а разработка мероприятий психологического сопровождения студентов-психологов и шире – студентов всех «помогающих профессий» приобретает особую значимость.

Литература

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: «Мысль», 1991.
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.
3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека – Кн. 2. – М.: «РАГС», 2000.
4. Дружинин В.Н. О методике исследования изменения мотивации в процессе профессиональной подготовки // Психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. – Курган: «Пэск», 1981.
5. Исаева Д.А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости: автореферат ... к.псих.н. – СПб., Санкт-Петербургский государственный университет, 2013.

6. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. – М.: «Просвещение», 1989.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: «Академия», 2015.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: «Знание», 1996.
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во «УРАО», 2002.
10. Шнейдер Л.Б. К соотношению понятий: профессиональная идентичность, харизма, карьера и слава. В кн.: Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели. Коллективная монография. Калуга: «Эйдос», 2016.
11. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. Пер. с англ. М.: «Прогресс», 2006.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ И ПРЕОДОЛЕНИИ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ)

Величковская С.Б., Гребенникова Т.О., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты проведенного с участием студентов психологических специальностей исследования, направленного на анализ особенностей учебного стресса у учащихся с разными уровнями личностной тревожности в сессионный период. Предпринята попытка проанализировать роль эмоционального фона деятельности как ресурса для преодоления стрессовых состояний.

Ключевые слова: учебный стресс, личностная тревожность, направление подготовки, эмоциональный фон деятельности, субъективное отношение к ситуации.

THE ROLE OF EMOTIONAL BACKGROUND IN COPING WITH STRESS (PSYCHOLOGY STUDENTS EXPERIENCE)

Velichkovskaya S.B., Grebennikova T.O., Moscow, Russia

Abstract. The article contemplates on the particular aspects of a research conducted with the participation of psychology students that was aimed towards analyzing the specific features of academic stress in the given group of students with diverse levels of trait anxiety. An attempt was undertaken to analyze the role of emotional background as a resource for overcoming stress.

Keywords: academic stress, trait anxiety, psychology education, emotional background, subjective image of a situation.

Приобретение необходимых компетенций в процессе обучения в вузе требует концентрации усилий, проработки тематического материала, мотивации студентов и их желания стать специалистом выбранной сферы деятельности. Ожидание оценивания результатов учебной деятельности, отношение к ней у студентов вызывает у них и разные реакции [4, 5]. Негативные и позитивные последствия стресса традиционно изучались в рамках темы профессионального стресса. В современной психологической науке по-прежнему не существует единой концепции, а соответственно и единого представления о том, что такое стресс. Данная неопределенность проявляется также в многозначности трактовки данного явления в научной литературе [1, 3, 5]. Однако несомненным остается тот факт, что ключевую роль в развитии стрессовых состояний играют деятельностный, мотивационный и эмоциональный компоненты. В многочисленных исследованиях на первый план выводится положение о том, что развитие и специфика переживания стресса тесно связаны с субъективным отношением человека к конкретной ситуации. Модальность оценки условий и продуктивности осуществляемой деятельности непосредственно влияют на мотивационную включенность и удовлетворенность достигнутыми результатами [2, 3].

В свете данной проблематики исключительную актуальность приобретают исследования, посвященные профессиональному стрессу и особенностям его проявления и течения у представителей различных профессиональных групп. Однако современны и актуальны также и исследования условий оптимизации учебной деятельности студентов.

Это обусловлено важностью изучения проблемы проявления стресса у студентов вуза, которые становятся наиболее выраженными в период экзаменационной сессии.

В соответствии с актуальными задачами было проведено эмпирическое исследование напряженности в учебной деятельности и ее факторов у студентов психологических направлений подготовки во время сессии [4, 5]. В исследовании приняло участие 96 студентов-психологов, обучающихся в лингвистическом вузе. Выборка была разделена на две группы по направлению подготовки: «Психология» (43 чел.) и «Психолого-педагогическое образование» (53 чел.). Также испытуемые были распределены на две группы по этапу обучения. В первую группу вошли студенты 1, 2 курса (57 чел.), во вторую – студенты 3, 4 курса (39 чел.). В ходе дальнейшего исследования испытуемые были объединены в 2 группы по уровню личностной тревожности: в первую группу вошли студенты с низким и средним значением показателя личностной тревожности (49 чел.), во вторую группу вошли студенты с выраженной и сильно выраженной личностной тревожностью (46 чел.). Возраст испытуемых в целом по выборке варьирует от 17 до 22 лет (средний возраст – 19.5 лет), в их состав вошли 15 мужчин и 81 женщина.

Результаты анализа данных, полученных по методике «Опросник для выявления информационного стресса у студентов» [5], указывают на то, что в сессионный период у студентов психологических направлений подготовки по фактору силы и частоты стресса наблюдается умеренная степень выраженности. В свою очередь, по фактору веса стресса можно отметить выраженную степень данного показателя.

У студентов младших курсов в сессионном периоде так же наблюдается умеренная степень выраженности стресса по всем показателям методики, за исключением фактора силы, который в сессионный период имеет выраженную степень.

В группе студентов старших курсов наблюдается выраженная степень стресса по показателям силы и веса. При этом показатель частоты стресса находится в границах умеренной степени выраженности в период экзаменационной сессии. Студенты-старшекурсники субъективно оценивают свою учебную ситуацию как более тяжелую (вес стресса в данной группе – 27.6 баллов). Для этого периода также характерна большая интенсивность его переживания (сила стресса – 4.9 балла). Эти различия в качественных особенностях переживания учебной ситуации как стрессогенной предположительно связаны со спецификой процесса в период сессии и различиями в субъективном образе основных затруднений. Очевидно, что период сдачи сессии – это прежде всего насыщенный по силе и содержательной интенсивности процесс, совмещенный у студентов старших курсов с проведением и сдачей дополнительных проектов, таких как курсовые и выпускные работы с выполнением эмпирического исследования.

У педагогов-психологов наблюдается выраженная степень стресса по показателям частоты и веса. При этом показатель силы находится в границах умеренной степени выраженности стресса в период экзаменационной сессии.

Студенты-психологи считают, что они находятся в более напряженной среде по сравнению со студентами педагогами-психологами. (вес стресса – 28 баллов и 25,26 баллов, соответственно). Также стоит отметить, что согласно полученным данным для психологов характерна большая интенсивность переживания стресса (показатель силы – 5,18 баллов) по сравнению с группой педагогов-психологов (показатель силы стресса – 4,65 балла). Обобщенный анализ результатов указывает на то, что обе группы сталкиваются со стрессовыми факторами с близкой по величине частотой (4,9 и 4,59 балла, соответственно).

Для оценки наиболее выраженных компонентов в эмоциональной окраске выполнения деятельности были использованы результаты методики «Шкала дифференциальных эмоций» [5].

Представленные данные указывают на то, что эмоции интереса и радости проявлены наиболее сильно. Это свидетельствует о позитивном отношении студентов к

учебной деятельности. Однако показатели эмоций негативного и тревожно-депрессивного комплекса также выражены, и находятся в диапазоне значений выше нормативных. В первую очередь, это эмоции страха и стыда, что скорее всего обусловлено страхом «провала» на экзамене.

Полученные данные показывают, что у обследованной выборки в целом оценки показателей по блоку «позитивных эмоций» находятся в диапазоне умеренных значений (24.35 балла), по блоку «острых негативных эмоций» в пределах умеренной выраженности (21.67 баллов), по блоку «тревожно-депрессивных эмоций» несколько выше нормативных показателей (19.94 баллов).

В группе студентов старших курсов позитивные эмоции и тревожно-депрессивные эмоции проявляются несколько менее интенсивно, чем в группе младших курсов, а острые негативные эмоции проявляются более ярко.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что эмоциональный фон у обследованного контингента в экзаменационный период в целом неблагоприятен, т.к. преобладают тревожно-депрессивные тенденции. Группа студентов старших курсов отличается большей эмоциональной стабильностью, характеризуется меньшим индивидуальным разнообразием в эмоциональном переживании ситуаций, связанных с учебной деятельностью в сессионный период. Опасной тенденцией в данной группе студентов является интенсификация переживаний эмоций остро-негативного блока, связанных с базовыми эмоциями отвращения и презрения. Возможно, это связано с тем, что студенты старших курсов уже имеют опыт сдачи экзаменов и успешнее адаптируются к учебной деятельности в условиях конкретного вуза, более объективно и критически оценивают условия и свои перспективы профессионального развития.

При сравнительном анализе показателей в выборках студентов психологов и студентов педагогов-психологов отмечается более интенсивное переживание эмоций по всем трем блокам в группе студентов-психологов.

В данном эмпирическом исследовании, были проанализированы показатели личностной тревожности в связи с выраженностью определенных блоков эмоций, состояний и стресса в экзаменационный период. Для этого были выявлены различия данных показателей по подгруппам с низким, средним и высоким уровнем личностной тревожности у студентов [5].

По данным методики субъективной оценки личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина выборка была условно разделена на две группы: в первую группу вошли студенты с низким и средним (<53) значением показателя личностной тревожности (49 чел.), во вторую группу вошли студенты с выраженной и сильно выраженной (>53) личностной тревожностью (46 чел.) [5].

В группу с низким и средним уровнем личностной тревожности (n=49) вошли 20 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология», и 29 студента, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». 27 человек обучаются на младших курсах, 22 человека – на старших. Возраст испытуемых в данной группе варьирует от 17 до 22 лет (средний возраст – 19.41 лет), в их состав вошли 12 мужчин и 37 женщин.

В группу с высоким и сильно-выраженным уровнем личностной тревожности (n=46) вошли 23 студента, обучающихся по направлению подготовки «Психология», и 23 студента, обучающихся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование». 29 человек являются студентами младших курсов, 17 человек обучаются на старших курсах. Возраст испытуемых в данной группе также варьирует от 17 до 22 лет (средний возраст – 19.48 лет), в их состав вошли 3 мужчины и 43 женщины.

Результаты проведенного сравнительного анализа данных указывают на то, что в сессионный период у студентов с низким и средним уровнем личностной тревожности по фактору силы наблюдается умеренная степень выраженности стресса. В свою очередь, по фактору частоты и веса отмечается выраженная степень стресса. У студентов с высоким и

сильно-выраженным уровнем личностной тревожности в сессионном периоде наблюдается выраженная степень стресса по всем показателям методики.

Студенты с высоким и сильно-выраженным уровнем личностной тревожности субъективно оценивают свою учебную ситуацию как более тяжелую (вес стресса в данной группе - 26.87 баллов). Для этого периода также характерна большая интенсивность его переживания (сила стресса – 5.1 балла). Эти различия в качественных особенностях переживания учебной ситуации как стрессогенной непосредственно связаны с личностными характеристиками групп. Представители выборки с высоким и сильно-выраженным уровнем личностной тревожности воспринимают все ситуации как более угрожающие ввиду своей «природной» черты.

Данные, полученные по методике «Шкала дифференциальных эмоций» указывают на то, что у группы студентов с низким и средним уровнем личностной тревожности эмоции интереса (9.77) и радости (9.35) проявлены наиболее сильно. Это свидетельствует о позитивном отношении студентов к учебной деятельности. Однако показатели эмоций тревожно-депрессивного комплекса находятся выше нормативных значений. Наиболее выражены в этом блоке эмоции страха и стыда, что, скорее всего, связано со страхом «провала» на экзамене.

У группы студентов с высоким и сильно-выраженным уровнем личностной тревожности эмоция интереса также проявляется наиболее сильно (9.13). Тем не менее, на втором месте по степени выраженности эмоций находится страх (8.61), на третьем – горе (7.65). Показатели эмоций тревожно-депрессивного комплекса значительно превышают показатели первой группы. Показатели эмоций негативного комплекса у данной группы также несколько превышают нормативные значения.

У обследованных групп студентов с низким и средним уровнем личностной тревожности и студентов с высоким и сильно-выраженным уровнем личностной тревожности оценки показателей по блоку «позитивных эмоций» находятся в диапазоне умеренных значений (25.58 и 23.27 балла соответственно). По блоку «острых негативных эмоций» в пределах умеренной выраженности (20.48 и 22.91 балла соответственно), по блоку «тревожно-депрессивных эмоций» несколько выше нормативных показателей. В группе студентов с низким и средним уровнем личностной тревожности тревожно-депрессивные эмоции проявляются менее интенсивно (16.82), чем в группе студентов с высоким и сильно-выраженным уровнем личностной тревожности (23.17).

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что эмоциональный фон у обследованного контингента в экзаменационный период в целом не очень благоприятен: у студентов преобладают тревожно-депрессивные тенденции. Группа студентов с низким и средним уровнем личностной тревожности отличается большей эмоциональной стабильностью в сессионный период. Группа студентов с высоким и сильно-выраженным уровнем личностной тревожности, напротив, характеризуется меньшей эмоциональной стабильностью в сессионный период. В данной группе проявляется тенденция к интенсификации переживаний эмоций остро-негативного блока, а также тревожно-депрессивного блока, связанных с базовыми эмоциями страха, стыда и вины.

По всей выборке в целом личностная тревожность сильно коррелирует (значение корреляции по критерию Спирмана <0.01) с показателем тревожно-депрессивного блока эмоций. Это говорит о том, что чем выше личностная тревожность, тем интенсивнее переживаются тревожно-депрессивные эмоции в сессионный период. Также обнаружена обратная корреляционная связь с блоком позитивных эмоций (значение корреляции по критерию Спирмана <0.05): чем выше личностная тревожность, тем меньше интенсивность позитивных эмоций. Существование такой взаимозависимости вполне закономерно, ведь тревожность как устойчивая характеристика человека тесно связана с ситуативной тревожностью. Также несомненно присутствие обратной связи между эмоциональными переживаниями разной модальности. Исходя из полученных данных

можно предположить, что чем выше личностная тревожность, тем сильнее эмоциональная нестабильность студентов.

Также для всей выборки в целом была обнаружена значимая корреляция ($p < 0,05$) между показателями личностной тревожности и силы, частоты и веса стресса. Вероятно, высокий уровень личностной тревожности способствует развитию стрессовых состояний у студентов в период сессии.

В выборке студентов с низким и средним уровнем личностной тревожности выявлена корреляция с показателем депрессивного блока эмоций (значение корреляции по критерию Спирмана $< 0,05$). Можно предположить, что людям с низким уровнем тревожности свойственны эмоции страха, стыда и вины во время экзаменационной сессии. Однако интенсивность переживания позитивных эмоций не снижается и не зависит от уровня тревожности. В выборке студентов с высоким и сильно выраженным уровнем личностной тревожности статистически значимых корреляций выявлено не было. Это может косвенно свидетельствовать в пользу положения о том, что личностная тревожность прежде всего представляет собой индивидуальную характеристику и не зависит от внешних факторов.

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о важности эмоционального компонента в развитии и преодолении стрессовых состояний. Устойчивость положительных эмоциональных переживаний в условиях повышенной напряженности деятельности, а именно – в период экзаменационной сессии, в том числе зависящая от индивидуальных психофизиологических и личностных ресурсов человека, позволяет нивелировать деструктивное влияние стресс-факторов и эффективнее справляться с возникающими затруднениями. Дефицит времени, высокая интенсивность учебной деятельности, резкое увеличение нагрузок по мере приближения экзаменационной сессии и сопряженные с этим информационные перегрузки – в своей совокупности эти факторы складываются в субъективный образ затруднений, обуславливающий развитие и течение стрессовых состояний. Высокая личностная тревожность как характеристика, препятствующая успешной адаптации к меняющимся условиям деятельности, негативным образом влияет и на модальность и интенсивность эмоциональных переживаний.

Литература

1. Величковская С.Б. Развитие учебного стресса у студентов второго высшего образования в лингвистическом вузе // Управление процессами обучения в системе непрерывного образования, 21–22 февраля 2017 года / отв. Редактор Л.С. Каменская. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017.
2. Величковская С.Б., Гребенникова Т.О. Факторы напряженности в учебной и практической деятельности студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения // Психология состояний: сб. материалов юбилейной Международной школы / под ред. Б.С. Алишева, А.О. Прохорова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016.
3. Величковская С.Б., Гребенникова Т.О. Влияние сформированности субъективного образа трудовой ситуации на переживание психологического стресса (на примере студентов медицинских специальностей) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. – 2016. – Выпуск 8 (747). Непрерывное образование: методология, история, теория, практика. – С. 35 – 45. – Режим доступа: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/8_747.indd.pdf
4. Величковская С.Б., Гребенникова Т.О. Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей в сессионный период // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Психологические науки. – 2015. – Выпуск 18 (729). Психологические закономерности формирования познавательной

деятельности. – С. 39 – 49. – Режим доступа: <http://www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest-18z.pdf>

5. Романова А.Л. Особенности проявлений стресса в период сессии у студентов с разным уровнем личностной тревожности (на примере студентов психологических специальностей). Выпускная квалификационная работа. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Виноградов П.Н., Яркин П.А., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье раскрывается один из аспектов развивающей функции природной среды, выражающийся во включении в тезаурус студентов, изучающих экологическую психологию как учебный предмет, понятий как экологических, так и психологических категорий. Эти структурные изменения связываются с процессом субъектификации природных объектов и становлением глубинных слоев экологического сознания. Представлены данные эмпирического исследования, демонстрирующие возможности учебной дисциплины в обеспечении самопознания и саморазвития студентов.

Ключевые слова: экологическое сознание, интериоризация, экстериоризация, субъектификация, категориальный аппарат экологической психологии.

ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY AS A TOOL OF SELF-DISCOVERY AND SELF-DEVELOPMENT

Vinogradov P.N., Yarkin P.A., Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article reveals one of the aspects of the developmental function of the natural environment expressed in the inclusion in the thesaurus of students studying ecological psychology as an academic subject the concepts of both ecological and psychological categories. These structural changes are associated with the process of natural objects subjectification and the formation of deep layers of ecological consciousness. An empirical study demonstrates the possibilities of the academic discipline in ensuring self-knowledge and self-development of students.

Keywords: environmental awareness, interiorization, exteriorization, subjectification, categorical instrument of environmental psychology.

Проблема поиска механизмов взаимодействия человека и окружающей природной среды связывается с изучением как экологического сознания в целом, так и различных его составляющих. Цель данной статьи актуализировать развивающую функцию знаний о взаимодействии субъекта с окружающей средой в процессе преподавания Экологической психологии и выявить возможности методов контент-анализа и анализа частот использования слов и словосочетаний в исследовании степени субъектификации объектов окружающей среды.

В работах отечественных и зарубежных психологов отмечается развивающий характер влияния природной среды на человека, т.е. насколько окружающая человека среда жизнедеятельности участвует в порождении глубин психики и сознания. Решающим обстоятельством здесь является выяснение роли и условий протекания процессов интериоризации и экстериоризации, которые Л.С. Выготский связывал с механизмами освоения среды. С.Л. Рубинштейн объяснял характер взаимодействия человека со средой через принцип единства сознания и деятельности. Современные исследователи подходят с различных сторон к изучению экологического сознания. Так в центре внимания В.А. Ясвина [9] оказывается отношение человека к природе. Используемая автором категория «отношение» служит своеобразным генерализованным индикатором связи личности и окружающей природной среды и, вместе с тем, показателем связи глубинных

психологических образований и внешних проявлений. Она характеризует определенный уровень глубины интериоризации представления о природе.

С.Д. Дерябо [4] делает акцент на раскрытии механизмов субъективизации и субъектификации природных объектов. Глубокое проникновение в сознание человека представления о природе в работах этого автора связывается со степенью наделения природного объекта субъектными характеристиками. Это интересный механизм, позволяющий создать условия для запуска процесса интериоризации и оценить степень ее завершенности.

В.И. Панов [6], анализируя различные аспекты взаимодействия человека со средой, разработал стройную систему классификации типов экопсихологического взаимодействия, положив в ее основание механизмы субъект-объектных отношений. Данный подход может быть использован как в построении методологии экопсихологических исследований, так и в исследовании различных уровней интериоризации – экстериоризации как механизмов отражения окружающей среды человеком. В исследовательской группе «Экологическая психология и визуальная культура» института психологии Герценовского университета под руководством П.Н. Виноградова также изучаются различные аспекты становления экологического сознания, проявляющиеся в становлении процессов интериоризации и экстериоризации. В работах П.Н. Кириллова [2] и И.А. Ефимовой [3] рассматриваются экопсихические образования – экологические установки и экологические ориентации. В исследованиях Н.А. Алешиной [1] и П.А. Яркина [8] рассматриваются более глубокие – эндопсихические образования – представления об объектах экологического риска и образ природы. Полученные данные позволяют поставить дальнейшие задачи раскрытия механизмов взаимодействия человека и природной среды, для решения которых целесообразно использование и новых методов. П.Н. Кириллов и П.А. Яркин [5] в своей статье «Детская экологическая сказка как отражение коллективного экологического сознания» используют интересный метод, проливающий свет на содержание и действенность обсуждаемого нами феномена. Они используют анализ гипотетических сценариев, порождаемых младшими школьниками в процессе написания экологических сказок. Специфика респондентов (младших школьников) и невысокий уровень выраженности у них экологического сознания позволили только наметить перспективу будущей работы. Вместе с тем было показано, что учащиеся осознают содержание экологических проблем, но связывают их только с обособленными природными объектами или природными комплексами, вынесенными за пределы городов. Направленность на осознание собственных состояний в этом исследовании не рассматривалась.

Не только человек влияет на природу, но и природа в большой степени создает условия для становления глубинных психологических образований. Мы рассматриваем процесс включения осознания человеком своих переживаний, связанных с отражением объектов окружающей среды, как постепенное углубление интериоризации. Чем глубже интериоризация, тем более эффективной оказывается экстериоризация. Для нас оказывается важным решение вопроса о возможной роли изучения закономерностей взаимодействия человека с окружающей средой в формировании самопознания человека, другими словами – насколько изучение экологической психологии может стать побуждающим самопознание учащихся инструментом. Процесс осознания взаимодействия человека с объектами природы включает осознание содержания, осознание качественных характеристик объектов, осознание наличия действенного компонента экологического сознания, и осознание степени влияния познания мира природы на внутренний мир человека.

Для проверки наших предположений были проанализированы эссе студентов, написанные в рамках изучения дисциплины «Экологическая психология». Тема была сформулирована следующим образом: «Экологическая психология как инструмент самопознания человека». Были получены 43 текста со средним объемом 674 слова

(медиана 579), максимум – 1592, минимум – 239. Для обработки использовался язык R (version 3.4.1). Со скриптом обработки и исходными текстами эссе можно ознакомиться по ссылке goo.gl/iCvAZY. Проверка работ показала, что часть студентов для выполнения задания обратилась в интернет. То есть здесь можно отметить две пересекающиеся стратегии выполнения задания. Первая заключается в выражении собственных мыслей на заданную тему, а вторая – в поиске подходящих под задание текстов. С одной стороны такие тексты нельзя рассматривать как полностью самостоятельные, но, с другой стороны, здесь важна активность по выбору содержания. Таким образом, содержание текстов зависит от учебных занятий и от влияния доступных текстов из интернета. Данный корпус текстов отражает коллективные особенности экологического сознания и социальные представления студентов психологов, изучавших экологическую психологию. Под социальными представлениями мы понимаем форму знания, являющуюся продуктом коллективного творчества и имеющую практическую направленность, позволяющую создать общую для некоторой социальной общности реальность. Анализ текстов проводился в двух направлениях: контент-анализ содержания и анализ частот использования слов и словосочетаний, предлагаемый Титчером и др., [7].

Для проведения частотного анализа текст обрабатывался с помощью программы морфологического анализатора Mystem компании Яндекс. Все слова были приведены к нормальной форме (для существительных – именительный падеж, единственное число, для прилагательных – именительный падеж, единственное число мужского рода; для глаголов, причастий и деепричастий – глагол в инфинитиве). Далее были подсчитаны частоты употребления каждого слова во всех текстах. Полные списки существительных, прилагательных и глаголов, отсортированные по частоте встречаемости, и скрипт их создания можно посмотреть по ссылке goo.gl/izyKnz.

Через анализ используемых существительных можно описать типичные объекты, связанные с данной предметной областью. Приведем наиболее частотные слова. Указано число употреблений слов и количество текстов, в которых они использованы.

человек	893 (43)
среда	413 (40)
природа	309 (34)
психология	282 (38)
самопознание	217 (27)
сознание	213 (36)
мир	177 (40)
отношение	176 (38)
жизнь	148 (40)
проблема	127 (39)
личность	124 (30)
развитие	114 (33)
взаимодействие	108 (35)
процесс	104 (34)
поведение	103 (35)

В анализируемых текстах одно из ведущих мест занимает понятие Природа. Это слово встречается почти во всех текстах в среднем по 9 раз. То есть можно сказать, что ядро данной темы составляет Природа-Человек-Среда. Ожидаемо появляются понятия Психология и Самопознание, как заданные темой. В несколько меньшей степени выражены психологические понятия «второго круга». Вместе с тем следует отметить, что их тезаурус включает достаточно широкий круг понятий, направленных на раскрытие психологических аспектов взаимодействия человека с природной средой. Значительная доля студентов использует категории Сознание, Отношение, Мир, Личность. Это позволяет говорить, что наряду с категориями пришедшими в тезаурус студента из естественнонаучных дисциплин изучаемых в школе и на первых курсах вуза, в него

включаются и важнейшие психологические категории. Следует отметить, что доминирующий характер связи понятий экология и природная среда и отсутствие в категориальном строе других видов сред: жилищная, городская, предметно-пространственная, которые не были включены испытуемыми в тексты эссе, несмотря на присутствие их в содержании учебной программы. Это может служить препятствием в формировании представлений о различных типах связей субъекта с явлениями окружающей действительности.

Прилагательные помогают раскрыть эмоциональный фон и оттенить отдельные качественные характеристики используемых объектов. В целом можно сказать, что тексты нейтрально окрашены. Большинство прилагательных не несет эмоциональной смысловой нагрузки. Среди слов, которые были использованы более чем в 10 текстах мы можем найти только слово Хороший 20 (13). В списке наиболее частотных слов все слова нейтральные.

экологический	582 (39)
окружающий	187 (38)
социальный	104 (31)
природный	103 (32)
психологический	94 (26)
психический	66 (25)
различный	65 (28)
данный	62 (28)
новый	59 (25)
внешний	57 (24)
внутренний	56 (23)
собственный	53 (27)
важный	51 (29)
общественный	50 (24)
личный	50 (22)

Эти результаты позволяют говорить о более рациональном взгляде на знания об окружающей среде в процессе изучения учебной дисциплины. Присутствие в тезаурусе большого числа психологических категорий дает возможность позитивно оценить влияние демонстрируемых в преподавании связей на понимание психологического контекста взаимодействия с окружающей средой и виденья как внешних, так и внутренних сторон этого процесса. Вместе с тем, следует отметить отсутствие глубоких качественных характеристик экопсихологических явлений и скорее обобщенный и поверхностный их характер.

Наличие глаголов связывается с действенным характером отношений человека и окружающей среды. Среди описания действий мы можем обнаружить связь с проблематикой экологической психологии. Слова Понимать и Познавать входят в список наиболее употребительных глаголов.

быть	215 (42)
мочь	141 (37)
являться	130 (39)
становиться	86 (36)
понимать	60 (31)
познавать	53 (24)
происходить	51 (29)
иметь	48 (23)
начинать	47 (26)
жить	44 (24)
находиться	42 (21)
возникать	41 (24)

оказывать	40 (24)
влиять	40 (18)
относиться	39 (25)

Наряду с этим использование слов Жить, Влиять, Относиться позволяет с одной стороны позитивно оценить их включенность в тезаурус, но относительно низкая частота их использования (только в половине текстов) ставит перед преподавателем задачу стимулирования более активной позиции студентов.

Местоимение Я встречается 118 раз в 23 текстах, а местоимение Мы встречается 214 раз в 35 текстах. Это позволяет говорить о необходимости более активно включать студентов в ситуации «Я - высказываний» и поощрения проявления личностной позиции.

Также был осуществлен поиск устойчивых словосочетаний. На первом месте ожидаемо находятся «экологическая психология» (186), далее идет «окружающая среда» (141) и «экологическое сознание» (123). Далее мы можем обнаружить

взаимодействие человека	33
познавать себя	27
самопознание человека	27
экологические проблемы	27
экологический кризис	26
отношение к природе	34
человек и природа	23

Такой результат позволяет увидеть наличие сочетаний как экологических, так и психологических категорий, при этом следует отметить в целом равномерный характер распределения этих словосочетаний у различных респондентов.

Выводы:

1. Одной из важных задач учебного курса «Экологическая психология», читаемого студентам различных направлений подготовки, является включение психологического контекста в систему знаний, полученных при изучении естественнонаучных дисциплин.

2. Психологический контекст предполагает интеграцию в сознании студентов категориального аппарата психологии и наук о среде жизнедеятельности с акцентированием роли человека в порождении нового знания и важности психологической интерпретации процессов взаимодействия с окружающей средой.

3. Качественное освоение рассматриваемого учебного курса связывается с углублением процесса субъектификации и использованием сформированных предметных компетенций для развития экологического сознания.

4. Контент-анализ и метод анализа частот использования слов и словосочетаний позволяет анализировать категориальный строй отражаемых в сознании экологических и психологических категорий и оценивать его как базовый компонент экологического сознания респондентов.

Литература

1. Алешина Н.А., Виноградов П.Н. Объекты экологического риска и особенности их восприятия подростками. Экопсихологические исследования-2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. – М.: УРАО – Психологический институт; СПб.: Нестор-История, 2011. С.68 – 83.
2. Виноградов П.Н., Кириллов П.Н. Экологические ориентации как категория экологической психологии. В сборнике: Ежегодник Российского психологического общества материалы 3 Всероссийского съезда психологов: в 8 томах. Министерство образования РФ, Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологии. 2003. –С. 113-117.

3. Виноградов П.Н., Ефимова И.А. Соотношение экологических установок и ценностей подростков. В сб.: Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей. СПб.: Издательство РГПУ им.А.И. Герцена – С. 40-47.
4. Дерябо С.Д. Природный объект как отражаемый субъект. В сб. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл. 1997 – С. 223-230.
5. Кириллов П.Н., Яркин П.А. Детская экологическая сказка как отражение коллективного экологического сознания. Экопсихологические исследования-2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. – М. : УРАО – Психологический институт; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 124-137.
6. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.
7. Титчер С., Мейер М., Водак Р., Ветер Е. Методы анализ текста и дискурса. – Харьков, 2009.
8. Яркин П.А. Образ природы в сознании школьника // Психология XXI века: Тезисы Международной конференции студентов и аспирантов «Психология XXI». СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. – С. 205 – 206.
9. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. – 456 с.

ВАНДАЛИЗМ КАК МАРКЕР РИСКОВ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ⁸

Воробьева И.В., Кружкова О.В., Екатеринбург, Россия

Аннотация. Представлен анализ проявлений вандальной активности граждан как угрозы для устойчивого развития современных городов. Вандализм содержит в себе социальные, экономические, эстетические риски и риски безопасности. В зависимости от типа вандализма степень интенсивности рисков различается. Выделяется три типа вандализма в городской среде: целевой, инструментальный и сопутствующий. Обсуждается их специфика, преимущественные субъекты совершения и последствия для городской среды.

Ключевые слова: вандализм, устойчивое развитие городов, риски безопасности, поведение, вандальная активность.

VANDALISM AS A MARKER OF RISKS SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF URBAN ENVIRONMENT

Vorobyeva I.V., Kruzhkova O.V., Ekaterinburg, Russia

Abstract. There is presented the analysis of manifestations of citizens' vandal activity as a threat to the sustainable development of modern cities. Vandalism contains social, economic, aesthetic and risks of safeness. Depending on the type of vandalism, the degree of intensity of the risks varies. There are three types of vandalism in the urban environment: the target, the instrumental and the concomitant. Their specificity, preferential subjects of commission and consequences for the urban environment are discussed.

Keywords: vandalism, sustainable urban development, security risks, behavior, vandal activity.

Согласно концепции устойчивого развития, которая в самом общем виде определяет его как «такой процесс развития, который удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [2], среда современных городов также должна обеспечивать решение задачи нахождения равновесия во взаимоотношениях

⁸ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №17-18-01278)

человека с окружающей его средой. В нормативных документах, касающихся вопроса градостроительной деятельности, подчеркивается, что развитие территорий и поселений должно осуществляться в направлении создания благоприятных условий проживания населения, в том числе за счет ограничения вредного воздействия хозяйственной и иной деятельности на окружающую природную среду и ее рациональное использование в интересах настоящего и будущего поколений [1]. Облик современного города чрезвычайно динамичен и зачастую является отражением не только ключевых трендов развития нашего общества, но и демонстрирует его наиболее острые социальные проблемы. В частности, распространение вандализма в мегаполисах стало не просто нормой и неотъемлемой частью городского пейзажа, он приобретает все новые формы, осваивает недоступные ранее поверхности и привлекает к себе все более неожиданных исполнителей. Исследователи называют явление вандализма «настоящей чумой», убивающей историческое наследие города [10], дестабилизирующей устои общественной нравственности и публичного порядка [4].

Согласно актуальной статистике в среднем ежегодно фиксируется более 4000 случаев совершения вандальных актов. Однако это число включает в себя только те случаи нанесения вреда объектам окружающей среды, которые можно квалифицировать по ст.214 УК РФ. Норма закона содержит указание, прежде всего на «осквернение зданий или иных сооружений, порча имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах» [6]. Безусловно, большая часть подобных действий не регистрируется в силу объективных причин. Во-первых, основная проблема в установлении личности правонарушителя, который стремится сохранить максимальную анонимность, для чего выбираются малодоступные места городской среды, действия совершаются в часы низкой социальной активности и минимизируется возможность узнавания автора. Во-вторых, причиненный ущерб конкретному объекту не всегда велик и, соответственно, соразмерен затраченным усилиям соответствующих служб. В-третьих, вандализм зачастую «сопровождает» иные более серьезные правонарушения и преступления и поэтому не выделяется в самостоятельное деяние.

Совершенно очевидно, что вандализм как стратегия поведения человека в городской среде и модель взаимодействия с ее объектами может создавать существенные риски для устойчивого развития городских территорий, к которым можно отнести социальные, экономические, эстетические и риски безопасности. Так, наиболее ощутимыми по своим последствиям могут быть риски социального развития города, в силу того, что вандализм способствует повышению социальной напряженности, увеличению вероятности возникновения стихийных протестных движений и вовлечению молодежи (как наиболее восприимчивой части населения города) в асоциальные или антисоциальные сообщества. Кроме того, тотальное распространение результатов вандальных актов и отсутствие адекватных мер по их ликвидации и предупреждению сигнализирует обществу о наличии проблем в управлении городским хозяйством, что дискредитирует муниципальную власть и снижает ее управленческий потенциал. К экономическим рискам, помимо очевидных затрат на восстановление и ремонт объектов вандальных атак, можно отнести снижение их инвестиционной привлекательности [3], что отражается на развитии как отдельных районов города, так и всей территории в целом. Эстетические риски касаются в первую очередь объектов культуры, которые достаточно часто подвергаются разрушениям, а также затрагивают образ города в целом с точки зрения его эстетической привлекательности как для жителей, так и для гостей [10]. Угрозы безопасности возникают в ситуациях совершения вандальных действий по отношению к объектам, составляющих особую категорию – особо опасных и технически сложных объектов. Это линии электропередач, транспортная инфраструктура, гидротехнические сооружения и т.п.

Вместе с тем, городская среда стремительно изменяется ее жителями, и этот процесс становится все более стихийным и мало контролируемым. Вандализм перестает

быть исключительно разрушительным, появляются все новые формы и варианты преобразования городского пространства, которые достаточно позитивно воспринимаются населением мегаполисов, особенно представителями более молодых возрастных групп [8]. Данная ситуация актуализирует проблему более четкого очерчивания границ для вандализма и формулировки его определения, которое позволило бы дифференцировать деструктивные стратегии взаимодействия человека со средой и различать подобные действия не только в правовом поле, но и сточки зрения социальных норм и рисков для устойчивого развития современных городов.

Так, многолетние исследования этого феномена позволяют нам утверждать, что вандализм по своей сути может быть реализован как минимум в трех вариантах. **Первый тип – целевой вандализм.** Действия человека здесь сосредоточены исключительно на изменении объектов окружающей среды, которые не являются его собственностью. Другими словами, вандализм совершается исключительно ради вандализма, человек осознанно и целенаправленно разрушает или преобразовывает материальное пространство мегаполиса. Так, здания расписываются граффити, совершаются поджоги мусорных баков, наносится ущерб элементам архитектурного декора и т.п. Безусловно, наиболее часто подобные действия совершаются подростками и юношами, кроме того такой вандализм свойственен скорее группам, относящимся к молодежным субкультурам, чем отдельным исполнителям. Субъектами данного вандализма также могут выступать люди, ведущие маргинальный образ жизни, имеющие выраженную криминальную направленность. Так, для представителей криминальных сообществ целевой вандализм является одной из форм досуга, наравне с домашними вечеринками, употреблением наркотических средств и алкоголя [9]. Мотивы целевого вандализма могут быть самыми разнообразными: самовыражение, идентификация с группой, проверка и испытание себя, любопытство, агрессия и снятие эмоционального напряжения, позиционирование себя и изменение своего социального статуса в референтной группе и пр. Специфической особенностью перечисленных действий остается с одной стороны осознание деструктивности и неправомерности своего поведения, а с другой – самостоятельно признание за собой права на его совершение. То есть человек теоретически понимает, что нарушает границы чужой или общественной собственности, но считает себя способным это сделать в силу первичности своих потребностей и желаний.

Второй тип – инструментальный вандализм. В рамках этого типа вандальные действия выступают как средство для достижения каких-либо иных целей. Человек выбирает деструктивный вариант взаимодействия с объектами городского пространства в качестве инструмента или способа реализации совершенно другой по целевому основанию деятельности. Так, вандализм может использоваться для получения прибыли, шантажа и запугивания, выражения протеста или несогласия с общественным или доминирующим мнением [5]. В соответствии с этим различны и мотивы разрушительных действий. При этом исполнителями такой стратегии могут быть как молодежь, так и взрослые люди, осознающие противоправность собственного поведения, но выбирающие именно его в силу высокой эффективности для достижения желаемого им результата.

Третий тип – сопутствующий вандализм. Такой вариант не предполагает запланированного разрушительного акта, результат возникает в силу случайного стечения обстоятельств и непреднамеренно со стороны субъекта (совершение действий субъекта было целенаправленным, но он не прогнозировал вандализм как результат этих действий). Конечно, самой частой по встречаемости является причина некомпетентности исполнителя какой-либо деятельности по отношению к объектам городской среды (неквалифицированные рабочие, выполняющие ремонт и реконструкцию городских объектов), однако возможен и вынужденный характер вандальных действий в ситуациях, когда, по мнению человека, по-другому было сделать нельзя. Как правило, при совершении такого вандализма, человек пытается самостоятельно минимизировать ущерб или полностью ликвидировать последствия своей активности. Вместе с тем, обязательным

условием такого осознанного отношения к собственным действиям является понимание неприемлемости своего поступка и достаточный уровень социальной ответственности человека как жителя города и члена общества.

Выделенные типы вандального поведения позволяют не только конкретизировать вандализм как стратегию взаимодействия человека с городской средой и определить его место в общей системе поведенческих девиаций, но и определить потенциальную угрозу от каждого варианта подобных действий, а, следовательно, и меры по их предупреждению. Например, для профилактики распространения целевого вандализма, необходимо активно работать с его потенциальными исполнителями. В большинстве случаев это молодежь, вовлеченная в специфические субкультуры и социальные группы, с одной стороны не отягощенная глубоким пониманием нормативности своих действий, с другой – не владеющая более социальными стратегиями решения своих возрастных задач, а также горожане, ведущие маргинальный или асоциальный образ жизни. Инструментальный вандализм возможно минимизировать путем усиления контроля за городскими территориями, в том числе и за счет повышения социального контроля со стороны жителей [7]. Представленность сопутствующего вандализма решается компетентным подбором персонала на должности, занимающиеся вопросами обслуживания городских объектов, а также формированием идентичности у жителей с городом, его пространством и сообществом.

Литература

1. Градостроительный кодекс Российской Федерации» от 29.12.2004 N 190-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 30.09.2017) // КонсультантПлюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_51040/ (дата обращения 30.10.2017).
2. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР) / под ред. С.А. Евтеева, Р.А. Перелета. – М.: Прогресс, 1989.
3. Оболенская А.Г. Исследование вандального поведения в период деструкции социальной ситуации на территории // Луриевский подход в мировой психологической науке: тезисы докладов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. С. 117-118.
4. Павлов В.Г. Вопросы ответственности за вандализм в зарубежном уголовном законодательстве // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2014. Т. 25. №4. С. 95-100.
5. Радченко Д.А. «На человека стал похожим»: советские памятники Украины и России в конфликтном контексте (2013–2015) // *Genius Loci: Сборник статей в честь 75-летия С.Ю. Неклюдова* / Сост. М.В. Ахметова, Н.В. Петров, О.Б. Христофорова (отв. ред.). – М.: Форум, 2016. С. 435-461.
6. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 26.08.2017) // КонсультантПлюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения 30.10.2017).
7. Mushtaha E., Hamid F. The Effect on Vandalism of Perception Factors Related to Housing Design, Case of U.A.E Cities // *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*. 2016. Vol. 15. № 2. Pp. 247-254.
8. Shobri N.I.M., Sakip S.R.M., Daud N. Public perception towards Graffiti art in Malaysia // *Advanced Science Letters*. 2017. Vol. 23. № 7. pp. 6203-6207.
9. Stodolska M., Berdychevsky L., Shinew K.J. Gangs and Deviant Leisure // *Leisure Sciences*. 2017. 4 July. pp. 1-16.
10. Trovo F., Griguol E. The role of green chemistry in cultural heritage conservation and the campaign against graphic vandalism Innovation: State of the art of research and implications // *Chimica Oggi/Chemistry Today*. 2017. Vol. 35. № 4. pp. 42-46.

К ВОПРОСУ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННЫХ АКУСТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ ДЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ВАЛИДНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА⁹

Высочил Н.А., Носуленко В.Н., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются результаты создания библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий. Обоснована необходимость использования бинауральной записи для сохранения «естественности» звука и создания «эффект присутствия».

Ключевые слова: акустическое событие, эмоции, вербализация, бинауральная запись.

ON THE QUESTION OF DESIGN OF EMOTIONALLY-COLORED ACOUSTIC EVENTS FOR ECOLOGICALLY VALID EXPERIMENT

Vyskochil N.A., Nosulenko V.N., Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the results of creating a library of emotionally colored acoustic events. The use of binaural recording to preserve the «naturalness» of the sound and to create a «presence effect» is justified.

Keywords: acoustical event, emotions, verbalization, binaural recording.

Важной эколого-психологической предпосылкой устойчивого развития страны является создание благоприятной для человека окружающей среды. Это положение особо значимо в отношении акустической составляющей человеческого окружения. Акустическая составляющая среды все больше становится зависимой от деятельности человека, в результате которой появляются новые звуки, сопровождающие работу технических устройств или являющиеся следствием изменений, вносимых системами звукозаписи и звукопередачи [13, 14]. В этих условиях оценка происходящих изменений и выявление факторов аффективного воздействия акустической среды на человека становятся социально значимыми задачами.

Среди исследований влияния акустической среды на человека целесообразно отметить два основных подхода.

Первый, наиболее традиционный, касается прежде всего негативного воздействия звука, относя его к категории шума, «загрязняющего» среду [19, 22, 23 и др.]. Соответственно, задача исследования связывается с изучением этого негативного воздействия, как на человека, так и на окружающую среду в целом. А результат исследования обычно направляется на поиск путей и разработку технологий управления характеристиками шума. Речь идет о минимизации или устранении звуков, вызывающих дискомфортные состояния у человека и выражающиеся в нарушении сна, в неблагоприятных эмоциональных и физиологических реакциях, в затруднениях коммуникации или в снижении внимания, памяти и т.д.

Другой подход, связан с «ресурсным» представлением об акустической среде, в соответствии с которыми звук для человека является таким же ресурсом, как вода, воздух или почва. Управление этим ресурсом предполагает его рациональное использование, защиту и, при необходимости, усиление [11-13, 21]. Поэтому исследование направляется на анализ звуков, оказывающих благоприятное влияние, от которых люди получают удовольствие, которые способствуют улучшению здоровья, повышению качества жизни или облегчению условий деятельности людей [25].

Тенденциям ресурсного подхода отвечает парадигма воспринимаемого качества, лежащая в основе наших эмпирических исследований. Анализ воспринимаемого качества направлен на идентификацию именно тех составляющих акустической среды, усиление или возникновение которых связано с появлением звуков, оказывающих благоприятное

⁹ Работа выполнена в рамках президентского гранта МК-2173.2017.6

воздействие на человека, или наоборот, «загрязняющих» среду [13]. Предложенный в рамках парадигмы воспринимаемого качества исследовательский инструментариум интегрирует качественные и количественные методы, которые апробированы в исследованиях технологического окружения человека, при изучении эмоционально окрашенных акустических событий, а также звуков, преобразованных средствами звукозаписи [14-16]. С помощью этих методов, связанных прежде всего с процедурами вербализации, выявляется содержание и дается количественная оценка значимости составляющих (в том числе – эмоциональных) воспринимаемого качества акустических событий.

Мы исходим из предположения, что в акустической среде существуют звуковые события, различающиеся степенью и типом их эмоционального воздействия на человека. В этом плане можно классифицировать акустические события по характеру их «эмоциональной окрашенности» [7]. Результатом такой классификации может стать библиотека акустических событий (звуковых сцен), которые при прослушивании вызвали бы относительно стабильные эмоциональные состояния. Ее содержание должно постоянно пополняться при мониторинге звукового окружения человека и служить основой для соответствующих исследований негативного или, наоборот, благоприятного воздействия звуков на людей.

Цикл эмпирических исследований, направленных на создание такой библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий, предполагает триангуляцию качественных и количественных методов на нескольких этапах.

На первом этапе проводится опрос в разных слоях населения и в разных этнических группах, во время которого респондентов просят высказаться относительно того, какие звуки окружающей среды могут вызвать те или иные эмоции. Мы исходим из представления о дискретной категоризации эмоций и, соответственно, вопросы формулируются в терминах базовых эмоций [9]. Получаемый таким образом список акустических событий используется для предварительного отбора звукового материала, а затем «конструирования» тестовых акустических событий.

На следующем этапе осуществляется экспериментальная проверка эмоционального восприятия отобранных звуков. Для этого организуются два разных эксперимента. В первом участники должны сравнить звуки, расклассифицированные в соответствии с данными опроса, и оценить, какие из них наиболее подходят к обозначенной респондентами эмоции. Во втором эксперименте участникам не навязывается обозначение эмоции, а дается полная свобода в описании эмоционального воздействия прослушиваемого звука.

Полученные результаты указывают на необходимость специального согласования процедур отбора акустических событий и их тестирования на эмоциональную окрашенность. При этом наиболее сложным оказывается этап **конструирования акустических событий** по результатам опроса, когда звуки выбираются исходя из выраженных в вербальной форме представлений участников об акустической среде (без реального прослушивания звуков этой среды). Описания звуков в процессе их прослушивания дают возможность установить более однозначную связь с эмоциональной составляющей их воспринимаемого качества. Однако опрос является необходимым этапом отбора акустических событий. Учитывая большое разнообразие звуковых источников и отсутствие их четкой таксономии (что усугубляется появлением новых технологий формирования звука), опрос дает исходные основания для первичного отбора звуков. Поэтому весь цикл создания библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий предполагает несколько итераций в направлении **«конструирование акустических событий» – «определение эмоциональной окрашенности этих событий» – «сравнение акустических событий, отнесенных к одной и той же эмоции»** [6].

В рамках реализуемого цикла исследований подтвердилось, что эмоциональная составляющая воспринимаемого качества акустической среды тесно связана с предметной

идентификацией источника звукового события, культурно специфична и зависит от конкретного опыта индивида, в том числе от особенностей его профессиональной деятельности и жизненного контекста [3-4, 5-6, 8].

Вопросам предметной идентификации источника звука мы уделяем особое внимание, поскольку они непосредственно касаются задачи конструирования акустических событий, дифференцированных по возможности вызывать у человека относительно стабильные эмоциональные состояния. Было показано, что в случае правильной идентификации источника звука, значимо чаще, по сравнению с ошибочной идентификацией, этот звук связывается с ожидаемым (в соответствии с данными опроса) эмоциональным воздействием [3, 5-8]. Например, запись грома во время грозы может вызвать «страх», если при ее воспроизведении человек услышал «гром», и «интерес», в случае восприятия звука, как «удары по металлическому листу». Более того, важно правильно идентифицировать не только собственно источник, но и саму ситуацию, в которой этот источник звучит, т.е. правильно определять все целостное акустическое событие. Так, звукозапись автомобильной аварии связывается с эмоциями «страх» или «страдания», когда эта запись позволяет восстановить при прослушивании весь процесс и пространственную ситуацию происходящего. Если же звук воспринимается как «эпизод в кинофильме», то он значимо чаще связывается с эмоцией «интерес».

Таким образом, при конструировании акустических событий по данным опроса необходимо закладывать в эти события такие характеристики звука, которые могут вывести при прослушивании на определение источника звукового воздействия (негативного или благоприятного). Тем самым мы приближаемся к решению практической задачи: оптимизации использования экологического ресурса «акустическая среда».

Вопросы, касающиеся особенностей предметной идентификации источника акустического события, непосредственно относятся к проблеме экологической валидности звуков, используемых для изучения их эмоционального воздействия на человека. Обсудим эти вопросы в контексте задач конструирования эмоционально окрашенных акустических событий.

Как было показано ранее, такие системные свойства слухового восприятия как предметность и целостность определяются прежде всего пространственно-временными характеристиками воспринимаемого события [11,13]. Как отмечал И.М. Сеченов, человек «различает раздельность предметов, и такое умение называют способностью обособлять предметы в пространстве; умение же различать перемены в положении и состоянии тел – способностью обособлять явления в пространстве и во времени. Та и другая способность приобретает человеком в раннем детском возрасте, и с этого начинается собственно сознательное знакомство человека с внешним миром» [17, с. 466-467]. Р. Вудвортс, классифицируя задачи изучения слухового восприятия, подчеркивал, что важнейшей задачей является исследование пространственного слуха [2]. Многочисленные работы в психоакустике и в области восприятия музыки подтвердили роль пространственных свойств акустического события в формировании целостного слухового образа, позволяющего идентифицировать внешнее событие. При этом восприятие пространства неразрывно связано и с восприятием таких показателей, которые характеризуют динамику события, т.е. в физическом измерении необходимо учитывать совокупность измерений «пространство-время» [1, 20, 24 и др.]. Особую роль пространственно-временные свойства звука приобретают в ситуациях восприятия акустических событий естественного окружения человека. Для их дифференцировки человеку необходимо определить пространственно-временные отношения между разными источниками звука, с учетом общего контекста и ситуации восприятия [11, 13]. Для определения направления на источник и оценки расстояния до него человек использует целую систему признаков звучания, составляющих воспринимаемое качество акустического события. Как показал анализ описаний сложного звука, среди этих составляющих обнаруживаются как

пространственно-временные характеристики самого события, так и характеристики всего контекста среды, определяющего акустическую ситуацию в целом. Последняя характеризуется не только звуками других источников, но и звучаниями, отраженными от неизлучающих предметов [10, 13].

Таким образом, требование экологической валидности эксперимента по восприятию эмоционально окрашенных акустических событий с необходимостью ставит задачу воссоздания пространственно-временной структуры исходного акустического события при конструировании тестовых звуков. Именно этим обеспечиваются условия сохранения «естественности» звука и возможность создания «эффекта присутствия» при его прослушивании. В психологической терминологии, речь идет о сохранении предметности и целостности слухового образа.

Как показал наш опыт организации исследований, вопросы создания «естественного» звука и его воспроизведения с «эффектом присутствия» так или иначе определяются качеством и содержанием соответствующей звукозаписи. Как мы неоднократно подчеркивали, при изучении акустической среды особая роль принадлежит технологическому обеспечению экспериментального исследования [13, 14]. Ведь практически любая экспериментальная процедура в психоакустике охватывает только ту часть акустических событий, которые могут предъявляться с помощью электроакустических средств, т.е. оказываются подвергнутыми преобразованию при записи и воспроизведении звука. При этом из рассмотрения выпадает, с одной стороны, целый класс натуральных звучаний (первичных источников звука), а с другой стороны, проходя через каналы записи-воспроизведения, звуки «вторичного поля» чаще всего теряют специфические особенности пространственной структуры первичных полей. Отметим, что проблема технологического обеспечения эксперимента сохраняет и более «традиционные» аспекты качества используемой аппаратуры. Особенно это важно учитывать при организации сравнительных исследований звучаний, преобразованных электроакустическими средствами [14, 15].

Другая сторона экологической валидности исследования связана с предъявлением слушателю не целостного акустического события, а его фрагмента, который часто оказывается вырванным из контекста звучания [11, 13, 18]. Длительность выбираемых звуковых фрагментов не всегда обосновывается и, в зависимости от методического подхода автора исследования, может находиться в диапазоне от нескольких секунд до нескольких минут. Особенно остро этот вопрос стоит в тех случаях, когда речь идет об изучении восприятия звуков естественного окружения человека. В реальных ситуациях такие звуки представляют собой сложные динамические события, и для того, чтобы понять, какие именно фрагменты этих событий будут репрезентативными для их изучения, интуитивного предположения исследователя, основанного, как правило, на его обыденном опыте, явно недостаточно. Необходимо предварительное исследование воспринимаемых различий фрагментов изучаемого акустического события.

Применительно к задаче выбора (или создания) библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий обнаружилось, что многие звучания, взятые из существующих звуковых баз, воспринимаются слушателями как искусственные, синтезированные [4-6]. Проведенные опросы показали необходимость не только обеспечения качества соответствующей записи, но и специального монтажа «звуковых сцен» и «звуковых пейзажей». Во многих случаях требуется одновременно использовать записи разных источников. Например, по описаниям респондентов эмоцию «страх» вызывает «неожиданно возникающий звук». Понятно, что для воссоздания эффекта неожиданности, записываемому акустическому событию должен предшествовать предварительный «спокойный» акустический фон. Этот пример показывает важность технологического обеспечения исследования.

Кроме специального монтажа «звуковых сцен» и «звуковых пейзажей» с использованием записей разных источников, необходимо также технически решить

вопрос создания «эффекта присутствия». По-видимому, простой стереофонической передачи звука оказывается недостаточно. Перспективным направлением является, с нашей точки зрения, использование бинауральной записи, а это еще раз подчеркивает необходимость создания базы исходных звуков, поскольку существующие звуковые базы содержат в основном монофонический, а в лучшем случае - стереофонический материал.

Мы провели специальное исследование возможностей профессиональной бинауральной записи в естественных условиях. Для такой записи реальных ситуаций необходима мобильная техника, что делает невозможным применение традиционного стационарного оборудования (типа манекенов «искусственная голова»). Как показал проведенный анализ, требованию мобильности и качества записи удовлетворяют профессиональные микрофоны, выпускаемые фирмой Sound Professionals (США). Эти миниатюрные микрофоны могут вставляться в уши участника исследования, что, в сочетании с высококачественным цифровым регистратором, позволяет осуществлять бинауральную запись, так, как это слышит человек, находящийся в определенной акустической ситуации. Последующее воспроизведение такой записи при помощи наушников позволяет реконструировать 3-х мерную картину акустического события, максимально близко к исходному. Проведенные нами исследования восприятия звуков, записанных с помощью такой технологии, подтвердили возможность создания хорошего «эффекта присутствия». Мы ожидаем, что применение бинауральных записей в качестве элементов конструирования эмоционально окрашенных акустических событий позволит дополнить существующие базы аффективных звуков.

Литература

1. Блауэрт Й. Пространственный слух. М.: Связь. 1979.
2. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. М.: Изд-во иностранной литературы. 1950.
3. Высокочил Н.А., Носуленко В.Н. Роль предметной идентификации источника акустического события в формировании эмоциональной составляющей его воспринимаемого качества // Пятая международная конференция по когнитивной науке. 2012, Т.1. Калининград, Россия. С. 306-307.
4. Высокочил Н.А., Носуленко В.Н. Создание библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий: вопросы экологической валидности // 7-я Российская конференция по экологической психологии. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 115-118.
5. Высокочил Н.А., Носуленко В.Н., Самойленко Е.С. Межкультурное исследование эмоциональной составляющей воспринимаемого качества акустических событий // Экспериментальная психология. 2016а. Т. 9, №. 4. С. 33-47.
6. Высокочил Н.А., Носуленко В.Н., Самойленко Е.С. Два метода отбора эмоционально окрашенных акустических событий // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований. / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2016б. С. 278-283.
7. Высокочил Н.А., Носуленко В.Н., Старикова И.В. О некоторых вопросах изучения эмоционального отношения человека к акустическим событиям // Экспериментальная психология, 2011, Т. 4. № 2, С.62-78.
8. Высокочил Н.А., Фролова А.А., Носуленко В.Н. Этнопсихологические особенности восприятия эмоционально окрашенных акустических событий в японской культурной среде // Актуальные проблемы психологического знания. 2017. №2(43). С. 60-66.
9. Изард К.Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер. 1999.
10. Ломов Б.Ф., Беляева А.В., Носуленко В.Н. Вербальное кодирование в познавательных процессах. М.: Наука. 1986.
11. Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия. М.: Наука. 1988.

12. Носуленко В.Н. «Экологизация» психоакустического исследования: основные направления // Проблемы экологической психоакустики. Москва: ИПАН. 1991. С. 8-27.
13. Носуленко В.Н. Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: ИП РАН. 2007.
14. Носуленко В.Н. Коммуникация воспринимаемого качества звукового события при формировании акустической среды человека // Мир психологии, 2013, №1(73). С. 236-246.
15. Носуленко В.Н., Самойленко Е.С. «Экспериментальная реальность» современной экологической среды // Экопсихологические исследования-4. / Под ред. В.И. Панова. М.; СПб: Нестор-История, 2016. С. 93-108.
16. Носуленко В.Н., Самойленко Е.С., Выскочил Н.А. Парадигма воспринимаемого качества в изучении изменений акустической среды / Психологические и психоаналитические исследования. Ежегодник 2015–2016 / Под ред. А.А. Демидова. – М.: Московский институт психоанализа, 2016. С. 8-30.
17. Сеченов И. М. Избранные произведения. М.: АН СССР, 1952, Т.1.
18. Старикова И.В. Восприятие звуков современной акустической среды: некоторые тенденции эмпирических исследований // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4, №. 4. С. 15-39.
19. Шик А. Применение концепции обременительности в исследовании шума. СПб: Балт. Гос. техн. ун-т, 1998.
20. Bregman A.S. Auditory streaming: competition among alternative organizations // Percept. and Psychophysics. 1978. Vol. 101. N23. P. 391-398.
21. Brown A.L. A review of progress in soundscapes and an approach to soundscape planning // International Journal of Acoustics and Vibration. 2012, Vol. 17. P. 73-81.
22. Kryter K.D. The effects of noise on man. New York: Academic Press. 1970.
23. Laird D.A. The effects of noise: a summary of experimental literature // J. of the Acoustical Society of America. 1929, 1. P. 256-262.
24. McAdams S. 1984. The auditory image: A metaphor for musical and psychological research of auditory organization // Cognitive processes in the perception of art. Amsterdam: Elsevier, 1984. P. 289-324.
25. Soundscape of European Cities and Landscapes / (Eds.) J. Kang, K. Chourmouziadou, K. Sakantamis, B. Wang, Y. Hao. Oxford: Soundscape-COST. 2013.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ВПЕРВЫЕ ОСУЖДЕННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ ПРИ УИН

Вышинская О.А., Благовещенск, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт работы по экологическому обучению и воспитанию у впервые осужденных в школе при колонии строго режима. Психолого-педагогические особенности обучения осужденных накладывают отпечаток на организацию образовательного процесса. Закрытая среда ограничивает возможности влияния на формирование экологических ценностей обучающихся. Педагоги школы используют различные формы и методы обучения, чтобы сформировать у обучающихся необходимый объем знаний по экологии, и способствовать осмыслению себя как части природы, осознанию своей возможности помочь окружающей среде.

Ключевые слова: впервые осужденные, социальная ситуация, специфические психологические особенности осужденных, социальная самоидентификация, проект, образовательная среда, самодельные наглядные пособия, психологическое состояние.

THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL VALUES AT FIRST THE CONVICTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SCHOOL WITH THE WIN

Vyshinskaya O.A., Blagoveshchensk, Russia

Abstract. The article presents the experience on environmental education and education among first offenders in the school at the colony. Psychological and pedagogical peculiarities of education of convicted imprint on the organization of the educational process. A restricted environment limits the possibilities of influence on the formation of environmental values of students. School teachers use different forms and methods of teaching to develop students' necessary knowledge on ecology, and to promote the understanding of ourselves as part of nature, conscious of her opportunity to help the environment.

Keywords: convicted for the first time, social situation, specific psychological characteristics of convicts, social identity, project, educational environment, self-made visual AIDS, psychological state.

В концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года от 14 октября 2010 г. предусмотрено изменение идеологии применения основных средств исправления осужденных в местах лишения свободы, предполагающее усиление психолого-педагогической работы с личностью и подготовку ее к жизни в обществе. Современное информационное общество предполагает профессиональный, гуманный подход к осужденным [2]. Для этого педагогам школы при УИН необходимо иметь знания о личности обучающихся, мотивов их поведения, для определения возможности психолого-педагогического воздействия на осужденного, с целью его ресоциализации.

ФГОС основного общего образования, совместный приказ Минюста России N 274, Минобрнауки России N 1525 от 06.12.2016 «Об утверждении порядка организации получения начального общего, основного общего и среднего общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы» от 6 декабря 2016 года нацеливает педагогов на реализацию в полном объеме образовательных программ, качеству подготовки обучающихся установленным требованиям [7, 5]. На основе этих документов педагогический коллектив при работе с осужденными обеспечивает условия создания социальной ситуации развития обучающихся, для их социальной самоидентификации посредством личностно значимой деятельности.

Согласно ст.28 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. к компетенции образовательной организации относится определение соответствия применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся [8]. Образовательный процесс в школе при ФКУ ИК-3 организован с впервые осужденными, отбывающими длительные сроки лишения свободы; имеющими разные уровни образования, социальные статусы, специфические психологические особенности; поддерживающими или нет связи с родственниками; желающими в разной степени исправиться и вернуться на свободу.

Образовательная программа школы при УИН не предусматривает экологию, как учебный предмет. Но не говорить о проблемах экологии в период глобального ухудшения экологической ситуации на уроках биологии, географии и обществознания невозможно. При составлении календарно-тематических планов педагоги часть учебных часов отводят на темы, связанные с проблемами экологического характера. Экологическое обучение и воспитание основываются на необходимости бережного отношения к природе. Осужденным разъясняются: деятельность государства и общественных формирований по организации охраны окружающей среды; нормы поведения, призванные сохранить экологически приемлемые условия человеческой жизни, прививаются навыки соблюдения этих норм.

Формирование экологических знаний обучающихся педагоги начинали с озеленения классов. Для организованного начала и систематизации данной работы был запущен долгосрочный проект «Росток». Эстетическое, эмоциональное и экологическое направление проекта поддержали все участники проекта. Разведение комнатных растений проводилось не только с целью создания уюта, но и сбора информации о растениях: название, место происхождения, вид и лечебные свойства.

Привлечение обучающихся к оформлению предметных кабинетов неожиданно привело к нескольким положительным результатам. Интерьер школы приобрел неповторимый, информационный и эстетический вид. Молодые люди заняты различными видами деятельности. Такая сопричастность способствует бережному отношению осужденных к окружающему пространству. Образовательная среда – это система прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характер, цели и методы, средства формы образовательного процесса в школе[4]. Молодые люди, имеющие способности создавать самодельные наглядные пособия, дополнили предметные кабинеты макетами, экспозициями, стендами, в том числе и экологического содержания.

Творчество осужденных развивается в художественном и литературном направлениях. Используя различные материалы, они рисуют пейзажи, копируя произведения известных художников, или создают собственные работы. Литературная проба пера довольно востребованное занятие осужденных [1]. Стихотворения о природе родного края пишут многие обучающиеся. Ежегодно учителя литературы выпускают сборники литературных произведений обучающихся-осужденных.

Для наглядного изучения видов электростанций в кабинете географии созданы макеты «Атомная электростанция», «ТЭЦ». Центральное место в экспозиции занимает макет «Зейская ГЭС». Особенность работы с взрослыми людьми заключается в том, что они имеют большой жизненный опыт. Обычно в классе находятся обучающиеся, проживающие около электростанций и, основываясь на своих наблюдениях, они самостоятельно формулируют экологические проблемы, возникающие во время строительства и работы электростанций. Водохранилище, образовавшееся при возведении плотины, заливаает большое пространство. В зону затопления попадают поля, леса и населенные пункты, это приводит к неизбежному нанесению вреда окружающей среде. Меняется растительность, животный мир. Ребята видели, как гибнет рыба, идущая на нерест. Педагог подтверждает, о том, что рыбоподъемника при строительстве ГЭС не предусмотрели. Отсутствует и судоподъемник, что привело к разделению судоходства на два изолированных участка. Большую тревогу вызывает у обучающихся проблемы, возникшие у людей, проживающих вблизи ГЭС. Местное население вынуждено в зимнее время жить в плотном тумане, образовавшемся от незамерзающей реки на протяжении 100 км. от плотины. У обучающихся просматривается ценностное отношение к природе, стремление личной сопричастности к сохранению богатств малой Родины, умение критически относиться к происходящим вторжениям человека в окружающую среду.

При работе с картой-макетом «Амурская область», педагог имеет возможность организовать самостоятельную работу обучающихся. При определении влияния ГЭС на климат Амурской области, обучающиеся отмечают, что наличие Зейской, Бурейской и Нижнебурейской ГЭС для территории площадью 263 700 км² конечно, приведет к неизбежным экологическим проблемам. Летом 2007 и 2013 годов в результате проливных дождей и накопления больших объемов воды в резервуарах Зейской и Бурейской ГЭС, произошел сброс воды, который привел к наводнению. Хотя существует точка зрения, что ГЭС способствует снижению риска затопления.

Объединяет всех жителей Амурской области настороженность по поводу строительства космодрома «Восточный» в 45 км севернее города Свободного, вблизи города Циолковского. Площадь космодрома 700 км². Дискуссия «Космодром и Безопасность», проведенная со старшеклассниками, показала, что этот вопрос волнует

всех обучающихся. Обсуждение начали с того, что строительство космодрома происходит в области, где проживают более 800 тысяч человек. Амурчане высказывают опасение за свою жизнь и здоровье. Недоверие у жителей Приамурья вызывают утверждения в СМИ, что керосиновые ракеты экологически чистые и безопасные, а гептил будет только в самих аппаратах, и это все не имеет никакого отношения к загрязнению окружающей среды. Ребята убеждены, что гептил – очень токсичное вещество первого класса опасности, и пока альтернативы ему нет. В то же время многие обучающиеся выступают за эту стройку, утверждая, что для Дальнего Востока это перспективная стройка. Одновременно происходит строительство промышленных объектов, открываются новые факультеты в ВУЗах по обучению специалистов космических профессий, наука оживает и получает финансирование для исследований, появляются новые рабочие места. Социальная ситуация, сложившаяся при строительстве в области объекта мирового значения, воспринимается, оценивается в обществе неоднозначно, поэтому точка зрения отдельной личности, основанная на знаниях и убеждениях, имеет место быть.

До совершения преступления 80% обучающиеся школы при ФКУ ИК-3 УФСИН России по Амурской области проживали в селах и городах Дальневосточного федерального округа. Жителей Амурской области процентов 75, Камчатского и Хабаровского краев менее 6%, Забайкальского края 15%, а иностранные граждане ближнего и дальнего зарубежья составляют более 3%. Разнообразие природных зон, наличие у всех регионов ДФО (кроме Амурской области и Еврейской автономной области) выхода к морям Тихого океана, накладывает свой отпечаток на разнообразие акцентов при формировании системы экологических представлений.

Специфика обучения в школе при колонии строгого режима не предполагает экскурсии, походы и выезды на объекты. Интерактивные средства обучения позволяют наглядно представить материал, усилить выразительность и эмоциональное восприятие и повысить познавательную активность обучающихся. Педагоги с обучающимся создают презентации, видеофильмы, осуществляя экологическое просвещение.

В старших классах на уроках обществознания обсуждаются философские аспекты взаимодействия общества и природы, углубляются и расширяются знания эволюционного и обобщающего характера. Молодые люди предлагают пути сохранения окружающей среды, как решение одной из глобальных проблем современности.

Большой материал по экологии собран педагогами биологии. На основе Красной книги Амурской области, сведений о состоянии, распространении и мерах охраны редких и находящихся под угрозой исчезновения видов диких животных, дикорастущих растений и грибов, обитающих и произрастающих на территории Амурской области, педагоги провели предметные недели экологического направления «Заповедники Амурской области», «Экология и наше здоровье», «Год экологии». Обучающиеся участвуют в планировании, оформлении, исследовательской работе, проведении мероприятий недели. По традиции ярким событием предметной недели является заключительное мероприятие. Во время встречи участники изготавливают поделки, отгадывают кроссворды, создают проекты, общаются и соревнуются. Педагоги подводят итоги участия ребят в конкурсах, выставках и мероприятиях. Достигнутые результаты положительно влияют на психологическое состояние обучающихся, они становятся более открытыми для общения, начинают читать дополнительную литературу. Активные участники поощряются администрациями образовательного и исправительного учреждений.

Формирование экологических ценностей у впервые осужденных в школе при УИН, является частью образовательного процесса, в ходе которого экологическое сознание и культура обучающихся развивается, повышается познавательная активность, воспитывается бережное отношение к родному краю.

Литература

1. Антонченко В.В., Климова О.М., Шиманская О.А. Пенитенциарная педагогика и пенитенциарная психология: – Новокузнецк: ФКОУ ВПО Кузбасский институт ФСИН России, 2012.
2. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года от 14 октября 2010.
3. Пищелко А.В., Сочивко Д.В. Реадаптация и ресоциализация. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
4. Рубцов В.В., Улановская И.М., Яркина О.В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы. – М.: МИПКРО, 1998.
5. Совместный приказ Минюста России N 274, Минобрнауки России N 1525 от 06.12.2016г «Об утверждении порядка организации получения начального общего, основного общего и среднего общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы» от 6.12. 2016 г.
6. Уголовно-исполнительный кодекс РФ.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17.12.2010 г.
8. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г.

НОВЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Гагарин А.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрыты ключевые аспекты оригинальной технологической разработки учебной дисциплины «Экология человека». Определена миссия учебной дисциплины «Экология человека» в профессиональной подготовке специалистов, заключающаяся в осмыслении ими своего раннего профессионального опыта, имеющейся теоретико-прикладной подготовки и опыта практической деятельности, а также в предоставлении реальной возможности для осмысления стратегии собственного личностно-профессионального становления.

Ключевые слова: экологическая антропология, экология человека, образовательные технологии, профессионально-экологические задачи, профессионально-экологические компетенции.

NEW DIDACTIC APPROACHES TO ECOLOGICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Gagarin A.V., Moscow, Russia

Abstract. The article reveals the key aspects of the original technological project of the study course «Human Ecology». Defined mission of study course «Human Ecology» in professional education, namely in reflection of their own early professional experiences, existing theoretical and applied training and practical experience, as well as providing real opportunities for understanding the strategies of their own personal and professional development.

Keywords: ecological anthropology, human ecology, educational technology, professional and ecological tasks, professional and ecological competence.

Указом Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина 2017 год объявлен «Годом экологии» в Российской Федерации, что дает нам дополнительную возможность актуализировать обострившиеся в последние десятилетия проблемы, связанные с состоянием окружающей человека среды. Ведь данные проблемы приобрели сегодня не только и не столько собственно экологическое, но и экономическое, и социальное, и политическое звучание. Активно идут данные процессы в современном образовании и науке, происходит так называемая экологизация и естественнонаучных, и

гуманитарных дисциплин, а экологическая составляющая становится своего рода интегратором различных подходов и направлений в науке и практике [1],[4].

Действительно, вопросами экологии сегодня активно занимаются экономисты, юристы, социологи, философы, историки, журналисты, активно включились в экологическую и природоохранную тематику педагоги и психологи, стремящиеся подготовить к вступлению во взрослую жизнь экологоориентированное поколение [5].

Особое положение в экологизации науки и общественного сознания занимает такая научная дисциплина как экология человека, которая сегодня активно развивается как научная дисциплина об отношениях человека (включая все формы его жизнедеятельности) с окружающей его средой. На данном этапе можно определить экологию человека как научное направление, возникшее на стыке естественнонаучных и гуманитарных и дисциплин, предметная область которой формируется сегодня в ключе интегративного познания закономерностей взаимодействия человеческих общностей с окружающими их природными, социальными, производственными, бытовыми факторами, включая культуру, обычаи, религию и пр. Современная экология человека – наука, изучающая закономерности взаимодействия человеческих общностей с окружающей их средой (природной, социальной, производственной и др.). Основная ее цель, определяющая основные теоретические и прикладные векторы развития – определить характер и направленность процессов, возникающих в результате воздействия окружающей среды на человеческие общности, и оценить их последствия для жизнедеятельности людей, а основная стратегическая задача – способствовать оптимизации жизненной среды человека и процессов, протекающих в человеческих общностях.

Интерес к проблемам взаимодействия человека с окружающей его средой и, в частности, к территориально-экологическим аспектам жизнедеятельности человека обусловил как резкую интеграцию, так и резкую дифференциацию дисциплин, изучающих особенности взаимоотношений человека и природы.

Указанная интеграция обусловлена необходимостью получения целостного впечатления о сложных процессах и явлениях, происходящих в системе «Человек-Природа». А дифференциация – усложнением современных методов исследования, увеличением объема информации и т.д. При изучении территориально-экологических аспектов жизни населения исследованию и характеристике подлежит как сама среда жизнедеятельности, так и специфика процессов жизнедеятельности человека, а поэтому в рамки этой проблемы и вовлечены многие науки.

При этом важная роль здесь принадлежит как общественных наукам: философии, демографии, социологии, региональной экономике; историческим наукам: общей истории, этнографии и этнической антропологии, археологии; а также наукам о Земле: географии, геологии, геофизики, геохимии, климатологии, гидрологии и др.; медицинским наукам: общей гигиене, коммунальной гигиене, организации здравоохранения, эпидемиологии и др. и биологическим наукам: антропологии, генетике, микробиологии, ботанике, зоологии, почвоведению.

В данной работе мы предлагаем результаты технологической разработки данных направлений в учебной дисциплине «Экология человека», которая адресована как будущим экологам, так и студентам других направлений, в частности педагогам и психологам. Несомненно, предлагаемая разработка будет полезна и будущим специалистам самых разных направлений обучения в высшей школе.

Курс «Экология человека» априори носит интегративный характер, а *ключевая миссия* его заключается, прежде всего, в том, чтобы готовить практика, обладающего как фундаментальной теоретической (в плане осмысления), так и практической (в плане организации прикладных исследований) базой для будущей профессиональной деятельности. Его содержательная часть соответствует действующему стандарту высшего образования, определяющему «компетентностный формат» подготовки бакалавров.

В 2013–2017 уч. гг. мы апробировали и непрерывно совершенствовали предлагаемую версию учебной дисциплины, имеющей фундаментальное и прикладное значение в становлении компетентного специалиста, в формате приведенного здесь «образовательно-технологического конструкта» (миссия – цель – задачи – принципы – содержание – технологические формы – методы и средства обучения). Его реализация в большой мере способствует формированию его готовности к профессиональной деятельности в современных реалиях развития глобального экологического, образовательного и информационного пространства, в сложных социально-экономических, социально-экологических, социально-психологических условиях.

Разработка *содержания* дисциплины выполнена на стыке естественнонаучных (эволюционная биология, экология, энвайронментология) и гуманитарных (социология, психология, педагогика) направлений. В основе концептуализации содержания курса, как уже отмечалось ранее, лежит экологический подход, который во многом способствует сегодня интеграционным процессам в развитии современного человекознания [6].

В основе последовательного изложения содержания курса лежит попытка осмысления роли экологических, психологических, социальных и виртуальных человека в разных средах обитания (природная, антропогенная, информационная) в его эволюционно-историческом и культурном становлении как особой формы жизни (разумного существа).

Оригинальность замысла обусловлена тем, что дисциплина в соответствии с учебным планом читается на том этапе обучения в высшем учебном заведении (первый семестр первого курса), когда большинство студентов не имеет осмысленного представления: а) о системной специфике научного знания, в основе которого лежит антропологический принцип его (знания) накопления и теоретического и практического осмысления; б) о принципиальной миссии такой рефлексии в личностно-профессиональном развитии специалиста, и прежде всего: в систематизации раннего профессионального опыта, имеющейся теоретико-прикладной подготовки и опыта, полученного в условиях учебных практик; в осмыслении/переосмыслении дальнейшего собственного личностно-профессионального пути.

Указанные выше обстоятельства и способствовали определению содержательной и методической *новизны* предлагаемой технологической разработки, которая в своем дидактическом отражении направлена на актуализацию и ориентировку учебной деятельности студентов как по освоению содержания теоретически и методически сложного учебного курса, так и на создание комплекса дидактических условий для эффективного самоанализа студентов собственных учебных достижений и перспектив личностно-профессионального развития.

Ключевым средством для этого стало максимально возможное использование интерактивных методов обучения, прежде всего – рефлексивных (устной и письменной, индивидуальной и групповой образовательно-профессиональной рефлексии). При соответствующем дидактическом сопровождении (поддержке) учебной деятельности рефлексивные методы обучения способствуют в конечном итоге осмыслению каждым студентом собственной образовательной истории и выстраивания стратегии образования собственной личности через создание образа своего профессионального будущего.

Отсюда следует другая особенность курса, которая состоит в том, что в процессе освоения каждого образовательного модуля при специальной *дидактической поддержке* преподавателя осуществляется включение студентов в соответствующую непрерывную самостоятельную учебно-познавательную активность, в реальное планирование, конструирование и моделирование (а занятиях, и вне аудитории) отдельных элементов профессиональной деятельности. Это и приводит студентов к субъективному проектированию индивидуальной личностно-профессиональной сферы.

В этой связи в рамках курса актуализируется теоретическая и прикладная важность профессионально-экологических компетенций для представителей самых различных

отраслей науки и практической деятельности – экологам, правоведам, архитекторам, специалистам по охране природы, руководителям, педагогам, психологам. При этом постепенно «обрастает» самостоятельно полученными студентами фактами и развивается тезис о том, что экология человека это не только развивающаяся на стыке наук дисциплина, которая весьма тесно связана с различными научными направлениями, но она способствует и их интеграции.

В связи со сказанным определена *цель* курса, заключающаяся в создании совокупности условий: для обеспечения теоретико-прикладной подготовки бакалавров, обладающих ключевыми эколого-антропологическими компетенциями, а также в смежных областях биологии и экологии человека; для формирования у студентов современных научных представлений о происхождении человека и роли средовых взаимодействий в его эволюционно-историческом и культурном становлении как особой системной в строении и развитии «эко-био-социо-психо-этно-культуро-космической» формы жизни; для овладения студентами методами исследовательской работы; для формирования способностей и готовности к самостоятельной исследовательской и практической деятельности.

В результате освоения учебной дисциплины «Экология человека» у студента могут быть сформированы следующие группы *компетенций*: 1) общекультурные; 2) когнитивные; 3) функциональные; 4) социально-личностные.

Исходя из вышесказанного, определено соответствующее содержание курса, включающего шесть последовательных образовательных модулей (вводного и заключительного, а также четыре основных), соответствующих различным случаям (под термином «случай» здесь можно и следует понимать ни что иное, как «...цепь недостаточно хорошо познанных причин и следствий» (Философский энциклопедический словарь, 2010). Речь о тех направлениях интегративной антропологии в целом, и экологии человека, в частности, средовых взаимодействий человека.

Образовательный модуль «Актуализация». Понятие об антропологическом принципе познания. Экологический подход в антропологии как попытка осмысления роли средовых взаимодействий в эволюционном и культурном становлении человека как особой формы жизни (разумного существа), системной в строении и развитии, но противоречивой в поведенческих проявлениях. Проблемы и перспективы изучения четырех ключевых случаев взаимодействий человека (экологических, психологических, социальных, виртуальных) в разных «средах» его обитания (природной, антропогенной, информационной).

Образовательный модуль «Случай первый: взаимодействие человека и окружающей его среды в эволюционно-историческом развитии». Взаимовыгодное межвидовое взаимодействие в эволюционном развитии видов на Земле. Происхождение человека. Человек и окружающая его среда на разных стадиях эволюционно-исторического развития. Экологические проблемы современности и будущего. Будущее цивилизации. Устойчивое развитие, коэволюция и мировоззрение.

Образовательный модуль «Случай второй: психологическое взаимодействие человека с природными объектами». Особенности влияния различных видов сред на психику человека. Понятие о психологических взаимодействиях в системе «Человек – Природный объект». Психологическое содержание понятия «окружающая человека природная среда». Природный объект как психологически атрибутивная составляющая социальной среды. Сотрудничество субъектов в межвидовом взаимодействии в системе «Человек – Домашнее животное»: психологическая составляющая.

Образовательный модуль «Случай третий: социально-экологические взаимодействия личности в среде образования и воспитания». Экологическая культура как фактор противодействия антиэкологичному развитию человека и ноосферного развития цивилизации. Традиционные и современные рефлексивные технологии формирования экологической культуры. Энвайронментальная составляющая образования и воспитания

личности, в том числе формирования экологической культуры. Особенности включения личности в экологоориентированную деятельность в среде образования и воспитания.

Образовательный модуль «Случай четвертый: информационно-экологические взаимодействия человека в интернет-среде». Информация как продукт жизнедеятельности человека. Информация как среда деградации личности. Информация как среда развития личности. Информация как важнейший фактор развития цивилизации. Понятие об информационной экологии. Интернет как психологически атрибутивная среда с амбивалентным потенциалом. Позитив и негатив интернета в процессе становления информационной личности.

Образовательный модуль «Итоговая рефлексия». Характеристика ключевых аспектов взаимодействия в системе «Человек – Среда – Культура» (эволюционно-исторический, психологический, социально-экологический) в форме устной и письменной индивидуальной и групповой рефлексии содержания курса. Итоговая аттестация в форме подготовки и защиты индивидуальной письменной работы по ключевым аспектам взаимодействия человека с окружающей природной и социальной средой.

Каждый указанный образовательный модуль в технологическом плане реализуется посредством следующих *технологических форм* учебных занятий, оптимально интегрирующих традиционные, интерактивные, включая собственно рефлексивные, а также информационно-коммуникационные технологии: 1) вводная (актуализирующая) и/или заключительная (обобщающая) лекция с интерактивными элементами педагогического взаимодействия; 2) аудиторно-практические занятия; 3) самостоятельная внеаудиторная учебно-познавательная и исследовательская деятельность; 4) текущая аттестация по теме образовательного модуля в рамках самооценки научного и прикладного содержания дисциплины («образовательная рефлексия»); 5) текущая аттестация в рамках совместного освоения одного из элементов профессиональной деятельности («профессиональная рефлексия»).

Как известно, костяком интерактивных подходов в обучении являются практические упражнения и задания, которые выполняются обучающимися самостоятельно, и которые направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Однако, если речь идет о профессиональной подготовке специалиста в высшем учебном заведении, то следует учитывать, что именно профессиональная составляющая обучения здесь ключевая. Поэтому, в определенной мере уточняя и расширяя данную выше позицию, считаем что используемые *методы обучения* студентов должны способствовать рефлексивной систематизации раннего профессионального опыта, уже имеющейся теоретико-прикладной подготовки и опыта учебно-практической деятельности, а также осмыслению/переосмыслению собственного профессионального и личностного пути. Указанная поддержка осуществляется посредством использования максимально возможного разнообразия *рефлексивных методов и технологий*, прежде всего устной и письменной, индивидуальной и групповой образовательно-профессиональной рефлексии [2].

Важно, что устная рефлексия содержания дисциплины побуждается как в специально организованном, так и в стихийном обсуждении проблемы. Однако, учитывая приоритет первой позиции (целенаправленная педагогическая организация таких форм обучения), дидактической опорой для определения «верного» (в тематическом, теоретическом, прикладном плане) направления устной и письменной рефлексии могут служить заранее подготовленные специальные *дидактические материалы*.

Отметим, что использование электронных информационных ресурсов в обучении современных студентов является принципиальным в условиях все возрастающих темпов развития *информационно-коммуникационных технологий* [3]. Очевидно, что и учебная дисциплина «Экология человека» должна быть обеспечена специальным ресурсом с полной ее версией в электронном формате.

В предлагаемой технологической разработке это специально созданный нами веб-сайт «Ecological Anthropology» [7]. Такой электронный информационный ресурс дает большие дополнительные возможности как для самостоятельного ее освоения обучающимися, так и для взаимодействия с преподавателем не только в условиях аудитории, но и дистанционно (в любое удобное для этого время) в режиме непрерывной дидактической поддержки, когда обучающийся может задать интересующий его вопрос и при подготовке к занятиям, и проконсультироваться по теме своего индивидуального проекта, и что-либо уточнить в режиме реального времени и т.д.

Поэтому важно, что реализация рекомендуемой нами технологической разработки учебной дисциплины «Экология человека» при соответствующем дидактической поддержке постепенно выводит обучающихся на иной (системный и рефлексивный, а не хаотичный и интуитивный) уровень освоения этой и содержательно, и методически достаточно сложной дисциплины (учитывая ее интегративный и инновационный характер), приводит в конечном итоге к определению себя как субъекта профессиональной подготовки «здесь и сейчас», к актуальной и осмысленной потребности в ней как важнейшей детерминанте личностно-профессионального становления.

Литература

1. Анисимов О.С., Глазачев С.Н. Экологическая культура: восхождение к духу. Поиски духовно-нравственных оснований коррекции образования и культуры. – М., 2005.
2. Глазачев С.Н. Становление гуманитарных технологий в образовании. Вместо предисловия // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2011. – № С. 5-6.
3. Глазачев С.Н., Глазачев О.С., Гришаева Ю.М. Мир природы и информационное общество // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск: Изд-во «Научно-инновационный Центр». – 2015. – №9 (53). – С. 3-13.
4. Гришаева Ю. М. Экологическая культура в информационном обществе: к новым задачам образования // «Вестник Международной академии наук. Русская секция», 2014. – Т.1. – №1(7). – С. 36-38.
5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. Т.17. № 6. С. 4–17.
6. Моисеев Н.Н. О необходимых чертах цивилизации будущего (Философские заметки) // Экология, охрана природы, экологическая безопасность. Учебное пособие для системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации госслужащих, руководителей и специалистов промышленных предприятий и организаций / Под общ. редакцией проф. А. Т. Никитина, проф. МНЭПУ С.А. Степанова. М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. С. 6-16.
7. Ecological Anthropology: информационно-образовательный портал / «Ecological Anthropology: Alexander Gagarin's to students». [Электронный ресурс]. – URL: <http://eco-anthropology.ru> (дата обращения 22.09.2017).

КЛИНИЧЕСКОМУ ПСИХОЛОГУ О МЕТЕОЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ, МЕТЕОТРОПНЫХ РЕАКЦИЯХ, АНОМАЛИЯХ КОНСТИТУЦИИ И ИДЕНТИЧНОСТИ ИХ КЛИНИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ

Ганузин В.М., Ярославль, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы метеочувствительности, метеотропных реакций. Дается ее распространенность. Приводятся основные синдромы и симптомы, встречающиеся при специфических и неспецифических реакциях. Обсуждаются вопросы

идентичности различных клинических симптомов метеотропных состояний и аномалий конституции.

Ключевые слова: метеочувствительность, метеотропные реакции, аномалии конституции, диатезы

TO THE CLINICAL PSYCHOLOGIST ABOUT METEOSENSITIVITY, METEOTROPNY REACTIONS, ANOMALIES OF THE CONSTITUTION AND IDENTITY OF THEIR CLINICAL MANIFESTATIONS

Ganuzin V.M., Yaroslavl, Russia

Abstract. The article discusses the issues of weather sensitivity, meteopathic reactions. Given its prevalence. Are the main syndromes and symptoms that may occur in specific and nonspecific reactions. Discusses the issues of identity of various clinical symptoms of meteopathic States and anomalies of the Constitution.

Keywords: meteosensitivity, meteopathic reactions, anomalies of constitution, diathesis.

Изменения погодных условий, по данным различных авторов, вызывают метеотропные реакции со стороны различных органов и систем [2,5,6,9,15,18,19]. Метеочувствительность и метеотропные реакции достаточно широко распространены среди детского и взрослого населения [5,6,7]. Исследования, проведенные в начале 90-х годов среди студентов педагогического вуза в возрасте от 17 до 23 лет показали, что 29,3% из них являлись лицами с повышенной метеочувствительностью [5]. По данным К.И. Григорьева, метеочувствительность у детей имеет возрастные закономерности. В возрасте одного года у 45% обследованных детей погодные условия оказывают влияние на их состояние здоровья. В более старшем возрасте этот показатель снижается до 32%, а у подростков снова увеличивается до 44%. По данным Н. К. Григорьевой, метеочувствительностью страдали 58,9% школьников старшего возраста [8]. Полученные нами данные среди студентов 5-6 курсов выявили метеочувствительность у 67,2% обследованных [4].

Под метеочувствительностью понимают способность организма и системы вегетативной регуляции отвечать физиологической, предпатологической или патологической реакцией, на воздействие погодных факторов и пониженную устойчивость к изменяющимся метеорологическим и климатическим условиям. Поэтому ребенка с повышенной метеочувствительностью можно лишь условно считать здоровым.

При проведении исследования было установлено, что по характеру ответной реакции на магнитные поля все люди, в том числе и дети, делятся на три группы: *магнитноотрицательная* – после действия магнитного поля происходит ухудшение показателей, характеризующих состояние адаптационных способностей организма; *магнитноположительная* – после действия магнитного поля происходит уменьшение напряжения регуляторных механизмов и наблюдается некоторая активизация защитных функций организма; *магнитноустойчивая* – после действия магнитного поля показатели, характеризующие состояние здоровья, не выходят за пределы нормы ввиду хорошей системы адаптации организма, позволяющей самостоятельно компенсировать это внешнее неблагоприятное воздействие [11].

При этом метеотропные реакции не проходят бесследно как у здоровых, так и больных детей. Врачи обычно не связывают ухудшение в состоянии здоровья детей в силу малой освещенности этих вопросов в педиатрической литературе.

В развитии метеотропных реакций выделяют следующие фазы:

- клинико-физиологическая адаптация к влиянию метеотропных факторов;
- гиперчувствительность резкой смене погодных условий;
- дизадаптация к погоде.

При клинической характеристике метеотропных реакций выделяют специфическую и неспецифическую реакции. Под специфической реакцией понимают

обострение основного заболевания. При неспецифической – появляются общие симптомы (плохое самочувствие, головные боли, повышенная утомляемость, плохой сон и др.), связанные с реакцией вегетативной системы.

Метеотропные реакции, в зависимости от механизма реализации, могут сопровождаться следующими клиническими синдромами [6,7]: вегетососудистым, вегето-неврастеническим, кардио-респираторным, диспептическим, кожно-аллергическим, обменно-дистрофическим, гематологическим и иммунопатологическим.

При вегето-неврастенических реакциях у детей и подростков появляются слабость, раздражительность, плаксивость, головные боли, нарушение сна. Вегетососудистые реакции сопровождаются большим количеством жалоб, связанных с колебанием артериального давления и вегетативными расстройствами. При этом следует учитывать их индивидуальную вегетативную устойчивость [16]. Кардио-респираторный синдром сопровождается увеличением числа сердечных сокращений и частоты дыханий, которые сопровождаются кашлем и цианозом. Диспептический синдром проявляется изменением аппетита, тошнотой, рвотой. Дети жалуются на боли в эпигастральной области и по ходу кишечника, правом подреберье. Могут быть расстройства стула. Кожно-аллергические реакции, как метеотропные, часто приобретают рецидивирующее и хроническое течение. Дети жалуются на периодически возникающие кожный зуд, разнообразные сыпи. Наиболее опасны аллергические реакции немедленного типа (крапивница, отек Квинке и др.). В качестве примера кожно-аллергической реакции можно привести так называемую «холодовую аллергию» [12]. При обменно-дистрофических реакциях происходят нарушения основных видов обмена веществ, которые могут привести к дистрофическим изменениям, болям в мышцах и связочно-суставном аппарате. Геморрагический синдром связан с гематологическими изменениями у детей, проявляющимися снижением резистентности сосудистой стенки, тромбоцитопатиями, нарушениями свертывающей системы крови. Это может проявляться геморрагиями на коже и слизистых, кровотечениями и кровоизлияниями в различные органы и системы. Иммунопатологический синдром связан с нарушениями клеточного и гуморального иммунитета и сопровождается различными иммунопатологическими реакциями в организме ребенка.

Особенно неблагоприятно, по нашему мнению, метеотропные реакции могут протекать на фоне различных диатезов (аномалий конституции). В настоящее время насчитывают более 15 диатезов, но при этом не исключены их сочетания, а также варианты, присущие только отдельному ребенку [1,3,13,14,17]. Академиком Юрием Евгеньевичем Вельтищевым было предложено выделять четыре большие группы диатезов.

1. Аллерготопические (иммунотопические): аллергический (атопический); инфекционно-аллергический; лимфатический.
2. Обменные (дисметаболические): мочекислый; оксалатный; диабетический; геморрагический; тромбоцитопатический; тромбоцитопатический; ожирение.
3. Органотопические: нефропатический; эрозивно-язвенный; гипертонический; кардио-ишемический; атеросклеротический.
4. Нейротопические: психоастенический; вегетодистонический.

В медицине выделяют характерные анамнетические, клинико-лабораторные и иммунологические маркеры для подтверждения наиболее часто встречающихся диатезов.

Сочетание этих диатезов с определенными метеорологическими факторами, по нашему мнению, может усиливать эффект реализации перехода предрасположенности в болезнь, а также являться прогностически неблагоприятным в возникновении и течении заболеваний со сходными патоморфологическими и иммунопатологическими механизмами.

Диагностика метеотропных реакций часто является затруднительной, т.к. дети, родители и врачи, как правило, ухудшение общего состояния, возникновение заболевания

или обострение имеющейся хронической патологии не связывают с изменением метеорологических, электромагнитных или геофизических параметров. Поэтому при обследовании детей и подростков с повышенной метеочувствительностью необходимо учитывать ряд факторов. Прежде всего, это связь и неоднократное повторение однообразных симптомов при «плохой» и исчезновение их при «хорошей» погоде. У таких детей перед сменой погоды часто возникают субъективные предчувствия этого, так называемая «метеорологическая аура». Дети становятся малоактивными, падает умственная и физическая работоспособность, появляются, на первый взгляд, необоснованные жалобы. Важным в диагностике является и отсутствие вне погодных причин метеотропных реакций [6].

Средний срок наблюдения за ребенком, позволяющий объективно оценить метеочувствительность, должен составлять 1,5-2 месяца. При этом должно быть зарегистрировано не менее 3-5 дней с резкими колебаниями погодных условий. При подтверждении метеочувствительности у пациента дальнейшая профилактика и лечение должно строиться с учетом медицинских прогнозов погоды [7]. Учитывая это, ребенку рекомендуется проводить индивидуальные специфические и неспецифические меры метеотропной профилактики в зависимости от предполагаемого типа реакции у ребенка. К специфической метеотропной профилактике относится назначение или коррекция доз базисной терапии. К неспецифической метеопрофилактике относятся мероприятия, повышающие защитные силы организма, как медикаментозные, так и немедикаментозные. Из немедикаментозных средств следует использовать режимные моменты, полноценный по качеству и количеству сон, коррекцию физических и умственных нагрузок в течение дня. У детей старшего возраста и подростков с этой целью можно использовать аутотренинг, метод биологической обратной связи. Особое место в реабилитации детей с метеотропными реакциями отводится консультациям клинического психолога и психотерапевта.

Заключение. Изменения погодных условий, в том числе и неблагоприятных экологических факторов среды, вызывают метеотропные реакции со стороны различных органов и систем человека. Метеочувствительность у детей имеет возрастные закономерности. Метеотропные реакции, в зависимости от действующих факторов и механизмов реализации, проявляются различными клиническими синдромами. Возникновение этих синдромов всегда связано с метеорологическими факторами, что и отличает метеотропные реакции от сходных с ними по клинике хронических заболеваний. Учитывая идентичность клинических проявлений можно предположить, что определенный тип метеотропных реакций у детей будет зависеть от имеющихся у них аномалий конституции. Особое место в реабилитации детей с метеотропными реакциями отводится клиническому психологу и психотерапевту.

Литература

1. Вельтищев Ю.Е. Наследственные предрасположения к болезням, диатезы и пограничные состояния у детей // Педиатрия. – 1984. – №12. – С. 3-9.
2. Влияние природно-климатических факторов на социально-экономические и производственные системы / Под ред. В.Е. Ходакова, Н.А. Соколовой, С.Г. Черного. – Херсон. – 2013 – 354 с.
3. Воронцова И.М., Кельмансон И.А., Цинзерлинг А.В. Синдром внезапной смерти грудных детей. – СПб. – 1997. – 218 с.
4. Ганузин В. М., Черная Н. Л. Распространенность метеочувствительности и метеотропных реакций у студентов старших курсов // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья – 2015. – №3 – С. 28-31.

5. Григорьев А.И. Проблемы метеотропизма в университетской гигиене (на примере студентов педагогического вуза): Автореф. дис. докт. мед. наук. – Москва. – 1992. – 34 с.
6. Григорьев К.И. Адаптация и стресс в детском возрасте. – М. – 2014. – 304 с.
7. Григорьев К.И. Метеофилактика в педиатрии. – М. – 2010. – 116 с.
8. Григорьева Н.К. Нарушение метеочувствительности, их профилактика и коррекция при различных болезнях у детей: Автореф. дис. канд. мед. наук. – Москва. – 2005. – 24 с.
9. Горячева С.В., Богданова Ю.А., Ганузин В.М. Влияние неблагоприятных экологических факторов на возникновение метеотропных реакций//Научно-технические и инженерные разработки – основа решения современных экологических проблем. Ярославль: сб. материалов конф.: Ч. 1., [Электронный ресурс]. http://www.ystu.ru/download/1_Sbornik_materialov_70_Conf_2017.PDF
10. Дробышева А.А., Дробышев А.Д. Профилактика и коррекция метеотропных реакций у детей 10-14 лет с нейроциркуляторной дистонией. – СПб. – 2009. – 115 с.
11. Макарьин В.В., Черная Н.Л., Дадаева О.Б. Оценка риска воздействия магнитного поля на организм человека в различных возрастных группах и возможности его минимизации. Актуальные проблемы экологии Ярославской области. – Ярославль. – 2008. – Том 2. – С. 35-39.
12. Мачарадзе. Холодовая крапивница: особенности диагностики и лечения // Лечащий врач . – 2010. – № 10 . – С. 5-8.
13. Неудахин Е.В. Общие представления о конституции человека, конституционных типах, аномалиях конституции и диатезах // Вопросы детской диетологии. – 2013. – № 4. – С.46-50.
14. Неудахин Е.В., Чемоданов В.В. К дискуссии о конституции человека, конституциональных типах и диатезах // Педиатрия. №5. – 2005. – С. 60-67.
15. Соловьева В.А. Магнитные бури: защита и адаптация. – М. – 2006. – 158 с.
16. Черная Н.Л., Ганузин В.М., Киселева А.В., Ермолина Е.А. Сравнительная характеристика вегетативной устойчивости и социальной адаптированности подростков, обучающихся в сельских и городских школах // Детская больница. – 2009. – №1, –С.33-37.
17. Черная Н.Л. Конституциональные типы детей. Диатезы. Современное состояние вопроса. – Ярославль. – 2012. – 36 с.
18. Черная Н.Л., Ганузин В.М. К вопросу о метеочувствительности и метеотропных реакциях у детей // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2015. – N2 (8) [Электронный ресурс]. – URL: <http://medpsy.ru/climp>.
19. Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь. – М. – 1976. – 367 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТНОЙ ЭКОЛОГООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Головко О.Н., Севастополь, Россия

Аннотация. Представлены результаты лично-ориентированной проектной деятельности студентов специальности «Педагогическое образование». Рассмотрена новая форма организации экологического эксперимента в начальной школе, раскрыты методы формирования экологического воспитания детей дошкольного возраста в контексте правовой культуры.

Ключевые слова: лично-ориентированный подход, проектная экологообразовательная деятельность, студенты специальности «Педагогическое образование», экологический эксперимент в начальной школе, экологические права и обязанности детей.

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO PROJECT-BASED ECOLOGICAL EDUCATION ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS

Golovko O.N., Sevastopol, Russia

Abstract. The results of personality-oriented project activity of students of specialty «Pedagogical education» are brought to light. The new form of the organization of an ecological experiment at elementary school is considered, the methods of providing ecological education of nursery age children in the context of legal culture are discussed.

Keywords: personality-oriented approach, project-based ecological education activity, students of specialty «Pedagogical education», ecological experiment at nursery school, children's ecological rights and duties.

В связи с объявлением 2017 года годом экологии в России ведутся активные поиски новых актуальных форм и методов экологического образования, способствующих развитию общественного и индивидуального экологического сознания и поведения граждан. Экологическая культура рассматривается как важнейшее качество личности современного человека, а технологии ее формирования модернизируются в эколого-профессиональном аспекте [1]. Инновационный характер образовательных изменений в динамичном информационном обществе зачастую направлен на ассимиляцию западных образцов применительно к условиям РФ. Практико-ориентированные подходы, методы и технологии, широко используемые в системе образования США, получают признание и свое дальнейшее развитие применительно к нашей отечественной традиции. «Педагогика делания» Дж. Дьюи рассматривается в качестве достойной альтернативы традиционным методикам преподавания, а тенденция интернационализации процессов образования находит отражение в разных предметных областях, в том числе в области экологического образования [2].

Актуальной задачей системы образования является внедрение и эффективное использование новых педагогических технологий, в частности проектной методики, которая может легко вписываться в учебный процесс и способствовать достижению поставленных ФГОС целей. Проектная методика обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное, нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, коммуникабельность, участие в общественно полезных делах.

Проектная методика отражает основные личностно-ориентированные принципы гуманистической педагогики:

- особое внимание к индивидуальности обучающегося, его личности;
- ориентацию на сознательное развитие критического мышления обучающихся.

В ходе преподавания экологических дисциплин нами использовался метод проектов для подготовки будущих учителей начальной школы и будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к реализации задач экологического образования. Целью данной работы было формирование у будущих учителей и воспитателей навыков эффективного использования метода проектов, предполагающего самостоятельную исследовательскую деятельность и развитие творческого, критического мышления обучающихся.

В процессе работы над экологообразовательным проектом происходит формирование активной личности, способной к самообучению и самовоспитанию, что соответствует социальному заказу общества на подготовку будущих педагогов. Преподавание учебного курса или его фрагмента на основе проектной методики требует согласования темы и содержания проекта с обучающимися, отбора материала и разработки системы задач в соответствии со спецификой проекта. Приобщая студентов как будущих педагогов к профессионально-ориентированной проектной деятельности, необходимо предоставлять им методическую и информационную помощь, одновременно опираясь на личную инициативу и самостоятельный поиск. Приведем в качестве примера

некоторые результаты использования проектной методики в подготовке будущих педагогов.

Студенты имели возможность не только осваивать традиционную педагогическую практику в начальной школе или дошкольном образовательном учреждении, но и пробовать себя в качестве организатора исследовательской экологической деятельности учащихся. С этой целью ими разрабатывались экологообразовательные проекты, лучшие из которых были представлены на всероссийской научно-практической конференции «Техносфера XXI века» (секция «Экологическое образование»). В качестве примера представим доклад по результатам проектной деятельности студента II курса профиля подготовки «Начальное образование» С. Кравченко на тему «Экологическая минутка» как форма организации эксперимента в начальной школе».

«В современной педагогической науке сложилось устойчивое мнение, что успех или неуспех экологического образования закладывается на самых ранних этапах обучения: в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе. Вместе с тем образование на данных ступенях зачастую отдалено от реальных экологических проблем и носит теоретический характер. А ведь именно в этот период у детей формируются основы экологического мировоззрения, их можно научить жить в гармонии с природой и беречь ее.

Если в младшем школьном возрасте закладываются основы экологической культуры личности, то давайте подумаем: как можно помочь детям осознать всю актуальность экологичного поведения и следовать экологической культуре не на словах, а на деле? Сегодня, зайдя в любой класс начальной школы и спросив у детей «К чему приводит загрязнение атмосферы?», «Вырубка лесов?», «Как экологические проблемы влияют на человека?», можно получить огромное количество разнообразных и правильных ответов. Но стоит тут же спросить «А кто из вас никогда не рвал листья с деревьев?» – не ответит практически никто. Вместо этого дети, играя во дворе, постоянно ломают ветки деревьев и кустарников, вытаптывают клумбы, мусорят.

Эффективным методом обучения, который поможет младшим школьникам лучше осознать правила поведения в природе и следовать им в жизни, может стать пролонгированный эксперимент. Так же, как экологическая ситуация не может измениться за один день, наш эксперимент не может длиться всего несколько дней. Для его организации учителю необходимо подготовить оборудование, выделить место в кабинете, а на уроках по предмету «Окружающий мир» использовать несколько минут на проведение эксперимента, назвав сам процесс «экологическая минутка».

Но что за эксперимент нам подойдет и как его организовать? Проще всего использовать комнатные растения, например фиалку. Наша задача: посадить два одинаковых растения в одинаковый по свойствам грунт. Для этого лучше выделить отдельный урок, познакомив детей с процессом посадки растений. Учителю стоит обратить внимание на то, что грунт для растений берется одинаковый, например, земля из магазина, распакованная на их глазах. Этим подчеркивается, что на развитие растений будет влиять именно фактор ухода.

Суть эксперимента заключается в том, что одно растение мы поливаем чистой водой, а другое – слабым раствором каменной соли. Поливая растения, следует обращать внимание на то, что одно из них живет в благоприятных условиях, а другое – в условиях современной загрязненной окружающей среды. С течением эксперимента одно из растений будет развиваться лучше, а другое – хуже. Видя такие изменения в живую, а не на рисунках в учебниках, детям станет жалко растение, живущее в условиях загрязнения, они хорошо запомнят это и, возможно, действительно уяснят для себя, что к природе нужно относиться бережно.

Подводя итоги, следует уточнить причину медленного роста и развития растений, живущих в неблагоприятных условиях. Учителю, например, стоит сказать, следующее: «Вы увидели, что происходит, когда человек загрязняет окружающую среду. Я надеюсь,

что повзрослев, вы будете ответственно относиться к природным ресурсам литосферы, атмосферы, гидросферы. Ну а сейчас начните с малого: играя во дворе, не рвите листья растений, ведь им больно, не топчите грядки, не мусорьте...».

Также результаты эксперимента можно связать не только с общим антропогенным загрязнением, а уточнить, что в нашем случае к наблюдаемым результатам приводит именно соль. На первой экологической минутке стоило бы сказать детям: «Во многих городах замерзшие пешеходные дорожки посыпают солью. Это делают для того, чтобы лед быстрее таял. А как вы думаете, нужно ли так делать?» Скорее всего, большинство ребят скажет, что да, нужно, ведь благодаря этому людям проще передвигаться по улицам зимой. Учитель должен попросить детей запомнить их ответ, а после эксперимента вернуться к данному вопросу. Услышав тот же вопрос, дети вспомнят свой ответ и поймут ошибку, ответив на этот раз, что дорожки солью посыпать не следует. Ведь в результате эксперимента мы убедились, что соль негативно влияет на растения, в больших городах из-за этого сокращается биоразнообразие.

По завершении эксперимента у нас остается экспериментальная фиалка, за которой необходим дополнительный уход. Так как дети в начальной школе очень впечатлительны, можно обратить их внимание на то, что растению из-за плохих условий содержания трудно жить дальше и попросить учеников «помочь», тем самым мотивируя их дальнейшую деятельность. В дополнение к эксперименту можно организовать живой уголок, в котором дети будут ухаживать за растениями согласно своей внутренней мотивации.

С помощью эксперимента мы можем не только наглядно продемонстрировать учащимся влияние загрязнителей на окружающую среду, но и научить их заботиться о растениях, формировать чувство ответственности. Недостаточно декларировать: «это плохо влияет на природу», «это загрязняет атмосферу». Детям необходимо видеть последствия антропогенных загрязнений своими глазами. Учащиеся начнут задумываться о своем поведении и хотя бы перестанут обрывать листья и топтать газоны».

Данный студенческий проект наглядно демонстрирует, как может быть организована в начальной школе проектная экспериментальная деятельность учащихся путем использования авторской малой формы экологического образования – «экологической минутки».

Остановимся еще на одном актуальном экологообразовательном проекте студентки II курса профиля подготовки «Дошкольное образование» А. Коренной по привитию детям дошкольного возраста экологических прав и обязанностей на тему «Формирование экологического сознания дошкольников в контексте правовой культуры». В данном докладе обобщен опыт работы дошкольного образовательного учреждения с личным участием практикантки.

«Все больше изданий, телепередач и разнообразных организаций привлекают внимание общественности к проблемам взаимодействия человека и природы. Едва ли не главной из них является проблема экологического воспитания подрастающего поколения. Тема эта неисчерпаема сама по себе, однако экологическое воспитание детей дошкольного возраста является приоритетным в силу своей первичности, когда «закладываются первые основы миропонимания и практического взаимодействия с предметно-природной средой» [3, с. 4]. Жизненная позиция человека формируется с раннего детства, и именно детские впечатления влияют на всю его последующую жизнь: поведение, поступки, этику. Поэтому важное значение в экологическом образовании детей дошкольного возраста имеют не разрозненные и случайные знания и умения, а их система. В отечественной педагогической науке и практике накоплен достаточный арсенал экологообразовательных технологий, но вместе с тем остаются малоисследованными вопросы взаимосвязи экологической и правовой культуры.

Экологическое воспитание детей и родителей следует осуществлять неразрывно во избежание различий в экологических требованиях к ребенку со стороны дошкольного

образовательного учреждения (ДОУ) и семьи. К сожалению, неэкологичное поведение взрослых членов семьи, их общая экологическая необразованность зачастую тормозят процесс привития ребенку экологических ценностей и экологической культуры поведения.

В настоящее время в гуманистической педагогике набирает популярность проблема прав ребенка, заложенная в Конвенции о правах ребенка 1989 г., согласно которой ребенок стал субъектом права [4]. Пожалуй, самая большая трудность, с которой сталкиваются сегодня педагоги в «правовой» работе – это проблема доведения до сознания и поведения детей того, что есть две взаимосвязанные категории: не только права, но и обязанности. Такая деятельность воспитателей ДОУ должна подкрепляться специальной аргументацией и распространяться на экологические права и обязанности детей.

Детям известно, что существуют общепринятые права (на образование, медицинское обслуживание и др.). Но еще есть экологические права, которые не обозначены в Конвенции о правах ребенка или других законах, но которые вполне понятны дошкольникам. Мнение детей по этому вопросу мы выяснили с помощью бесед, моделирования ситуаций, мини-анкет и наблюдений.

В ГБДОУ № 39 г. Севастополя успешно реализуются программы экологического образования дошкольников. Остановимся подробнее на проекте «Экологические права и обязанности детей», в ходе реализации которого решались следующие задачи:

- научить детей и родителей видеть и лучше понимать окружающую природу, сформировать знания о том, что по-настоящему любить природу и семью – заложено у человека в его духовном сознании;

- дать детям почувствовать, что они являются непосредственными участниками того, что происходит вокруг;

- развить у детей умения проявлять заботу и внимание к тем, кого они любят и о ком заботятся.

В работе принимали участие все службы ДОУ: администрация, воспитатели, психолог, музыкальный руководитель. Естественно, такая работа была бы невозможна без сотрудничества и поддержки родителей. Действовали экологический кружок, лаборатория, живой уголок, экологическая библиотека, огород, «экологическая тропинка». Совместно с родителями была разработана «Красная книга микрорайона». Если в начале коллектив столкнулся с отсутствием энтузиазма у родителей, то в процессе работы ситуация изменилась: взрослые увлеченно создавали совместные фотовыставки, проводили «День рождения домашнего питомца», вели дневники.

В рамках проекта была организована дискуссия, в которой принимали участие дети и их родители на тему: «Я имею право на домашнее животное, но...». В дискуссии выявились проблемы, исходящие из особенностей каждой семьи. Живой интерес вызвала у детей и родителей работа с дидактическими плакатами на тему «Экологические права и обязанности».

В работе над проектом коллектив ДОУ опирался на алгоритм: «знание – воля – чувство» и следующие тезисы:

- не познав мир, ты не почувствуешь его красоту, и нужду в твоей заботе;

- воля проявляется в полноте лишь тогда, когда ты имеешь знания, чтобы суметь помочь живому в экстремальной ситуации;

- пропустив через себя красоту природы, ты сможешь внести собственный вклад в дело заботы о Земле, и она ответит тебе тем же.

Представим некоторые примеры разработанных нами экологических прав и обязанностей детей.

1. Я имею право на домашнее животное, но... Я должен знать, что:

- животные иногда болеют и их нужно лечить;

- они могут убежать...;

- не следует вести домой всех животных.
- 2. Я имею право на свое растение, но...
 - будь осторожен, оно может больно уколоть;
 - за ним нужно ухаживать, а не поручать его маме;
 - знай лекарственные растения, посади одно из них.
- 3. Я имею право на отдых на природе, но...
 - не шуми, не разорь гнезда;
 - не купайся в водоеме без присмотра взрослых;
 - уезжая, потуши костер, собери мусор.
- 4. Я имею право поделиться едой с бродячими животными, но...
 - они не ждут и могут укусить;
 - лучше оставить еду где-то под деревом.

Формы и методы работы по привитию дошкольникам экологических прав и обязанностей могут быть различными. В ГБДОУ № 39 широко используются экологическая игра, экологическое занятие, экологическая презентация об уходе за животными, фенологические наблюдения, уход за комнатными растениями, моделирование ситуаций, инсценировки.

Таким образом, назрела актуальная необходимость синтезирования в экологообразовательной практике ДОУ элементов экологической и правовой культуры для формирования более полновесных экологических знаний и умений детей дошкольного возраста. Заслуживает распространения опыт ГБДОУ № 39 г. Севастополя по привитию детям эколого-правовой культуры».

В качестве вывода к представленным результатам проектной деятельности студентов следует отметить, что проектная методика является актуальной альтернативой традиционным подходам к образованию, основанным, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении. В ходе проектной деятельности решаются комплекс профессиональных образовательных задач, прежде всего приближение студента к профессии, генерация новых педагогических идей и их творческое развитие в ходе педагогической практики. Такие проекты могут стать хорошим заделом к курсовому и дипломному проектированию, повлиять на собственный «почерк» в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Глазачев С.Н., Гришаева Ю.М., Косоножкин В.И. Модернизация технологий формирования экологической культуры студентов гуманитарного вуза: монография – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
2. Головки О.Н. Непрерывное экологическое образование в США и Украине: генезис, опыт, перспективы: монография – Севастополь: Издательство СевНТУ, 2008.
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 г. [Электронный ресурс] – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon (дата обращения: 04.11.2017).

ОТНОШЕНИЕ К ГОРОДУ У КОРЕННЫХ И ПРИЕЗЖИХ ЖИТЕЛЕЙ МЕГАПОЛИСА (НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)¹⁰

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

Аннотация. Приводятся результаты пилотажного исследования отношения к городу коренных и приезжих жителей мегаполиса. Отмечается, что изменения жизненного пространства современного мегаполиса связаны в том числе и с опосредующим влиянием различных параметров городской среды. Показано, что субъективно жизненное пространство расширяется и разворачивается по мере накопления субъектом опыта взаимодействия с городом, а также перегруппируется путем смещения от локально-территориального принципа с центрацией на месте проживания к культуро-сообразному принципу с центрацией на значимых культурных объектах.

Ключевые слова: житель мегаполиса, отношение к городу, территориально-пространственная организация, жизненное пространство мегаполиса, городская идентичность.

ATTITUDES TO THE CITY OF INDIGENOUS AND NEWCOMERS INHABITANTS OF A METROPOLIS

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

Abstract. The results of a pilot study of the attitude to the city of indigenous and newcomers inhabitants of the metropolis are presented. It is noted that the changes in the living space of a modern metropolis are also related to the mediating influence of various parameters of the urban environment. It is shown that the living space is broadened and subjectively developed as the subject accumulates experience of interaction with the city, and also regrouped by a shift from the local-territorial principle to the centration on the place of residence to the culture-conformity principle with the centration on important cultural sites.

Keywords: inhabitants of a metropolis, attitudes to the city, territorial organization, living space of a metropolis, urban identity.

Мегаполис как особым образом темпорально и территориально-пространственно организованный комплекс жизненных условий оказывает существенное влияние на поведение, личность и отношения его жителей. Как вещное или объектное жизненное пространство мегаполиса определяется его архитектурным и природным ландшафтом, который в свою очередь становится основой для порождения второго уровня данного пространства – знаково-символического. Так Р. Барт утверждает актуальность такой научной области как семиотика города, где важной составляющей выступает его «чувственное измерение». Такое измерение двояко, поскольку включает чувственность самого города, выраженную в особой метафорической природе его речи, и переживания, чувственные ощущения его жителей [1, с.10] Сходным образом Т.М. Дридзе пишет о том, что городская среда не может рассматриваться только в аспектах ее ландшафтов, необходимо анализировать и «качественное состояние ее естественно-природных и «рукотворных» составляющих, уровень развитости информационного обмена, характер господствующей символики». Другой системной составляющей городской среды являются – люди, населяющие город, способы взаимодействия с которыми и само отношение человека к ним становятся важнейшим фактором «выживания и воспроизводства здоровых людей вместе со здоровой средой» [2, с.131]. В современных условиях, миграционные процессы привели к дальнейшему усложнению жизненного пространства полиэтничного мегаполиса, в которое включаются самые разные национальные, конфессиональные и этнические культуры в единый социокультурный ландшафт города с устойчивыми смыслами, ценностями, социосемиотическими

¹⁰ Исследование реализуется при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00915

паттернами, формирование которых обеспечивается длительной самобытной историей города [3].

Человек, живущий в мегаполисе, не только находится в центре взаимодействия сложных социальных систем, определенных разнонаправленными векторами социальных дифференциаций, но и день ото дня включается в неопределенные коллективные общности, такие как толпа [8]. В условиях глобализации и информационного общества наблюдается постепенное размывание как территориальных границ, так и границ личности, меняется социальная стратификация (исчезают сплоченные профессиональные группы и размывают корпоративные интересы в связи с переходом на работу с удаленным доступом и краткосрочные контракты, что формирует слой «прекариата» – людей с временной занятостью без длительной привязки к той или иной группе и понимания собственной профессиональной принадлежности и долгосрочных целей), изменяется сам характер социальных коммуникаций, появляются новые формы солидаритета и городской со-бытийности. Превосходящий человека по своим пространственным и временным параметрам, мегаполис задает для горожан и форму и типовые наборы поведенческой активности, определяя тем самым репертуар их жизненно-стилевых практик. В данном контексте человек может рассматриваться с двух позиций: как приспосабливающийся к средовым условиям объект антропогенных воздействий, либо как активно взаимодействующий и преобразующий такие условия субъект.

Что касается самовосприятия жителя мегаполиса, можно говорить о пластичной и множественной городской идентичности, постоянно развивающейся и изменяющейся в ходе непрекращающейся в течение всей жизни социализации человека в динамично меняющихся условиях мегаполиса. Множественность городской идентичности задает сама структурная организация мегаполиса, состоящая из множества концентрических зон; усложненной транспортной и коммуникационной инфраструктуры; более интенсивного включения новых технологий и как следствие виртуальных пространств в городскую среду; ускоряющихся миграционных процессов и динамической интеграции разных национальных, конфессиональных и этнических групп в единый социокультурный ландшафт города, имеющего свои исторически сложившиеся устойчивые смыслы, ценности, семиотические паттерны [3, 5, 6, 9]. Трансформация традиционных коммуникаций в современном мегаполисе касается и опосредующего влияния различных параметров городской среды (границы, зоны, открытые публичные пространства, центр/периферия и т.п.) на социальное взаимодействие и социальное самочувствие различных групп населения мегаполиса. С этой точки зрения, актуальным представляется изучение особенностей отношения к городу в зависимости от территориального происхождения жителя мегаполиса.

В рамках проведенного нами пилотажного исследования отношения к городу коренных и приезжих жителей Санкт-Петербурга приняли участие 85 человек в возрасте от 19 до 54 лет, включая 26 мужчин и 59 женщин. Средний возраст по выборке составил 29,3 года. Выборку составили 42 уроженца Санкт-Петербурга и 43 петербуржца, переехавших в город в возрасте от 6 лет и старше. Для выявления отношения к городу нами была разработана анкета, в состав которой вошли шесть блоков вопросов: эмоциональные переживания по отношению к городу, восприятие городского пространства и отношение к нему, отношение к горожанам, отношение к городским властям и возможностям коммуникации с ними, отношение к мигрантам и городская идентичность. Для обработки полученных эмпирических данных использовались контент-анализ, сравнительный анализ с использованием критерия Манна-Уитни.

Как показали результаты исследования, жители Санкт-Петербурга, независимо от их территориального происхождения, переживают скорее позитивные эмоции в адрес города. Наиболее выраженными переживаниями стали у уроженцев Санкт-Петербурга любовь (6,24), интерес (5,90), гордость (5,83), радость (5,67); у переехавших в Санкт-Петербург интерес (6,26), гордость (5,84), радость (5,81), любовь (5,79). Выявлена

достоверно более высокая интенсивность переживания удивления у приезжих жителей города, что свидетельствует о преобладании у них познавательных эмоций в адрес города, в то время как коренные петербуржцы склонны чаще переживать чувство близости с городом. Это подтверждается и более выраженным переживанием единения с городом, неразделимости личной истории и социокультурного пространства Санкт-Петербурга.

В то же время коренные жители города склонны приводить меньшее количество доводов в пользу жизни в Санкт-Петербурге и большее число доводов против жизни в нем, нежели переселенцы. Так, наиболее частыми мотивационными паттернами проживания в городе для коренных петербуржцев стали различные аспекты городской культуры, эстетической привлекательности города, удобство городской инфраструктуры и широкие возможности для получения образования. Переехавшие в город петербуржцы также отмечают среди наиболее значимых причин жизни в городе его самобытную культуру, выделяя в то же время его уникальность и особую атмосферу. Но вместе с тем, локус внимания приезжих жителей в большей степени направлен на целый спектр жизненных условия, характеризующий город (экологические, транспортные, профессиональные, социально-бытовые). Только в группе переехавших жить в Санкт-Петербург встречаются доводы, связанные с финансами, как с возможностями зарабатывать деньги, так и возможности экономно их потратить, а также утверждения, связанные с безопасностью жизни в городе. В то же время, коренные жители города значимо чаще упоминают о возможностях отдыха и пешеходных прогулок по Санкт-Петербургу, а также о близости города к Европе, особенно Финляндии. Таким образом, системы аргументации коренных и приезжих жителей мегаполиса существенным образом отличаются. Уроженцы Санкт-Петербурга расставляют смысловые акценты в области сохранения стабильности социокультурных условий жизни в городе, его принадлежности к европейской культуре, в то время как приезжие ориентированы прагматически, в поле их представлений доминирующую роль играют характеристики адаптации к жизни в городе.

Стоит отметить, что в определении знаковых мест Санкт-Петербурга не выявлено значимых различий. Жители города, независимо от их происхождения, выделяют в качестве ключевых мест Санкт-Петербурга объекты его центральной, парадной части (Невский проспект, Дворцовая площадь, Зимний дворец, Казанский и Исаакиевский соборы и т.д.). В то же время, упоминание мест, связанных с личной историей респондентов, в достаточной степени разнится у коренных и приезжих петербуржцев. Уроженцы города чаще упоминают среди таких мест объекты города, характеризующиеся общекультурной ценностью и в большинстве своем относящиеся к его достопримечательностям. Переехавшие в город, напротив, чаще упоминают места города, приближенные и/или совпадающие с местом их жительства. Интересно, что среди наиболее чуждых мест города коренные жители Санкт-Петербурга чаще называют окраины города (Купчино, Девяткино, окрестности пр. Дыбенко и м. Ладожской и т.п.) вне зависимости от района их проживания. В то же время, приезжие жители города выделяют в качестве чуждых места, которые они еще не посещали. Такие места могут находиться и в центре города (Васильевский остров, окрестности м. Кировский завод, Апраксин двор и т.п.).

Следует сказать, что в целом ряде исследований, проведенных на выборках жителей российских мегаполисов, были получены результаты, свидетельствующие о том, что по мере накопления опыта взаимодействия с городской средой существенно меняется восприятие мегаполиса. Так в исследовании образа города у подростков местных жителей и мигрантов, проживающих в Москве [4], было выявлено, что жизненное пространство подростков из семей мигрантов территориально связано с местом их проживания, отражает их ежедневные маршруты, имеет ограниченную локализацию. В то же время подростки москвичи включают в личностно значимые зоны города знаковые места столицы, рекреационные центры Москвы. В исследовании образа города в сознании

московских младших школьников получены сходные результаты [7]. Дети акцентированы на местах, связанных с их ежедневным опытом взаимодействия со средой, выделяя объекты, характеризующиеся прагматической ценностью для ребенка. При этом сами объекты также локализованы вокруг места проживания ребенка. Схожесть результатов позволяет предполагать, что жизненное пространство с одной стороны расширяется и разворачивается по мере накопления субъектом опыта взаимодействия с городом, с другой стороны перегруппируется путем смещения от локально-территориального принципа с центрацией на месте проживания к культурно-сообразному принципу с центрацией на значимых культурных объектах. Можно сказать, что по мере приобретения городской идентичности меняется сам характер семиотизации городской среды. Воздействие традиционного зонного распределения «центр-окраина» на отношение к городу жителей мегаполиса приобретает более сложный характер, поскольку в самих мегаполисах нарастает конкуренция по центрам активности и событийности, притягивающих к себе наиболее активно осваивающих жизненное пространство города приезжих горожан.

Литература

1. Барт Р. Семиология и градостроительство // Современная архитектура. – Париж – М., 1971. – № 1. – с. 7-10.
2. Дридзе Т.М. Человек и городская среда в прогнозном социальном проектировании // Общественные науки и современность. 1994. – №4. – с. 131-138.
3. Гончаров С.А., Чукуров А.Ю., Королева Н.Н., Проект Ю.Л. Современный полиэтничный город как пространство угроз и возможностей / Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. – № 5. – с. 18-26.
4. Керимова И.А. Социально-психологические особенности образа Москвы у подростков москвичей и мигрантов /В Сб.: 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО» СПб.: Нестор-История, 2015. – с.238-240
5. Линч К. Образ города / Пер. с англ. В.Л.Глазычев. – М.: Стройиздат, 1982. – 328 с.
6. Парк Р. Город как социальная лаборатория // Социологическое обозрение. – 2002. – Том 2. – № 3. – с. 3-12.
7. Стрелкова Д.Д. Образ города у младших школьников, проживающих в мегаполисе /В Сб.: 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО» СПб.: Нестор-История, 2015. – с.422-424.
8. Фрисби Д. Разрушение города: Социальная теория, мегаполис и экспрессионизм / Логос, 2002.
9. Park, Robert E., Burgess, Ernest W., McKenzie, Roderick D. The City. The University of Chicago Press, 1925, 1984. pp. 50-53.

РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ¹¹

Григорьева М.В., Голубева Н.М., Саратов, Россия

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования роли рефлексии в психологической адаптации студентов к образовательной среде. В результате регрессионного анализа были выявлены предикторы адаптации студентов к учебной деятельности и общего результата психологической адаптации.

¹¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10624

Ключевые слова: рефлексия, психологическая адаптация, студенты, образовательная среда.

REFLECTION IN THE PROCESS OF ADAPTING STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Grigoryeva M.V., Golubeva N.M., Saratov, Russia

Abstract. The results of an empirical study of the role of reflection in the psychological adaptation of students to the educational environment are presented. As a result of regression analysis, predictors of students' adaptation to educational activity and the overall result of psychological adaptation were identified.

Keywords: reflexion, psychological adaptation, students, educational environment.

Важнейшая роль в процессе устойчивого развития страны отводится образованию. На всех уровнях образования возможно целенаправленное формирование у личности такого отношения к своему внутреннему миру и окружающей действительности, при котором будут реализовываться цели как саморазвития, так и развития ответственного отношения к окружающей среде. Особое значение в этом процессе имеют способности личности правильно и быстро, с учетом своих и средовых требований, возможностей и ограничений, организовать собственное действие в динамичных или новых ситуациях жизни и деятельности [1]. Речь идет об адаптационных способностях личности и ее постоянной готовности к адаптации, в процессе развертывания которой совершается цепочка адаптационных действий от осознания или обнаружения проблемы несоответствия своих возможностей требованиям среды, построения программы действий по установлению равновесия между требованиями и своими возможностями до поиска внутренних резервов и целенаправленного самоизменения или изменения средовых условий деятельности и последующей рефлексии своих адаптационных действий. От того, каким образом пройдет этот процесс, зависит учебная, профессиональная или социальная успешность личности. Поэтому проблема формирования адаптационной готовности личности имеет важное социальное значение.

Адаптационная готовность формируется с учетом прошлого опыта адаптационных взаимодействий личности со средой, настоящей специфики ситуации, индивидуальных особенностей личности и представлений личности, связанных с антиципацией возможных вариантов развития адаптационной ситуации [2]. Одним из важнейших составляющих адаптационной готовности личности являются результаты рефлексии прошлых событий, актуальной ситуации и рефлексия предполагаемых, будущих событий – по Карпову А.В., ретроспективной, ситуативной и перспективной рефлексии [3]. Вместе с тем, роль рефлексии в адаптационном процессе изучена недостаточно: не ясно, каким образом показатели рефлексии влияют на результаты адаптации и формирование адаптационной готовности личности, способствует или препятствует рефлексия достижению оптимального равновесия в системе «личность-среда»?

Цель эмпирического исследования на выборке студентов (320 человек; средний возраст 24,1 года, SD=6,8; мужчин – 10,34%) состояла в обнаружении значимых для адаптационного процесса характеристик рефлексивной деятельности.

В исследовании использовались следующие методики: «Методика исследования адаптированности студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова) [4], «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд) [5], «Методика определения уровня рефлексивности» (А.В.Карпов, В.В.Пономарева) [6], авторская анкета Н.М. Голубевой с целью определения особенности индивидуального опыта рефлексивной деятельности (частоты, длительности и эмоциональной окрашенности процесса рефлексии; яркости, детализированности и динамичности рефлексивных образов, а также пусковых механизмов и результатов рефлексии). Авторская анкета включала шкалы, название которых были сформулированы на основе

контент-анализа ответов на вопросы предваряющей беседы с испытуемыми: например, «Длительность переживания промаха-успеха», «Пусковой механизм рефлексии «Оценка прошлого», «Динамичность рефлексивных образов», «Преобладание слуховых образов рефлексии» и т.п.

По каждому показателю адаптированности выборка делилась на две группы с помощью t-критерия Стьюдента: хорошо адаптированные студенты и студенты с трудностями адаптации. Далее был использован прямой пошаговый регрессионный анализ с использованием пакета SPSS.

В результате регрессионного анализа было выявлено, что адаптированность к учебной деятельности не имеет предикторов со стороны показателей рефлексии в группе хорошо адаптированных студентов. В этом случае понимание содержания обучения, привыкание к особенностям учебной деятельности в вузе, выполнение учебных заданий не связаны с рефлексивным анализом. Очевидно, адаптированные студенты с легкостью соответствуют требованиям образовательной среды вуза и не имеют потребности в рефлексивном анализе проблемных ситуаций по причине их отсутствия.

В группе студентов с трудностями адаптации к учебной деятельности, напротив, адаптированность имеет широкую предикацию со стороны рефлексии.

Положительно влияют на адаптацию к учебной деятельности удовольствие от рефлексии, результат рефлексии в виде цели, самокопание и проспективная рефлексия. Следует подчеркнуть, что результат адаптации к учебной деятельности при наличии этого комплекса положительных предикторов, тем не менее, невысокий. Возможно, это связано с длительностью рефлексивного процесса, приносящего удовольствие, с постоянными поиском и оценкой своих субъектных качеств, что сопряжено с некоторой неуверенностью. Кроме того, результатом обращенной в будущее рефлексии является цель, оформляющая определенное поведения и учебные действия. В этом случае, возможно, существуют трудности оперативного изменения цели в несколько другой измененной ситуации.

Отрицательными предикторами адаптации к учебной деятельности у студентов с трудностями адаптации являются преобладание слуховых образов рефлексии и пусковой механизм рефлексии в виде несоответствия требованиям образовательной среды (табл. 5). Слуховые образы, закрепляющие в словах определенные значения происходящего, очевидно, мало подходят для адаптационного процесса, поскольку культурно обусловленные значения несколько нивелируют индивидуальные и ситуативные контексты происходящего. Несоответствие требованиям образовательной среды – это существенный фактор трудностей адаптации к учебной деятельности в вузе, а последующая рефлексия, как видно, не является продуктивной в плане решения адаптационных проблем. Возможно, в учебной деятельности не требуется развернутой рефлексии, необходимы лишь академическая подготовленность и сформированность определенных учебных компетенций. В этом убеждает и отсутствие рефлексивных предикторов для адаптации к учебной деятельности в группе хорошо адаптированных студентов.

Отсутствует предикация со стороны рефлексии и общей адаптированности в вузе у хорошо адаптированных студентов. В группе студентов с трудностями адаптации в вузе имеется комплекс предикторов.

Студенты с трудностями адаптации в процессе приспособления к вузу в целом используют рефлексивную для решения учебных задач, стараются сделать рефлексивные образы четкими, а свой психофизиологический тонус достаточным для активности и достижения соответствия с требованиями образовательной среды. В то же время недостаточно адаптированные студенты не вполне могут регулировать динамику рефлексивных образов или закрепление в рефлексивном образе цели или когниции (знания, ментальной модели, схемы действий и т.п.). Другими словами, их рефлексивные образы, очевидно, или очень динамичны, или очень шаблонны и негибкие.

Таким образом, рефлексия играет неоднородную роль в адаптационных процессах:

- механизмы мысленного повтора; сочетание необходимой для оперативного реагирования на изменения ситуации динамики и достаточной для осознания стабильности и четкости рефлексивных образов способствуют психологической адаптированности студентов;
- побуждение к рефлексии извне; слуховые образы рефлексивного процесса; избыточная насыщенность рефлексивных образов тормозят адаптационный процесс.

Литература

1. Шамионов Р.М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 106-112.
2. Григорьева М.В. Адаптационная готовность личности в условиях неопределенности // Социальный мир человека: материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире». Сер. «Язык социального» / Под редакцией Н. И. Леонова. Ижевск, 2016. С. 275-277.
3. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002. 304 с.
4. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. №2. URL: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml (дата обращения: 09.10.2017).
5. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. №1. С.43-56.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА В АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ГРАЖДАНСКОЙ СРЕДЕ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Гриднев Е.А., Тамбов, Россия

Аннотация. В исследовании представлено авторское определение когнитивного диссонанса военнослужащих, уволенных в запас, в адаптации к гражданской среде. Представлены психологические теории возникновения и формирования когнитивного диссонанса у военнослужащих, уволенных в запас. Раскрывается структура изучаемого феномена через психологические составляющие: личностную, эмоциональную, профессиональную и поведенческую.

Ключевые слова: когнитивный диссонанс, адаптация, военнослужащие, уволенные в запас.

OVERCOMING COGNITIVE DISSONANCE IN ADAPTATION TO THE CIVILIAN ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY

Gridnev E.A., Tambov, Russia

Abstract. The study presents the author's definition of cognitive dissonance, military, retired, in adaptation to the civilian environment. Presents the psychological theory of the formation of the cognitive dissonance of the military men transferred to the reserve. Reveals the structure of the studied phenomenon through psychological components: personal, emotional, professional, and behavioral.

Keywords: cognitive dissonance, the adaptation of servicemen transferred to the reserve.

Социально-экономические преобразования российского общества затрагивают процессы, происходящие и в рядах Вооруженных Сил. В первую очередь возникает проблема социальной защиты тех, кто завершил военную службу и уволен в запас. Реформирование армии породило ряд проблем социально-экономического и психологического характера. Бывший военнослужащий – это, как правило, трудоспособные, профессиональные, хорошо подготовленные люди, способные принести значительную пользу обществу. Вместе с тем, обладая хорошим профессиональным опытом, они вынуждены идти на малооплачиваемую, низкоквалифицированную работу, что препятствует их успешной адаптации к гражданской среде

Успех адаптации военнослужащих к гражданской среде зависит не только от общества, но и от активной адаптационной деятельности военнослужащих, их стрессоустойчивости, реализации личностного потенциала, их конкурентноспособности на рынке труда. Ключевым процессом в этих условиях для увольняемых военнослужащих становится возникновение когнитивного диссонанса, который выступает как способ разрешения, имеющихся противоречий, его преодоление способствует более успешной адаптации уволенных в запас военнослужащих к гражданской среде. Преодоление когнитивного диссонанса в данном случае выступает как условие устойчивого развития российского общества.

Обратимся к теоретическому анализу ключевого понятия «когнитивный диссонанс».

Когнитивный диссонанс (от латинских слов: *cognitio* – «познание» и *dissonantia* – «несозвучность, нестройность, отсутствие гармонии») – состояние психического дискомфорта индивида, вызванное столкновением в его сознании конфликтующих представлений: идей, верований, ценностей или эмоциональных реакций [2].

Понятие «когнитивный диссонанс» было введено Л. Фестингером в 1956 году [4]. Основным постулатом теории когнитивного диссонанса является стремление к гармонии, согласованности и конгруэнтности когнитивных представлений внешнего мира и себя. В теории речь идет об отношениях противоречия между содержанием когнитивных элементов и мотивационными эффектами, стремящимся к согласованности между собой. Под элементами понимаются отдельные сведения, в том числе убеждения и ценности. Л. Фестингер поясняет: «Эти элементы означают то, что называется познанием, т.е. то, что субъект знает о себе, о своем поведении и о своем окружении. В таком случае они являются «знаниями», во множественном смысле этого слова. Некоторые из этих элементов – это знание о себе: что некто делает, чувствует, хочет или желает, чем он является и т. п. Другие элементы – это знание о мире, в котором некто живет: что и где происходит, что к чему ведет, что доставляет удовлетворение, а что причиняет боль, на что можно не обращать внимание, а что важно и т. д.» [4].

Так как диссонанс переживается как нечто неприятное, возникает стремление разрешить его и восстановить согласованность. Вместе с попытками уменьшить этот диссонанс субъект избегает ситуаций и информации, которые могли бы его увеличить. В сущности, диссонанс можно снизить тремя способами: изменив один или несколько элементов в диссонансных отношениях; добавив новые элементы, согласующиеся с уже имеющимися, и уменьшив значимость диссонансных элементов.

Когнитивный диссонанс может быть вызван волевым решением разрешения конфликта. Когда человек вынужден выбирать одну из двух альтернатив, положительные стороны отвергнутой альтернативы и отрицательные стороны избранной альтернативы создают диссонанс с принятым решением, напротив, отрицательные стороны отвергнутой и положительные стороны избранной альтернативы повышают согласованность решения.

Наиболее изученная область феноменов когнитивного диссонанса относится к ситуации вынужденного согласия, ведущего к действиям, которые сам субъект не может для себя удовлетворительно обосновать. Диссонанс возникает не просто потому, что субъекта заставляют обещанием вознаграждения или угрозой наказания сделать нечто,

чего он по своей воле не сделал бы, что с самого начала выступает для него как чистое принуждение. Выраженность диссонанса особенно велика, когда субъект постепенно и строго добровольно позволяет вовлечь себя в активность, которая по ее завершению оказывается недостаточно компенсированной вознаграждением и предстает как нечто, потребовавшее слишком больших усилий. Чтобы уменьшить возникающий в этой ситуации диссонанс, необходимо задним числом повысить ценность совершенного действия или обесценить его негативные аспекты. Тем самым согласие делается понятным и получает свое обоснование.

Состояние диссонанса является для личности проблемной ситуацией, мотивирующей определенные адаптивные процессы. И для освобождения от этого диссонанса люди спонтанно используют те же основные адаптивные стратегии, что и при разрешении других проблемных ситуаций.

Одной из них является адаптация с сохранением проблемной ситуации. При такой адаптации личность претерпевает значительно более глубокие изменения, чем при применении стратегии, направленной на ликвидацию объективной проблемной ситуации. Вторая стратегия в лучшем случае приводит к «ликвидации» проблемной ситуации субъективно, на уровне сознания личности.

Эти две адаптивные стратегии ликвидации диссонанса не обязательно приводят к успеху. Они могут быть неудачными, вследствие чего диссонанс даже усиливается, порождая новые фрустрации. Кроме того, как писал Л. Фестингер, есть силы, оказывающие сопротивление смягчению диссонанса при использовании каждого из способов его. Например, изменение поведения и знания об этом поведении часто меняются, но встречаются также случаи, когда это трудно или связано с потерями.

В некоторых случаях человек не в состоянии выполнять новые действия, поэтому переход от старых к новым формам поведения невозможен: новые формы поведения не соответствуют его личностным особенностям или не являются частью репертуара его социального поведения. В других случаях диссонанс порождается такими действиями человека, которые необратимы, и он уже не может вернуться к первоначальному положению.

Диссонанс могут вызывать некоторые знания, касающиеся внешнего мира. Если они касаются четко воспринимаемых реальностей, тогда эти когниции практически изменить нельзя. Сильным фактором, вызывающим сопротивление к изменению данной когниции, вызывающей диссонанс, является вхождение этого знания в более широкую систему знаний: если оно консонантно с большим числом других знаний, тогда его изменение привело бы к новым диссонансам. Именно поэтому возникает сильное сопротивление попыткам его изменения.

Анализ теоретических позиций большинства авторов показывает, что наиболее существенными в плане адаптации являются следующие личностные характеристики: общий уровень адаптивности, включающий личностный адаптационный потенциал, нервно-психическую устойчивость, коммуникативные способности, моральную нормативность. Социальная адаптация рассматривается как процесс овладения военнослужащим новыми ценностями и ролями для замены ранее освоенных, но не соответствующих условиям новой социальной среды.

Специфика условий и содержания профессиональной деятельности военнослужащих формирует принципиальные социокультурные отличия военной и гражданской среде. Без квалифицированной помощи бывшим военным трудно адаптироваться к нормам гражданской среде, освоить новые социальные роли, адекватно воспринять себя и окружающую действительность, а также обрести новые стратегии поведения.

Среди проблем, с которыми сталкиваются уволенные из Вооруженных Сил и члены их семей – вопросы, занятости и профессиональной переподготовки, обеспечение

жильем; низкий уровень социальной обеспеченности, падение экономической стабильности, психологическая; адаптация, социальная реабилитация и т.д.

Острая необходимость организации социально-психологической адаптации бывших военнослужащих к условиям гражданской среде определяется тем, что специфика социального статуса, условий и содержания их профессиональной деятельности достигают в большинстве случаев такой глубины, что можно говорить о принципиальных социокультурных отличиях военной и гражданской среде, особенностях ценностно-нормативного регулирования социального и профессионального поведения.

Как правило, при увольнении кадровых военнослужащих в запас или отставку происходит рассогласование новых условий и уровня психологической готовности бывшего военнослужащего к изменениям. Профессионально-психологические качества, приобретенные на военной службе, могут препятствовать становлению отставников в новой социальной роли. Как следствие в среде уволенных в запас или отставку кадровых военнослужащих неизбежен особый период, связанный с дезинтеграцией или перестройкой ранее сложившихся стереотипов на всех уровнях (когнитивном, эмоциональном и поведенческом), что провоцирует возникновение когнитивного диссонанса.

В данном исследовании нами предпринята попытка рассмотрения когнитивного диссонанса как расхождение между сложившейся у военнослужащего действительности с реальными жизненными обстоятельствами.

Данное понимание когнитивного диссонанса дает нам возможность выделения следующей структуры когнитивного диссонанса. Во-первых, это личностная составляющая, куда входят личностные качества военнослужащего, способствующие преодолению когнитивного диссонанса в адаптации к условиям гражданской среде; представления военнослужащего о самом себе, самооценка, самореализация в условиях гражданской среде. У военнослужащего происходит переоценка своих возможностей и представления себя как субъекта гражданской среде. Возникает необходимость самореализоваться в отличных от ранее условиях жизнедеятельности. Неизбежно формируется новая самооценка своих способностей.

Известно, что формирование личности происходит в результате прямых взаимодействий, к которым в рамках военной службы можно отнести систему оперативных распоряжений; указаний по организации жизнедеятельности; команд; личный пример поведения вышестоящих руководителей, косвенные влияния, к которым относятся прежде всего воздействие закрепленных, реально существующих социальных норм поведения, установок, традиций, обычаев.

Практика доказывает, что по своим содержательным характеристикам и прямые и косвенные системы воздействий совпадают. То есть, получается соединение усилий по своей направленности. Все это создает благоприятные предпосылки для быстрого закрепления данных социально-психологических составляющих и обеспечивает их прочность. Это целесообразно в условиях армейской службы и соответствует общим требованиям, предъявляемым к армии, как институту, который призван обеспечивать обороноспособность государства. Однако в условиях «гражданской» жизнедеятельности эти сформированные за время службы в армии составляющие могут играть как положительную, так и отрицательную роль в процессе самореализации личности военнослужащего запаса.

Успешность адаптации к гражданской среде обусловлена интенсивной внутренней работой военнослужащего над собой: миром своих чувств и эмоциональных состояний, представлениями себя в прошлом и будущем, определением новых целей и задач, выработкой новых поведенческих стратегий.

Богатый эмпирический материал по проблеме исследования позволил включить в личностную составляющую когнитивного диссонанса следующие личностные качества, способствующие преодолению когнитивного диссонанса в адаптации военнослужащих к

условиям гражданской среде (С.В. Величко, А.С. Коголовская, М.Е. Крамник, П.В. Разов и др.):

- 1) интернальный тип локус контроля (средний или высокий уровень субъективного контроля);
- 2) мотивация достижения успеха (средний и высокий уровень мотивации к достижению успеха);
- 3) активность жизненной позиции (активные планы на будущее);
- 4) личностный адаптационный потенциал (средний и высокий уровень личностного потенциала социально-психологической адаптации);
- 5) процессуальный характер ценностных ориентаций; ориентация на свободу; наличие гармоничных ценностных ориентаций.

Таким образом, наличие когнитивного диссонанса в рамках личностной составляющей мы будем диагностировать в случае несовпадения установленного уровня или качественной характеристики по выделенным выше показателям [3].

Во-вторых, это эмоциональная составляющая когнитивного диссонанса. Увольнение офицеров из ВС РФ представляет собой сложную жизненную ситуацию, имеющую необратимый характер, что в свою очередь, актуализирует специфические психические состояния разного уровня эмоциональной активности (обида, злость, беспокойство, волнение, гнев и др.). Процесс разрушения привычной ситуации среде сопровождается депрессиями, фрустрацией, агрессивностью, пассивным или хаотичным поведением. Проведенный анализ литературных источников по проблеме эмоционального состояния военнослужащего в период адаптации к условиям гражданской среде позволил установить наличие следующих компонентов эмоциональной составляющей когнитивного диссонанса, способствующих его успешному преодолению (Н.В. Гришина, М.К. Кабардов, Т.Д. Марцинковская, Э.П. Утлика, Н.Ф. Феденко):

- 1) социальная фрустрированность (нарастающая или редуцирующая);
- 2) эмоциональное выгорание (когда симптомы выражены или компенсированы).

Итак, эмоциональная составляющая когнитивного диссонанса будет установлена, в случае, если у военнослужащего будет выражен умеренный или отчетливо высокий уровень социальной фрустрированности (т.е. нарастающая фрустрированность) и выражены симптомы эмоционального выгорания.

В-третьих, важным остается профессиональная составляющая жизнедеятельности военнослужащего в рамках рассмотрения структуры когнитивного диссонанса. Профессиональная составляющая когнитивного диссонанса, возникающего у военнослужащего при выходе на пенсию, характеризуется также отсутствием уверенности в гарантированном трудоустройстве по гражданской специальности, развернутой системы профессиональной переподготовки в соответствии с занимаемой должностью на военной службе, недостаточной практической реализации льгот и прав граждан, уволенных из Вооруженных Сил. Большинство военнослужащих испытывают сложности при трудоустройстве, которые обусловлены несоответствием военной должности и гражданской специальности. Теоретический анализ приведенных исследований позволил включить в профессиональную составляющую семь профилей профессиональной деятельности военнослужащего (организаторский, социально-педагогический, инженерно-технический, операторский, оперативно-штабной, экстремальный и обеспечивающий), которые соответствуют его профессиональной направленности.

Таким образом, наличие соответствия между занимаемым профилем военной должности и диагностируемой функциональной предрасположенности к выполнению обязанностей той или иной категории профессий будет способствовать преодолению профессиональной составляющей когнитивного диссонанса в адаптации военнослужащего к условиям гражданской среде. Наличие противоречий в измеряемых показателях будет способствовать возникновению профессиональной составляющей когнитивного диссонанса.

В-четвертых, это поведенческая составляющая, которая порождает активность военнослужащего в плане его включенности в разные социальные группы, выбора стратегий адаптационного поведения и тактике межличностного взаимодействия с гражданскими лицами. Успешность реализации адаптивного поведения в условиях гражданской среде зависит от способности военнослужащего преодолеть сформированные за годы службы стереотипы поведенческой активности, овладение новыми адаптивными стратегиями позволяет военнослужащим успешно реализовать намеченные цели, а также потребности и стремления в новых для него условиях жизнедеятельности. Преодоление когнитивного диссонанса обусловлено в данном случае расширением репертуара поведенческой активности, диапазона допустимых форм социальной активности, свободы выбора одной из них наиболее подходящей под конкретную жизненную ситуацию. Итак, наличие поведенческой составляющей когнитивного диссонанса устанавливается в случае, если военнослужащий демонстрирует деструктивные стратегии (избегание, прокстанация, сверхбдительность). Таким образом, поведенческая составляющая когнитивного диссонанса определяется наличием инертности динамического стереотипа, возможности преодолеть его за счет использования в своем поведении конструктивных стратегий обуславливает и преодоление когнитивного диссонанса.

Таким образом, на основе проведенного теоретического анализа заявленной нами проблемы, представляется возможным предложить свое авторское определение когнитивного диссонанса в адаптации военнослужащих к гражданской среде. Когнитивный диссонанс представляет собой расхождение между системой ценностей, норм, правил и стереотипов, сложившихся у военнослужащего в ходе военной службы и соответствующими характеристиками профессиональной деятельности в гражданской среде [2].

Литература

1. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003.
2. Гриднев Е.А. Когнитивный диссонанс в адаптации личности к новой среде, как проблема психологической науки (на примере военнослужащих, уволенных в запас). // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2015. – Вып.3. – С.133-141.
3. Гриднев Е.А., Коваль Н.А. Психологические детерминанты преодоления когнитивного диссонанса в адаптации военнослужащих в гражданской среде. // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2015. – Вып.7. – С. 67-73.
4. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб.: Ювента, 1999. – С. 318.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС

Гришаева Ю.М., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается содержание феномена «экологическая культура» в аспекте его образовательного потенциала и условий формирования в целостном педагогическом процессе (на примере высшей школы). Показываются примеры эффективной организации экологического образования на уровне высшей школы для достижения целей обеспечения устойчивости городской среды.

Ключевые слова: экологическая культура, профессиональное образование, высшая школа, устойчивость городской среды.

ECOLOGICAL CULTURE: EDUCATIONAL DISCOURSE

Grishaeva Yu. M., Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the content of the phenomenon of «ecological culture» in terms of its educational potential and conditions for the formation of a holistic educational process (for example high school). Shows examples of effective organization of ecological education at the high school level to achieve the goals of sustainability of the urban environment.

Keywords: ecological culture, professional education, higher education, sustainability of the urban environment.

Одним из важных итогов Всемирной конференции по образованию в интересах устойчивого развития (ноябрь, 2014 г., Айти-Нагоя, Япония) мировое сообщество единодушно провозгласило приоритет единых «универсальных ценностей», имеющих исключительное важное значение для каждого народа: «...Подчеркиваем, что при осуществлении ОУР должен в полной мере приниматься во внимание местный, национальный, региональный и глобальный контекст, а также роль культуры в обеспечении устойчивого развития и необходимость уважения мира, ненасилия, культурного разнообразия, местных и традиционных знаний, житейской мудрости и традиций коренных народов, а также таких универсальных принципов, как права человека, гендерное равенство, демократия и социальная справедливость [1].

Рассмотрим детально феномен «экологической культуры». В Московской декларации об экологической культуре говорится, что «...экологическая культура производства и потребления предполагает такой способ жизнеобеспечения, при котором общество системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, которые не создают угрозы жизни на Земле» [2]. «Экологическая культура – это культура поведения, самореализации – каждой личности, малых и больших социальных групп. Главными характеристиками такого поведения является ориентация не на бесконечное увеличение объема своей производственной и потребительской деятельности, а на ее оптимизацию, качественное совершенствование, исключение как в труде, так и в потреблении ненужного, лишнего, избыточного, и потому мешающего. Охрана от засорения веществом, энергией, информацией глобальной, окружающей все человечество среды невозможна, если не выработаны навыки незасорения на индивидуальном уровне» [3].

С.Н. Глазачев, С.Б. Игнатов (2008) убеждены, что экологическая культура в узком смысле понимается как повышение уровня экологической компетентности, овладение знаниями, умениями и навыками природоохранной деятельности эконообразного поведения; в широком смысле – в ее структуру оказываются органично вписанными эгоцентрическое мировоззрение, экологическое сознание, экологическое мышление, гуманистические идеи, общечеловеческие ценности и идеалы, убеждения и принципы, научные и ненаучные знания, умения и навыки экологически обоснованной деятельности, способы познания, нормы и требования экологического и нравственного императивов, экологическая этика, гражданская и экологическая ответственность и др.

О.Н. Яницкий (2007) в своих трудах говорит о том, что экологическая культура есть составная часть этики и морали, включающая этические основания отношений общества и среды его обитания. И.И. Мазур (2001) стоит на позиции, что экологическая культура есть культура ясного видения действительности, ее системной организации, иерархической целостности. Движение к ней – это одновременно и путь формирования мировоззрения в полном мире, включающего в поле восприятия личности весь пространственный и временной горизонт.

С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев (2004) описывают экологическую культуру как внутреннюю детерминанту деятельности, гармонизирующую отношения между человеком и природой. И.И. Легостаев (2006) считает, что экологическая культура является

интегративным качеством и важнейшим свойством личности, отражающим ее теоретическую и практическую готовность ответственно относиться к окружающей среде. Высокий уровень развития экологической культуры является и целью эколого-педагогической деятельности; ее предмет состоит в создании условий развития экологической культуры учащихся. В.А. Ясвин (2004) определяет экологическую культуру как способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности. Без соответствующего уровня культуры люди могут обладать необходимыми знаниями, но не владеть ими. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение.

Принимая во внимание все сказанное выше, можно сделать вывод, что экологическая культура есть качественно новая культура личности, наполняющая свойства ее отношений с окружающей социоприродной средой конкретным (в зависимости от уровня экологической культуры) содержанием. «Экологически культурная личность», в свою очередь, представляется нам как уникальный обладатель и трансформатор собственной экологической культуры в направлении развития и обогащения ее внутреннего содержания и внешних проявлений [4], [5].

В данном контексте заметим, что рассматривая проблему деградации, например, естественных экосистем с позиции уменьшения человеком своего «культурного генома», важно понимать, что он («культурный геном») формируется и поддерживается только во взаимосвязи с окружающей природной средой, с «миром природы». Как известно, вне культуры человек существовать не может, ибо культура и есть модель взаимоотношений человека и природы. Культура создается человеком, поддерживается множеством связей, ведь это и есть информационная суть человеческой цивилизации. Изменяя естественные экосистемы, человек изменяется сам. Важен вектор изменений и его осознанность человеком и человечеством.

Культурный контекст решения проблем экологического кризиса обеспечивает, несомненно, понимание и «проникновение» экологических идей в очень разные образовательные пространства. Другими словами, идеи экологического образования сегодня понятны всем, и могут быть реализованы на разных уровнях образования, в образовательных организациях различных типов и видов, имея в виду проектирование эколого-культурного образовательного пространства [6], [9].

Отметим, что задачи модернизации образовательной системы в России в современных условиях и одновременно цели политики экологического развития государства, утвержденные на уровне Правительства РФ, представляют собой *объективные факторы* совершенствования экологического образования в высшей школе. 30 апреля 2012 года Дмитрий Медведев утвердил «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года». В качестве основных задач государственной политики в области экологического развития в том числе было заявлено «...формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания». Важно отметить, что в данном документе указано, что при решении задачи формирования экологической культуры, развития экологического образования и воспитания используются следующие механизмы:

- формирование у всех слоев населения, прежде всего у молодежи, экологически ответственного мировоззрения;
- государственная поддержка распространения через средства массовой информации сведений экологической и ресурсосберегающей направленности, а также проведения тематических мероприятий;
- включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты;
- обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные

образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся;

- государственная поддержка деятельности образовательных учреждений, осуществляющих обучение в области охраны окружающей среды;
- развитие системы подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении экономической и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду;
- включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы. [11].

Принимая во внимание сказанное выше, однако, отметим, что начиная с 2014 г. мы можем констатировать резкое уменьшение объемов инвестиций в природоохранную сферу РФ. Согласно официальным данным Федеральной службы государственной статистики РФ [12] инвестиции в основной капитал, направленные на охрану окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов в РФ с 2014 по 2016 гг. снизились соответственно: с 158636 млн. руб. в 2014 г. до 139677 млн. руб. в 2016 г. Из них на охрану атмосферного воздуха с 55587 млн. руб. в 2014 г. до 40340 млн. руб. в 2016 г. На охрану водных ресурсов с 76315 млн. руб. до 67469 млн. руб. На охрану земель с 14540 млн. руб. в 2014 г. до 12228 в 2016 г. Это говорит, прежде всего, о трудностях (политических, финансовых, социальных и т.д.) соблюдения последовательной интенсивной природоохранной политики в России в современных условиях.

В этой связи роль экологического образования и культуры представляется особенно актуальной для достижения целей экологического развития государства.

Итак, содержание экологического образования и его результата – эколого-профессиональной компетентности выпускника университета (если рассматривать контекст высшего образования), должно зависеть от специфики, качества и уровня развития экономики (а значит от содержания и направления природоохранной политики) того или иного государства (региона). В России, например, возможно увеличивать площади особо охраняемых природных территорий, снижая затраты на образование и охрану окружающей среды. Тогда как, например, в Японии уровень экологической культуры будущего выпускника университета (вне зависимости от его будущей специальности) коррелируется в специальных исследованиях с критериями устойчивости городской среды того региона, где находится университет. А экономическое состояние региона обусловлено результатами работы специалистов с экологическим образованием. Приведем пример как экономические затраты на экологическое образование студентов университета приносят дивиденды государству и бизнесу в Японии.

Под устойчивостью городской среды японские исследователи понимают возможность управлять своими запросами и потребностями, адаптироваться к неизбежным изменениям в рамках своего развития. Устойчивый город должен развиваться без ущерба для прилегающих территорий сегодня и в будущем. Исследователь из университета Китакьюшу (Япония) Фриц Ахмад Нузир (Fritz Akhmad Nuzir, Japan, 2014) и исследователь из университета Бангар Лампунг (Индонезия) Барт Джулиан Деванкер (Bart Julien Dewancker, Indonesia, 2014) в своем совместном труде [13], посвященном изучению влияния университетского образования (деятельности крупного университетского кампуса Китакьюшу) на экономику, социальную жизнь и состояние окружающей среды в городе Китакьюшу, обосновывают важное социально-экологическое значение университетского образования для всестороннего развития устойчивой городской среды. Целью их исследования стало выявление условий еще большей эффективности взаимодействия университетского центра с экономикой города, определения критериев эффективности такого взаимодействия. Важно отметить, что

главным критерием эффективного взаимодействия университет – городская среда выступает «экологичность города». Авторы убедительно обосновывают в своей работе, что от уровня экологической культуры выпускников университета напрямую зависит устойчивость городской среды, в которой они будут жить и работать. При этом в работе особо акцентируется необходимость создания рабочих мест для выпускников данного университета здесь же в Китакьюшу для применения на практике полученных компетенций, направленных на улучшение качества окружающей природной среды.

Исследователи, подробно представляя анализ экологической ситуации своего региона – агломерации Китакьюшу – определяют конкретное содержание образовательных программ высшего образования, направленных на решение насущных экологических проблем. Такая «стыковка» интересов различных сфер экономики, а, в конечном счете, и самого жителя агломерации выступает предметом постоянных исследований специалистов в области образования, с одной стороны, и специалистов в области социально-экономического развития данного региона, с другой стороны. Следует отметить, что такие исследования являются весьма востребованными для обеих сторон. Реализация подобного социального заказа на подготовку специалистов осуществляется преимущественно на уровне магистратуры. В качестве положительного социального эффекта выступает обеспечение занятости выпускников и, конечно, улучшение качества городской среды в условиях перенаселения.

В.И. Вернадский в своих трудах неоднократно выделял особую роль духовного культурного начала в становлении ноосферы, констатируя, что сегодня люди сплошь и рядом действуют неразумно, бессознательно. Тем не менее, В. И. Вернадский предсказывал усиление роли научных знаний («научной мысли») в человеческой деятельности. В наших трудах мы, активно развивая эту мысль, неоднократно подчеркивали сущность новых задач образования в современном обществе, принимая во внимание культурные ноосферные принципы [7], [8], [10].

Литература

1. Айти-Нагойская декларация по образованию в интересах устойчивого развития. - URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074r.pdf> (дата обращения: 20.09.2017).
2. Глазачев С.Н. Экологическая культура в международной парадигме развития // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова: серия «Социально-экологические технологии». – М., 2013. – №1. – с. 5-12. (С. 7).
3. Глазачев С.Н. Экологическая культура и образование в меняющемся мире [Текст]: Экологическая культура и образование: опыт России и Югославии. Серия: ЭКОС: Россия +Европа / Под ред. С.Н.Глазачева, В.И.Данилова-Данильяна, Д.Ж.Марковича. – Рязань. – 1998. (С. 5-6).
4. Гришаева Ю.М. К вопросу о сущности понятия «экологическая культура личности» [Текст] / Ю.М. Гришаева // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №11. – С. 48-51.
5. Гришаева Ю.М. Концепция формирования эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза: автореф. дис...д-ра пед. наук. – М., 2014. – 38 с.
6. Гришаева Ю.М. О соотношении средового и пространственного подходов в экологическом образовании // Акмеология. – 2011. – №3. – С. 119-125.
7. Гришаева Ю.М. Теоретические аспекты интеграции экологического образования и профессионального обучения в гуманитарном вузе // Альма-матер. – 2012. – №10. – С. 56-61.
8. Гришаева Ю.М. Устойчивое развитие: о проблеме качественного перехода [Электронный ресурс] / Ю.М. Гришаева // ЭПНИ «Вестник Международной академии

- наук. Русская секция», 2012. – №1. – URL: <http://www.heraldrsias.ru/online/2012/1/211/> (дата обращения: 20.09.2017).
9. Гришаева Ю.М. Экологическая культура личности в новой коэволюционной парадигме // Вестник Международной Академии Наук. Русская секция. – М.: Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – С.90-92.
 10. Гришаева Ю.М. Экологическая культура в информационном обществе: к новым задачам образования // Вестник Международной академии наук. Русская секция», 2014. – Т.1. – №1 (7). – С. 36-38.
 11. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/15177> (дата обращения: 20.09.2017).
 12. Федеральная служба государственной статистики – [Электронный ресурс] – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/oxrana/tab1/oxr_zapoved1.xls (дата обращения: 20.09.2017).
 13. Nuzira Fritz A., Dewancker Bart J. Understanding the role of education facilities in sustainable urban development: A case study of KSRP, Kitakyushu, Japan // International Conference on Sustainable Future for Human Security, Sustain 2013. – Procedia Environmental Sciences 20 (2014). – p. 632 – 641. [Электронный ресурс]: URL: <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2014.03.076> (Дата обращения: 20.09.2017).

ГОРОДСКОЙ ЛАНДШАФТ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ЖИТЕЛЕЙ МЕГАПОЛИСА

Губина А.В., Губина Е.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности городского ландшафта в связи с психологическим комфортом жителей мегаполиса. Показана роль городского ландшафта в воздействии на психику и поведение человека. Дается описание вертикального озеленения как приема создания благоприятного городского ландшафта. Представлены авторские разработки композиций для вертикального озеленения.

Ключевые слова: психологический комфорт жителей мегаполиса; городской ландшафт; вертикальное озеленение как актуальный прием создания городского ландшафта; авторские вертикальные композиции.

URBAN LANDSCAPE AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL COMFORT INHABITANTS OF THE METROPOLIS

Gubina A.V., Gubina E.V., Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the features of the urban landscape in connection with the psychological comfort of the inhabitants of the metropolis. The role of the urban landscape impact on the psyche and human behavior. Describes vertical gardening as a way of creation of a favorable urban landscape. Presents the author's development of compositions for vertical gardening.

Keywords: psychological comfort of the inhabitants of the metropolis; urban landscape; vertical gardening as a way of creation of the urban landscape; more vertical composition.

В современных мегаполисах обеспечение полноценной жизни городских жителей невозможно без создания комфортной среды. Среди особенностей комфортной среды города отмечается ее экологичность [3], определяемая во многом наличием в городском пространстве живой природы, растительности. К сожалению, при строительстве в городе не всегда удается сохранить природные экосистемы. В связи с этим возникает проблема создания качественного городского ландшафта, озеленения городских территорий, что представляет определенные трудности из-за плотности городской застройки, разветвленности транспортной системы и т.п. причин. Данная статья посвящена

рассмотрению особенностей создания городского ландшафта в связи с психологическим комфортом человека.

Воздействие природы на человека отмечают многие авторы. В.А. Ясвин пишет: «В результате идеального взаимодействия с объектом природы ...сам субъект претерпевает реальные личностные изменения, становится «другим» [5; с.347]. Английский психолог и специалист по психогеографии Колин Эллард в книге «Среда обитания» подчеркивает, что окружающая среда воздействует на психику и поведение человека [4]. Так, могут меняться эмоции, чувства, эмоциональные состояния человека: административные здания вызывают у многих чувство подавленности, а эмоционально привлекательный, живописный ландшафт действует успокаивающе, снижает нервное напряжение, вызывает положительные эмоции, улучшает настроение. Автор отмечает, что «даже наш когнитивный аппарат начинает работать иначе» [там же, с.39]: в условиях города человеку необходима постоянная концентрация внимания на разных повседневных задачах (офисная работа, соблюдение правил дорожного движения и т.д.), а на природе внимание становится произвольным и легко переключаемым, необходимость сосредоточения отпадает. К.Эллард, анализируя исследования других авторов о взаимосвязи природы и человека, показывает, что «люди, живущие в более зеленой среде, чувствуют себя более счастливыми и защищенными», «...уровень агрессии и преступности в более зеленых кварталах в целом ниже» [там же, с.40]. Визуально привлекательный городской ландшафт располагает к общению и взаимодействию с другими людьми [1]. Присутствие в городском пространстве живых форм современного дизайна, профессионально организованная городская среда «не только положительно влияют на психологическое состояние человека, но и могут способствовать формированию и развитию его художественного вкуса» [3; с.156]. И, разумеется, не можем не отметить, что присутствие живой природы в городском пространстве положительно влияет на здоровье человека, а с этим тесно связано возникновение у него ощущения психологического комфорта. Таким образом, природа благотворно влияет на эмоциональные состояния человека, его когнитивные процессы, на здоровье, общение, на его активность, на формирование эстетических представлений.

При создании экологически безопасной и психологически комфортной среды проживания в мегаполисе многие задачи утилитарного и декоративного характера возможно, на наш взгляд, решать с помощью приемов вертикального озеленения. Вертикальное озеленение – совокупность работ, направленных на создание или декорирование вертикальных поверхностей (Лысиков А.Б., Машинский В.Л. и др.). Вертикальное озеленение расширяет диапазон использования растений, обогащает архитектурно-эстетические качества застройки. Объектами вертикального озеленения могут быть фасады жилых и общественных зданий, глухие торцы жилых зданий, подпорные стенки, откосы, ограды и т.п. В городах Европы на стенах банков, музеев, магазинов, деловых центров и административных зданий можно видеть вертикальные композиции, так называемые стены, картины из живых растений и цветов. При создании вертикальных конструкций необходимо предусматривать наиболее подходящую форму их элементов. Из особенностей психологического восприятия человеком различных линий и поверхностей следует, что «вертикальные линии создают ощущение устойчивости и основательности. Горизонтальные линии и плоскости ассоциируются с покоем и безмятежностью, так же, как и вогнутые, волнистые, которые связывают с релаксацией и расслаблением, а диагональные линии, напротив, передают движение, динамику» [2; с.20]. Существенное значение имеет цвет, в который окрашены опорные конструкции и растения, находящиеся на них. Теплые тона (красный, оранжевый) вызывают прилив энергии, однако кричащие цвета теплых оттенков могут вызвать раздражение и напряжение у людей. Цвета холодных тонов (голубой, синий, лиловый) создают иллюзию глубины. «Темные оттенки холодных тонов (фиолетовый, пурпурный, насыщенно синий) на некоторых людей могут действовать подавляюще. Зеленый цвет воспринимается как

нейтральный и даже успокаивающий, не вызывая угнетения или возбуждения» [там же, с.22].

Автором статьи А.В. Губиной были созданы вертикальные композиции для благоустройства и озеленения городских территорий. Так, инсталляция «Кристаллы» была показана на неделе дизайна в Минске в 2016 году. Стена-панно «Сад» была представлена на открытом конкурсе ландшафтного дизайна и флористики (в рамках фестиваля «Цветочный джем») в Москве летом 2017 года и была удостоена первой премии в номинации «Вертикальные флористические композиции». Панно «Сад» предусматривает природный, живой стиль. Все растения располагаются в некоем рисунке, образуя свободный сад, с искривленными линиями, в виде дорожек. В свободном, приближенном к природе саду нет четких границ посадки того или иного растения. Они плавно сменяют друг друга, тесно соприкасаясь при этом. То или иное растение повторяется в ином рисунке или группе. Тем самым создается гармоничное сочетание всех растений по ассортименту. Для стены-панно была взята розово-белая гамма цветов. Нежная гамма цветов в панно обращает на себя внимание и создает ощущение комфорта, ею хочется любоваться снова и снова, рассматривать причудливые орнаменты. Панно было встроено в пролеты павильона, находящегося в Столешниковом переулке, получился вертикальный цветочный акцент, подчеркивающий красоту одной из пешеходных улиц в центре Москвы. Здесь, как и раньше, в 18 веке, можно прекрасно провести время и отдохнуть. Вертикальная флористическая стена-панно «Сад» создает благоприятное настроение и эмоции. Таким образом, вертикальное озеленение позволяет создавать эмоционально привлекательный городской ландшафт, благотворно влияющий на психические состояния человека и всю его жизнедеятельность.

В заключение отметим необходимость специальной организации визуально привлекательного городского ландшафта с целью обеспечения психологического комфорта жителей мегаполиса. Применение вертикального озеленения в Москве можно рассматривать как расширение возможностей ландшафтной архитектуры в создании для человека уютной и экологически безопасной среды проживания.

Литература

1. Губина А.В., Губина Е.В. Визуально привлекательный городской ландшафт как зона комфортного общения // Сборник статей II Международной научной конференции «Визуальная коммуникация в социокультурной динамике» / под ред. Н.Ф. Федотова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С.133-136.
2. Лысиков А.Б. Вертикальное озеленение: Дизайнерские решения. Выбор растений. - М.: ЗАО Фитон+, 2012. – 136 с.
3. Нефедов В.А. Как вернуть город людям. М.: Искусство-XXI век, 2015. – 160 с.
4. Эллард К. Среда обитания: Как архитектура влияет на наше поведение и самочувствие /Колин Эллард; Пер. с англ.-2-е изд.-М.: Альпина Паблишер, 2017. – 288 с.
5. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

МУЗЫКА В НАУШНИКАХ КАК СРЕДСТВО СУБЪЕКТИФИКАЦИИ СРЕДЫ: ВЗАИМОСВЯЗЬ АКТИВНОСТИ И СУВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ

Губина С.Т., Глазов (Удмуртской Республики), Россия

Аннотация. В статье рассматривается личность, воспринимающая музыку через наушники. Анализируется потенциал музыки как средства психологического воздействия. Исследуется взаимосвязь активности пользования наушниками и пространственная среда личности, проживающей в студенческом общежитии (с учетом плотности заселения).

Ключевые слова: музыка в наушниках, личностное пространство, окружающая среда.

MUSIC IN EARPHONES AS SUBJEKTIFIKATION'S MEANS OF THE ENVIRONMENT: INTERRELATION OF ACTIVITY AND SOVEREIGNTY OF PERSONAL BORDERS

Gubina S.T., Glazov (Udmurt Republic), Russia

Abstract. In the article the personality perceiving music from earphones is studied. Music potential as means of psychological influence is analyzed. The interrelation of activity of use of earphones and the spatial circle of the personality living in a student residence (taking into account settling density) is investigated.

Keywords: music in earphones, personal space, the environment.

Образ человека в наушниках давно стал частью современного социального мира. Отмечено, что постоянное прослушивание громкой музыки через наушники на улице, в спортзале, в транспорте ведет к тому, что слуховая система перестает воспринимать высокие частоты. Однако, практически отсутствует опыт изучения возможных рисков для личности при долговременном взаимодействии с музыкой в обыденных ситуациях, где она выполняет функцию «меблировочной музыки» – фонового сопровождения [6]. Отсюда, *актуальным* является изучение в контексте экологического подхода преобразующей роли активности индивида воспринимающего музыку в качестве звукового сопровождения в нетворческой деятельности. Необходимо детальное исследование того, как происходит «опредмечивание» слухового образа зрительным воздействием объектов окружающей среды, которые начинают играть роль выразительного изображения источников звука, подобно немому кино.

Исследователями отмечено, что музыка эмоционально воздействует особенно глубоко, и воспринимается гораздо быстрее, чем другие виды искусства [10]. Она обладает уникальными свойствами: процессуальностью (внутреннее пропевание – интонирование активизирует мыслительную деятельность); динамичностью (сила/слабость и высота звука активизирует восприимчивость); резонансностью (чувство темпа и ритма способствуют активизации телесности) [4]. Восприятие музыки происходит комплексно (целостно), «захватывая целиком», при этом мышление выходит за пределы определенного содержания, формируя новый взгляд на восприятие мира. Внутренне «погружаясь» в музыку, мы концентрируем внимание не на конкретных звуках, а на своем удовольствии от слушания – это значит, что мы воспринимаем само *наше* восприятие (*нашу* направленность на объект). Отсюда, феномен «восприятия музыки» содержит в себе экопсихологический контекст, поскольку по средствам возникающих в сознании образов, происходит выведение поведения личности из тотальности психологических событий, существующих в жизненном пространстве, разворачивающихся в данный момент. Например, Л. Леви-Брюль отмечал, что ритуальная пляска у туземцев является решением проблемы защищенности от неподдающихся предвидению угроз окружающего мира [7]. Надевая на себя маски, туземцы испытывали реальное психодраматическое переживание «Себя» как «устрашающего» образа в экстатическом состоянии, что в итоге давало им чувство успокоения и уверенности.

Если музыка субъекту нравится (является приятной), то воспринимаемая «здесь и сейчас» окружающая среда «гармонизируется» (ощущается как устойчивая) и взаимосвязи субъекта с внешними объектами не противоречат друг другу, становясь неким упорядоченным «видеорядом» [9]. Можно предположить, что все движущиеся и статичные объекты среды, в зрительном фокусе человека в наушниках, включаются в процесс естественной упорядоченности – становятся некой «*субъективной музыкой*»: ландшафт, погода, строения, люди и др. Пространство вокруг воспринимается им как продолжение (удлинение) самого себя. Отсюда, предпочитаемая (часто прослушиваемая) музыка несет личностно-значимое качество и выступает средством произвольной регуляции эмоционального состояния, являясь субъектифицированным компонентом внутренней среды [5]. Такая музыка выполняет функцию ресурса личности и

обуславливает психотерапевтический эффект воздействия. Например, акцентуированная для субъекта проблемная ситуация теряет качество инварианта и становится сложной и противоречивой и под воздействием фоновой музыки – эмоционально неустойчивой. Данный процесс необходим для получения новых ценностно-смысловых содержаний сознания: «...целостная ситуация первоначально «разлагается» на составляющие, а затем «собирается» (синтезируется, интегрируется) вновь, но уже по другим критериям» [1, с.114].

Как указывалось выше, значение имеют личностные характеристики субъекта: актуальные потребности, мотивы и др., а также обстоятельства степени непрерывности его ориентировки в окружающей среде. Поэтому, «объективная действительность, среда, ее свойства сами по себе предоставляют лишь возможности («намекы», информационные опоры и т.п.), которые по-разному используются воспринимающим» [2, с.216]. Диада «индивид – музыка», где музыка рассматривается как объект внешней или внутренней среды, представляется в двух контекстах. Применим для этого понятия «фигуры» (как цели деятельности: «для чего слушаю») и «фона» (как условий: «что регулирую»).

Если *фигурой* выступает внешняя среда, то музыка как *фон* в наушниках способствует расширению (стиранию) границ персонального пространства. В качестве примера возможно следующее высказывание: «...слушаю в машине, чтобы было не скучно ехать, хочется потанцевать, смотреть на людей на город...». Как правило, в такой ситуации возникает желание убрать наушники и включить звук в колонки, заполняя им пространство. Тем самым «расширяя свои границы», оставив свой индивидуальный отпечаток на внешнем окружении – персонализируя его. В итоге музыка выполняет функцию социальной поддержки.

Если музыка – *фигура*, то она несет личностно-значимое качество, «поглощает» субъекта, формируя внутренние актуальные образы и переживания. Происходит удовлетворение потребности стремления к уединению. Суверенность личностных границ является актуальной. Объекты внешней среды выполняют роль *фона* и воспринимаются метафорически, «размыто», полностью подчиняясь внутреннему пространству личности. Примером может быть высказывание: «... я плыву на волне куда-то далеко, прекрасный аккорд... вдох.... вагон в метро как лодка, люди с картин Магритта... как хорошо без них». В итоге музыка выполняет функцию индивидуальной поддержки.

Нами было проведено исследование, с целью изучения взаимосвязи особенностей личности и отношения к процессу восприятия музыки через наушники с учетом нахождения в пространственной среде. В исследовании приняли участие 60 человек студентов Глазовского педагогического института (г. Глазов, Удмуртской Республики). Возраст участников составил от 18 до 23 лет. Все студенты проживали в общежитиях вуза. Под понятием «пространственная среда» предполагалась плотность заселения в комнате общежития. Результаты исследования были разделены с учетом проживания: в «двушках»; в «трешках»; в «четверках». Для изучения особенностей личности применялись методики: Торонтская шкала алекситимии (TAS), «Шкала депрессии» А. Бека. С целью исследования социального и личностного благополучия была использована методика «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартова-Бочавер [8]. Для того, чтобы проанализировать отношение студентов к процессу восприятия музыки через наушники выяснялось следующее: как часто студенты слушают музыку в наушниках, находясь в комнате? Какая установка является ведущим, когда они включают наушники, находясь в комнате?

Была выдвинута *гипотеза* о том, что пространственная среда в комнате общежития, а именно фактор плотности заселения, имеет связь, с количеством времени, проведенным в наушниках. Также, предполагалось, что степень выраженности алекситимических и депрессивных характеристик личности может быть связана с установкой использования наушников в пространстве комнаты общежития. В качестве ведущих установок были предложены: «помогает адаптироваться в комнате», «помогает

сосредоточиться на себе». Для проверки гипотезы анализировались результаты тестирования с помощью метода дисперсионного анализа. Были обнаружены показатели статистической достоверности изменения результативности в ряде признаков (переменных) под влиянием имеющихся условий (факторов). Проживание в комнате «трешке» имеет связь с проявлением депрессивных характеристик личности ($F_{эмп}=2,95$ при $p \leq 0,05$ $F_{кр}=3,01$, $n=28$). Проживание в комнате «двушке» имеет связь с суверенностью психологического пространства в контексте территории ($F_{эмп}=2,87$ при $p \leq 0,01$ $F_{кр}=3,40$, $n=22$). Проживание в комнате «двушке» имеет связь с суверенностью собственных вещей и своего физического тела ($F_{эмп}=2,44$ при $p \leq 0,05$ $F_{кр}=3,01$, $n=24$). Проживание в комнате «трешке» имеет связь с количеством времени, проведенным в наушниках (1,95 при $p \leq 0,01$ $F_{кр}=3,40$, $n=24$). Проживание в комнате «четверке» имеет связь с фактором установки слушать музыку - «помогает адаптироваться в комнате» ($F_{эмп}=2,87$ при $p \leq 0,01$ $F_{кр}=3,40$, $n=22$). Неаликситимический тип личности имеет связь с фактором установки слушать музыку - «помогает сосредоточиться на себе».

В *заключении* отметим, что проведенное исследование показало, что проживание в комнате «трешке» имеет связь с количеством времени, проведенным в наушниках с целью сохранения суверенности личностных границ. Можно предположить, что заселение в комнате общежития - втроем способствует риску возникновению конфликтных отношений. Поскольку, легче распределить эмоциональное напряжение в триаде («на троих»), чем выдерживать его в паре [3]. Когда в диаде в силу ее неустойчивости возникает тревога или зреет конфликт, то подключают третьего для поддержания равновесия системы. Однако тому, кто «триангулируется», трудно выдержать напряжение без ущерба себе. Проживание в комнате «четверке» имеет связь с фактором установки слушать музыку - «помогает адаптироваться в комнате» - это значит, что персонализация для данных студентов стоит на первом плане. Они стремятся оставить свой индивидуальный «отпечаток» на местах, которыми они пользуются: даже музыка, звучащая в наушниках направлена на адаптацию. У студентов, проживающих в «двушках» стоит вопрос о суверенности пространства в контексте территории. Несмотря на то, что они находятся в выгодных условиях площади помещения в сравнении с другими студентами.

Литература

1. Балин В.Д. Психическое отражение: элементы теоретической психологии. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. – 328с.
2. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240с.
3. Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Психотерапия. – 2006. – №11 (47). – С. 3-11.
4. Губина С.Т. Проблема взаимосвязи объекта и субъекта восприятия музыки: исследование в контексте феноменологического подхода // Ценности и смыслы. – 2013. - №2. – С. 89-97.
5. Дерябо С.Д. Феномен субъектификации природных объектов. Дис...д. психол. н., М., 2002. – 365 с.
6. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. – 264с.
7. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 603 с.
8. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 е.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
9. Шиманек Е. Эстетика и всеобщая теория искусств. – М.: Прогресс, 1980. – 247 с.

10. Эйбл-Эйбесфельдт И. Биологические основы эстетики // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. – М.: Мир, 1995. – с. 29-73.

ОЦЕНКА МНЕСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Давыдова Е.Ю., Москва, Россия

Аннотация. Исследовались показатели слухоречевой и зрительной памяти 678 обучающихся от 8 до 48 лет с помощью методики «Лурия-2010». Представлен анализ влияния на различные параметры запоминания факторов возраста, индивидуально-типологических особенностей и специфики информационно-образовательных сред.

Ключевые слова: слухоречевая память, зрительная память, информационно-образовательная среда, адаптация.

EVALUATION OF THE MEMORY INDICATORS OF STUDENTS' ADAPTATION IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Davydova E.Y., Moscow, Russia

Abstract. The parameters of auditory and visual memory of 678 students from 8 to 48 years old were studied using the «Luria-2010» methods. The analysis of the effect on various memory parameters of age factors, individual typological features and specificity of information environments is presented.

Keywords: the information and educational environment, visual memory, auditory memory, adaptation

Проблема повышения эффективности обучения всегда актуальна, однако в период радикальных разнонаправленных изменений всей системы образования вопросы адаптации учащихся к информационно-образовательным условиям и критериях ее оценки встают особенно остро. Неоспоримо, что в развивающих технологиях место знаний (отождествляемых сегодня с информацией), умений и навыков должны занять методы мышления, способы порождения и употребления знаний, техники понимания и рефлексии, приемы и способы коммуникации и действия...» [3]. Однако никакие подходы и технологии не могут быть эффективными без достаточного уровня развития различных аспектов запоминания [1]. А именно снижение эффективности запоминания констатируется как одно из последствий информационной перегрузки, которую испытывают учащиеся. Вместе с тем очевидно, что в деятельности индивида, даже самой простой, отдельные компоненты мнестических процессов неразделимы. «Более того итог – запоминание конкретной информации может быть оценен по результатам процесса воспроизведения, который в свою очередь связан с когнитивными, коммуникативными, потребностно-мотивационными и другими процессами. Помимо функции запечатления, сохранения узнавания и воспроизведения конкретного материала, память представляет собой «аккумулятор» и субстрат всего психического развития человека и обогащения его образа мира, глубинный субстрат расширения возможностей адаптивного поведения и успешной деятельности» [5] В парадигме экопсихологии развития, рассматривающей психические процессы, психические состояния и сознание как разные этапы становления психической реальности во взаимодействии с окружающей средой [6] уровень развития мнестических способностей может служить одним из показателей эффективности взаимодействия индивида со средой. Об этом же свидетельствуют психогенетические исследования, убедительно показывающие роль взаимодействия генотипа с среды в становлении интеллектуальных и имплицитно включенных в любую деятельности мнестических процессов [2].

В настоящей работе исследовались показатели памяти 678 человек в возрасте от 8 до 49 лет. В соответствии с уровнем обучения были сформированы группы: «Ш» школьники – 145 чел.; студенты – 366 чел.; постдипломное образование (магистры,

аспиранты, повышение квалификации) – 167 чел. Учитывая гетерогенность групп по возрастным и содержательно-образовательным показателям, было проведено также попарное сравнение показателей в различных подгруппах, сформированный по возрастным и образовательным критериям.

Методика. Методика Лурия-2010 разработана Давыдовой Е.Ю. в рамках традиционного нейропсихологического подхода к изучению памяти, основанного А.Р.Лурия. Являясь концептуальным продолжением методики «Лурия-90» [4] методика «Лурия-2010» имеет стандартизованную систему оценки, позволяющую выявлять индивидуальные особенности кратковременной памяти у лиц, владеющих элементарными навыками письменной речи. Универсальность критериев оценки и возможность проведения исследования в групповом формате открывает широкие возможности использования методики: от индивидуальной диагностики до психогенетических исследований и различных видов мониторинга мнестических способностей.

В соответствии с алгоритмом по 10-балльной шкале оцениваются следующие параметры слухоречевой и зрительной памяти: объем произвольного и произвольного запоминания, эффективность, прочность и упорядоченность запоминания, регуляция и контроль. В суммарный балл для каждой модальности входят по 5 параметров, исключая «упорядоченность», которая оценивается отдельно. Таким образом максимальная суммарная оценка 100 баллов. Распределения суммарных баллов, рассчитанные для различных выборок близки к нормальным, отличаясь значениями дисперсии и характеристик центральной тенденции.

Исследуемые параметры оценивают различные аспекты мнестических процессов, участвующих в произвольном запоминании несвязанных в стимулов (слов и абстрактных графических символов)

Объем памяти – определяется по числу стимулов (слов или графических символов), которые испытуемый письменно воспроизводит непосредственно после первого предъявления. Этот показатель отражает объем рабочей памяти для изначально не связанных элементов.

Эффективность запоминания – отражает динамику продуктивности трех последовательных непосредственных воспроизведений стимулов. Таким образом учитывается число попыток, потребовавшихся для достижения наилучшего результата. Эта динамическая характеристика, отражает не только прирост продуктивности, но и способность к удержанию информации. При высоких показателях объема запоминания эффективность отражает устойчивость удержания единиц информации, а при невысоких показателях объема – способность к произвольному запоминанию при повторении. Низкие показатели эффективности также могут свидетельствовать о слабой произвольности и недостаточной мотивации.

Упорядоченность запоминания – оценивает взаиморасположение стимулов при воспроизведении. Так как воспроизведение стимулов в порядке предъявления не является обязательным для данного метода, этот параметр отражает индивидуальные особенности запоминания и не входит в суммарный балл.

Объем произвольного запоминания – фиксирует продуктивность воспроизведения новых стимулов, предъявлявшихся в пробе на узнавание уже выученных стимулов. Задание на узнавание обеспечивает привлечение активного внимания к новым стимулам, без задачи их запомнить, таким образом воспоминание новых стимулов отражает способность к активному извлечению следов памяти ассоциативным или аналитическим способом.

Прочность запоминания – оценивает продуктивность последнего отсроченного воспроизведения и отражает эффективность консолидации следов памяти.

Регуляция и контроль памяти – учитывает все ошибки воспроизведения по всем пробам (парафазии, персеверации, побочные ассоциации, пространственные искажения).

Статистическая обработка полученных результатов проводилась методами непараметрической статистики (критерии Манна-Уитни и Краскала-Уоллиса) и корреляционного анализа (критерий Пирсона) с помощью пакета IBM SPSS Statistics 22.0. Описаны только достоверные различия ($p < 0,05$ или $p < 0,01$)

Результаты

Сравнение показателей памяти в группах, обучающихся в различных информационно-образовательных средах, выявил как существенные межгрупповые различия, так и внутригрупповые особенности процессов произвольного запоминания. Так профили среднегрупповых показателей по различным параметрам оказались схожими. Наибольший вклад суммарный балл для всех групп вносят оценки за «прочность, эффективность и объем слухоречевой и зрительной памяти, наименьший – порядок запоминания слов и «регуляция зрительной памяти». В целом зрительные стимулы воспроизводились учащимися более упорядоченно, чем слова и по этим показателям выявляются наибольшие индивидуальные различия. Анализ индивидуальных профилей позволяет выделить определенные типы соотношений показателей, однако в настоящей работе мы сосредоточимся на анализе межгрупповых различий.

Специфика образовательных сред в группах студентов определялась содержанием профессионального образования - инженерно-технического (группа Т), гуманитарно-лингвистического (группа Г), психологического (группа П). Наиболее высокие показатели памяти выявлены в группе Т, а наиболее низкие – в группе П. По сравнению с группой Г в группе Т зафиксированы достоверно лучшие показатели по параметрам «порядок и регуляция» зрительной памяти, а по сравнению с группой П – по 9 параметрам из 12 и общему суммарному баллу (максимальные различия относятся к параметрам «прочность как слухоречевой, так и зрительной памяти»). Выявленное «отставание» студентов группы П обусловлено комплексом причин, среди которых с одной стороны отсутствие необходимости точного запоминания большого объема информации (т.е. недостаток тренировки), а с другой и изначально более низкий уровень мнестических показателей, возможно и оказавший влияние на выбор образовательной среды.

Для группы С (специалисты, проходящие постдипломное обучение) были характерны более высокие показатели «объема, прочности и регуляции слухоречевой памяти» и «прочности и упорядоченности зрительной памяти. в тоже время показатели «регуляции и объем произвольного и произвольного зрительного запоминания оказались заметно ниже, чем в группе сравнения (объединенной группе студентов «ТГП»). Такие различия могут указывать на владение способами эффективного запоминания (анализ, структурирование, группировка информации, использование ассоциаций).

В Группе Ш (школьники) показатели памяти все показатели памяти были достоверно ниже, чем у студентов, однако внутри группы выявлялась высокая достоверная корреляция с возрастом. Сравнение показателей младших и старших школьников выявило отличия по показателям «объема» и «прочности» запоминания, наиболее выраженное для слухоречевой памяти. Показатели произвольного запоминания и регуляции имели выраженную индивидуальную вариабельность и достоверно не различались.

Этот факт может быть связан с особенностями традиционной системы обучения, опирающейся на запоминание, но не уделяющей должного внимания развитию памяти и освоению приемов обработки и структурирования информации. Так же заметно относительное снижение показателей зрительной памяти, свидетельствующее о недостаточном использовании ее ресурсов при обучении. Вместе с тем зафиксировано большее количество корреляционных связей между показателями отдельных параметров, чем в других группах, что свидетельствует о меньшей дифференцированности мнестических процессов и несформированности навыков работы с информацией. Это в свою очередь обусловлено как объективными процессами формирования мнестических в

конкретных условиях образовательной среды. (Школьники, принимавшие участие в исследовании, обучались в различных учебных заведениях со стандартной программой).

Сопоставление показателей памяти с успешностью обучения выявило ряд фактов полезных с точки зрения индивидуализации и повышения эффективности обучения (у школьников и студентов успешность оценивали по показателям академической успеваемости, а в группе специалистов по самоотчетам). Снижение суммарных показателей памяти было обнаружено у всех школьников с трудностями обучения. Однако индивидуальные профили показателей существенно различались. Так, в ряде случаев в основном было ухудшение регуляции и контроля по одной или двум модальностям, тогда как в других выявлялось равномерное снижение показателей по всем параметрам. У студентов (группы П) картина была похожая, но связь показателей памяти с успеваемостью прослеживалась только для общеобразовательных предметов, преподавание которых традиционно ведется в «школьном» стиле с опорой на запоминание. Индивидуальные различия в профилях также были велики, но снижение «объема, эффективности и регуляции» встречались наиболее часто. Это указывает на снижение роли механического запоминания при обучении на профессиональном уровне, и возможном освоении частью студентов методов эффективного обучения с большей опорой на смысловой уровень обработки информации. В группе специалистов субъективно выявляемые трудности обучения чаще всего связывались исключительно с нарушениями памяти и описывались участниками, как «плохое запоминание». При этом в большинстве случаев учащими были самостоятельно выработаны индивидуальные способы преодоления и компенсации возникающих трудностей.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что образовательная среда в традиционной системе преемственности «школа-ВУЗ-последипломное образование» выступает в первую очередь в роли фильтра, создающего условия отбора учащихся с уже сформированными качествами, необходимыми для освоения требований образовательного стандарта. Одним из показателей неэффективности такой системы является выраженная тенденция смены профиля деятельности после окончания ВУЗа, наблюдающаяся в различных профессиональных областях. Необходимость включения развивающих технологий на всех этапах обучения очевидна даже в контексте простой модели комплексного исследования кратковременной памяти.

Анализ индивидуальных и групповых особенностей мнестических процессов в соотношении с требованиями конкретной информационно-образовательной среды может быть полезен для выработки путей оптимизации процесса обучения. Всестороннее развитие повышает адаптивные возможности человека и способствует формированию общих и профессиональных компетенций.

Литература

1. Kyllonen, P.C. & Christal, R.E. Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity! // *Intelligence*. 1990, 14: 389-433.
2. Plomin, R. & Haworth, C.M.A. *Behav Genet* (2009) 39: 347. <https://doi.org/10.1007/s10519-009-9277-9>
3. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008.
4. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая методика экспресс диагностики «Лурия-90». – М.: Общество «Знание», 1991.
5. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы. М.: Языки славянских культур, 2015. С. 382.
6. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004.

ЭКОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И МЕТА-ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Дедов Н.П., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются специфические особенности межличностного взаимодействия в студенческой группе в современном виртуальном пространстве. Обращается внимание на качественное своеобразие современной молодежи, ее отношений друг с другом и с электроникой. Указывается на то, что в настоящий момент времени происходит преобразование эмоциональной стороны общения на формальную, когнитивно-ориентированную сторону взаимодействия. Приоритетными становятся деловые, прагматические и информационные критерии общения между молодыми людьми. Возникают предпосылки для нарушения деятельности экосистемы, которое может привести к дезадаптивному поведению человека. В качестве профилактической задачи предлагается развивать в молодежной, студенческой среде систему мета-отношений, которые позволят участникам эффективнее воспринимать друг друга и формировать субъект-субъектные отношения.

Ключевые слова: интернет, виртуальное пространство, студенческая группа, личность, межличностное взаимодействие, мета-отношения, экосистема, экология человека

ECOLOGY OF INTERPERSONAL INTERACTION AND THE META-RELATIONSHIPS IN STUDENT'S GROUP IN VIRTUAL SPACE

Dedov N.P., Moscow, Russia

Abstract. In article specific features of interpersonal interaction in student's group in modern virtual space are considered. The attention to a qualitative originality of modern youth, her relations with each other and with electronics is paid. It is specified that there is a transformation of the emotional party of communication on the formal, cognitive focused party of interaction. Priority are business, pragmatical and information criteria of communication between young people. There are prerequisites for violation of activity of an ecosystem which can result in dezadaptivny behavior of the person. As a preventive task it is offered to develop the system of the meta-relationships which will allow participants to perceive more effectively each other among young, student's people and to form a subject – the subject relations.

Keyword: internet, virtual space, student's group, personality, interpersonal interaction, meta-relations, ecosystem, ecology of the person

Условия существования современного общества во многом характеризуются высокой интенсивностью развития коммуникаций и информационных средств взаимодействия между людьми. Они непосредственно определяются интернет-коммуникациями, социальными сетями, мобильной телефонной связью. Их распространение в настоящее время достигло глобальных размеров и приобрело характер повсеместного доминирования мирового масштаба. За достаточно короткое по историческим меркам время огромное количество людей освоили сложнейшие электронные средства связи друг с другом. В этом случае возраст оказался не помехой для эффективного общения, когда «и стар, и млад» успешно вступали в контакт с друзьями, родственниками и знакомыми. Они получили возможность быть «на связи» и принимать активное участие в жизнедеятельности социума. Непосредственная, хоть и виртуальная включенность в социальное пространство, создавали у потребителей иллюзию причастности и вовлеченности в межличностные и деловые отношения.

Стационарные телефоны быстро сменились мобильными смартфонами, которые взяли на себя самые различные функции связи – от простого телефонного разговора до сложной видеоконференции. Таким образом, в современном мегаполисе, люди разных

возрастов и убеждений, благодаря электронным гаджетам, с успехом общаются друг с другом, ищут информацию в интернете, ориентируются в пространстве и совершают финансовые операции.

Виртуальное информационное пространство в настоящее время приобрело для большинства пользователей такую же значимость и ценность, что и реальное пространство жизнедеятельности. В результате возникли предпосылки для замещения одного пространства другим, устанавливая у большинства людей размытость границ мировосприятия и миропонимания. Они начали терять твердую опору и основу своего существования, бытия, т.к. именно данные устойчивые и неизменные базовые конструкты поддерживали их, давали важную и аксиоматическую информацию. Таким образом, у отдельных индивидов стала отмечаться дезориентация в пространстве, формируя у них неустойчивость поведенческих реакций и диссонанс реагирования.

Научно-технический прогресс, как показатель существования общества, раскрывает потенциал и своеобразные перспективы его развития. Техника все больше становится доминирующей в социальной действительности, стремительно захватывая лидирующие позиции, предопределяя действия и поступки ее граждан. Экологическая система, включающая человека и другие живые организмы, вынуждена также включать различные технические устройства, электронные средства и другие механизмы, обслуживающие человека [3]. Они должны исполнять роль активных «помощников», которые облегчают его быт и повседневное существование. Однако их вмешательство в экологическую систему приводит к тому, что, отмечается нарушение ее деятельности, приводящее к внутренней напряженности и дисгармоничности состояния.

Техника и ее производные настолько интенсивно и быстро трансформируются, что большинство людей не успевают за последними модернизациями и нововведениями. Социальные и техногенные преобразования приводят к тому, что потребители начинают переживать стресс, внутренний дискомфорт и фрустрацию от отсутствия у них последних моделей, обновлений и модификаций. Эти переживания во многом определяются естественным стремлением человека к контролю и регуляции собственного поведения, его способности прогнозировать те или иные социально-технические изменения. Таким образом, у индивида возникает сложная мыслительная деятельность, которая предполагает сравнение, анализ и интерпретацию имеющейся у него модели, программного обеспечения и информационного контента. В случае когнитивного рассогласования у большинства потребителей отмечаются дезадаптивные и эмоционально-аффективные реакции, которые в конечном итоге приводят к деструктивному социальному поведению.

Преобразования, возникающие в современном обществе, связаны не только с отдельной личностью, которая находится под «прессом» социально-технологического давления. Они обусловлены характерными превращениями и в структуре межличностных отношений, непосредственного общения человека с другими людьми. Как известно, личность, являясь социальной сущностью, приобретает свои основные качества и характеристики только во взаимодействии с окружающим социальным миром [1]. Он создает основные предпосылки для процесса развития, совершенствования и прогресса индивида. Именно ближайшее окружение дает позитивный импульс, толчок ребенку к его качественному преобразованию. Благоприятная социальная атмосфера становится для ребенка «благодатной» средой для будущего психического здоровья взрослого индивида. В случае ее искажения происходят негативные изменения в жизнедеятельности человека. Таким образом, социальные взаимоотношения, играя важную роль в социализации и адаптации ребенка [4], оказываются также зависимыми, как и отдельный человек, от глобальных информационных модернизаций, усовершенствованных средств связи и электронных коммуникаций.

Молодые люди, особенно студенчество, оказываются наиболее сензитивной и чувствительной социальной группой, которая реагирует на метаморфозы в межличностном общении. Приобретая ранний технический опыт использования электроники, мобильных средств связи и коммуникации в виртуальном пространстве социальных сетей, юноши и девушки успешно приспосабливаются к новым условиям согласованных действий и поступков. Для них показательным становится преобладание в их взаимоотношениях делового, компьютерного стиля, который характеризуется высокой скоростью, информативностью, краткостью и доступностью. С другой стороны, у них возникают проблемы естественного общения друг с другом, т.к. оно предполагает преодоление трудностей и барьеров понимания другого человека, его чувств, переживаний, мыслей и рассуждений. Оказываясь в непосредственной близости в группе, они не способны воспроизводить стандартные коммуникативные стратегии и тактики, т.к. они построены на визуальном и тактильном контакте. В результате между молодыми людьми возникает непонимание и разобщение.

Студенческая группа, в отличие от других молодежных групп, характеризуется очень важными показателями своего существования в социуме – социализация, воспитание личности студента, а также совместная и командная деятельность в процессе обучения. Социально-психологический климат, внутригрупповые процессы оказывают специфическое влияние на успеваемость студентов, их социометрический статус и будущее профессиональное самоопределение. На каждом уровне развития (курсе обучения) студенческая группа, обладая свойственными только ей психологическими характеристиками и показателями, инициирует специфику интернет-взаимоотношения в ней. Если на начальных курсах, в студенческой группе происходит знакомство и определение статусности студентов, их социальной иерархии, то на последних курсах между ними устанавливаются сложные межличностные отношения, включающие симпатию, аттракцию и другие чувства, переживания [5]. Происходящие технологические видоизменения в окружающем мире актуализируют соответствующую трансформацию процесса общения в студенческой группе, который приобретает точно такие же качества что и компьютерное «поведение» или интернет взаимодействие. В результате отмечается нарушение экологии межличностных отношений, которая приводит к социально-психологической дезадаптации, снижению успеваемости и коммуникативным проблемам.

Основная задача научной общественности состоит в разработке необходимых профилактических социально-психологических мероприятий, которые помогут сформировать экологически «чистое» пространство межличностных отношений [6].

Для преодоления деструктивных процессов в формировании личности у студентов и создании благоприятных условий для их социально-адаптивного поведения в обществе, предлагается использовать усовершенствованную систему общения и коммуникации, включающую в себя новообразования – мета-отношения [2].

Своеобразие межличностных мета-отношений состоит в том, что для участников они приобретают качественно иное значение и содержание. Возникновение мета-отношений предполагает формирование интегрированного образа пространства взаимодействия, когда субъекты не изолированы друг от друга, а представляют целостную структуру. Индивидуальные особенности каждого участника непосредственно включаются в данную структуру, диаду, группу, создавая своеобразный позитивный конгломерат отношений. Данный образ приобретает для каждого из них высокую ценность и значимость. Он интегрируется в общую психологическую структуру личности, как на сознательном, так и бессознательном уровнях. При этом данный образ становится доступным каждому субъекту взаимоотношений, определяя его развитие, совершенствование, взаимопомощь и поддержку. Их единство отражает групповую динамику, раскрывая творческий, личностный потенциал участников и их совместной деятельности. В результате

пространство межличностных отношений оказывается преобразующим и созидющим для личности студента.

В соответствии с этим для студентов важными становятся не только собственные переживания и понимание своей взаимосвязи с другим человеком, но и рефлексия этих отношений. Объективная значимость и ценность партнера по общению преобразуется в устойчивые субъективные и неосознаваемые установки. Теперь каждый участник относится к другому человеку, как к личности, как к субъекту отношений, включая его в собственный внутренний мир и пространство. В результате такой интериоризации формируется экологическое пространство межличностного взаимодействия в студенческой группе, который стимулирует развитие каждого участника, определяя проявление социальной активности, креативности и творческого мышления.

Литература

1. Горянина В.А. Психология общения. Учебное пособие. М.: Академия. 2002.
2. Дедов Н.П. «Информационное» поколение – экпсихологическая специфика и особенности формирования мета-отношений. // 7 Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2015. С. 154-157.
3. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М., 1999.
4. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие. М.: АСТ, 2010.
5. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт. 2006.
6. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.

ИНТЕГРИРОВАННОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ЛИЧНОСТНУЮ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Деменьшин В.Н., Челябинск, Россия

Аннотация. В статье экологическое сознание рассматривается как компонент личностной зрелости личности с позиции концепции Е.Л. Солдатовой о системогенезе личности. Автор дает определение понятия «экологическое сознание», описывает его компоненты и связь с личностной зрелостью. Представлены результаты факторного анализа, описаны особенности экологического сознания для людей с разными статусами эго-идентичности.

Ключевые слова: экологическое сознание, личностная зрелость, эго-идентичность, факторный анализ.

INTEGRATION OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS INTO THE PERSONAL MATURITY OF THE INDIVIDUAL

Demenshin V.N., Chelyabinsk, Russia

Abstract. In the article, ecological consciousness is considered as a component of the personal maturity of the individual from the position of the concept of E.L. Soldatova on the normative crises of adult development. The author gives a definition of the concept of «ecological consciousness», describes its components and connection with personal maturity. The results of factor analysis are presented; peculiarities of ecological consciousness for people with different statuses of ego-identity are described.

Keywords: ecological consciousness, personal maturity, ego-identity, factor analysis.

Экологическое сознание личности понимается как форма сознания личности, его направленность. Содержание экологического сознания составляет совокупность когнитивных и эмоций, результирующая сила которых выражается в определенном субъективном отношении к природе, в том числе и в готовности к реализации соответствующих стратегий деятельности, связанной с природой. Это означает, что экологическое сознание предполагает личностную позицию в вопросах отношения человека с природой, готовность действовать определенным образом, а также наличие ценностей, которые определяют про-экологическое поведение человека. Экологическое сознание обладает динамичностью и эволюционностью и относительностью существования. Следовательно, оно может быть как предметом диагностики наличия или отсутствия и исследования его становления [1, 2, 4, 5, 6, 7, 8].

Суммируя представления отечественных и зарубежных психологов, можно сказать, что большинство авторов традиционно выделяет в экологическом сознании три компонента: когнитивный, эмотивный и конативный. Данная структурная модель фундаментальна для психологии в целом и может быть применена для большинства системных психических феноменов. К аффективному компоненту экологического сознания зарубежные исследователи относят экологическое мировоззрение, экологическую озабоченность и ценности. Диспозиционный (когнитивный) компонент экологического сознания представлен личными нормами морали, чувством самоэффективности, а также чувством ответственности личности за решение экологических проблем. Совокупность перечисленных диспозиций определяет готовность человека принимать участие в про-экологическом поведении. Конативный (активный) компонент экологического сознания характеризуется готовностью личности включаться в про-экологическое поведение [1, 2, 4, 5, 6, 7, 8].

При изучении вопроса интегрированности экологического сознания в структуру личностной зрелости мы опираемся на концепцию динамики эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности и, разработанными Е.Л. Солдатовой и личностной зрелости, разработанную И.А. Шляпниковой.

Личностная зрелость – это системное качество личности взрослого человека, которое отражает готовность и способность личности к наиболее эффективному решению жизненных задач. Личностная зрелость состоит из трех компонентов: личностного (ценностные ориентации), рефлексивного (эго-идентичность), функционального (смысложизненные ориентации, самоактуализация, жизнестойкость) [3, 11, 13].

Каждый возрастной этап ставит перед личностью определенные задачи, они заключены в возрастной социальной ситуации развития – системе значимых социальных отношений, в которой происходит развитие личности. На каждом возрастном этапе жизненные задачи специфичны, но, в целом, можно выделить два важнейших направления жизненных задач: семейная жизнь и профессиональная жизнь. Появление новых возрастных задач приводит к нормативному кризису личности, который имеет выраженную фазовую динамику [10].

Первая фаза нормативных кризисов развития личности соответствует предрешенному статусу эго-идентичности. Она проявляется в отсутствии целостного представления о себе во времени, неструктурированными и формализованными представлениями о будущем; креативный потенциал в этой фазе либо ярко выражен, либо, напротив, тривиален и стереотипен. Вторая фаза является апогеем нормативных кризисов, когда характерен диффузный статус эго-идентичности. Он проявляется в отсутствии тождественности себе во временном континууме, сильных переживаниях неудовлетворенности жизнью, отсутствии жизненных целей, неопределенных представлениях о будущем, вызывающими тревожность, утраченности интереса к настоящему. Для третьей фазы нормативного кризиса характерна автономная эго-идентичность, которая проявляется в ощущении целостности тождественности себе, в

осознании своих целей, перспектив и ценностей, приобретении уверенности контролировать ход своей жизни, тождественности изменений в настоящем, прошлом и будущем, структурированных и реалистичных представлениях о будущем. Личность приобретает гибкость, адаптабельность, самоконтроль и саморегуляцию [9, 11, 12, 11].

Мы предполагаем, что экологическое сознание интегрировано в структуру личностной зрелости, оно дополняет и расширяет ее. Предположение подкреплено следующими основаниями:

1. Состояние окружающей среды влияет на прошлое, настоящее и будущее благополучие личности и общества, следовательно, защита окружающей среды является еще одним важнейшим направлением возрастных задач наряду с семьей и профессией;

2. Многие отечественные и зарубежные исследователи ранее подтверждали взаимосвязь экологического сознания с ценностными ориентациями, что является личностным компонентом личностной зрелости, а также со способностью к рефлексии.

Данное предположение проверялись в рамках эмпирического исследования, результаты которого приведены далее в данной статье.

Планирование эмпирического исследования

Целью является исследование экологически личностной зрелости как особой структуры личностной зрелости.

Объектом исследования является феномен зрелой личности.

Предметом исследования является структура экологической личностной зрелости.

Гипотеза исследования: экологическое сознание дополняет и расширяет личностную зрелость до экологической личностной зрелости, которая имеет свою определенную структуру.

Описание выборки: эмпирическая выборка составила 48 человек в возрасте от 18 до 24 лет, в основном, по роду занятости – студенты ВУЗов.

Организация эмпирического исследования основана на методе поперечных срезов.

Для диагностики экологического сознания и компонентов личностной зрелости были выбраны следующие *методики*:

1) Опросник экологического сознания В.И. Панова – для диагностики особенностей экологического сознания;

2) Тест статусов и структуры эго-идентичности Е.Л. Солдатовой – для диагностики рефлексивного компонента личностной зрелости;

3) Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина – для диагностики личностного компонента личностной зрелости;

4) Самоактуализационный тест Л.Я. Гозмана, Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, Тест жизнестойкости С. Мадди – для диагностики функционального компонента личностной зрелости.

Анализ и интерпретация результатов исследования

В результате факторного анализа всех характеристик методом вращения Варимакс с нормализацией Кайзера были получены 5 факторов. Включение характеристики в рассматриваемый фактор осуществлялось при значении его факторной нагрузки больше 0,4. Характеристики, нагрузка которых была меньше данного значения, были отброшены.

В первом факторе наибольшую факторную нагрузку имеют следующие признаки: сила эго диффузного статуса (-0,814), вовлеченность (0,802) и процесс жизни (0,801), результативность жизни (0,774), локус контроля Я (0,772), самоуважение (0,769), локус контроля жизнь (0,726), общий диффузный статус (-0,656), предрешенное принятие настоящего (-0,571), диффузное осознание собственных ценностей (-0,511), диффузная осознанность жизненного пути (-0,461), автономная сила эго (0,578), общий автономный статус (0,429), автономное принятие настоящего (0,494).

По содержанию вышеперечисленных признаков выделенный фактор решено обозначить как *управление жизнью*. При выраженности этого фактора личность демонстрирует удовлетворение от процесса и результатов собственной

жизнедеятельности, от собственной самореализации. При этом личность имеет убежденность о том, что очень многое в этой жизни зависит от ее собственных решений и действий, личность ощущает свободы выбора и ответственность за этот выбор.

Кроме того, такая самодостаточная личность способна переживать единение с природой (факторная нагрузка 0,671), что достигается преимущественно через телесные ощущения с природой (0,638) при взаимодействии с ней, а также при совершении какой-либо активности в природной среде (0,610).

Во втором факторе наибольшую нагрузку имеют следующие признаки: поддержка (-0,623), спонтанность (-0,623), сила положительного воздействия природы на человека (0,613), общая экологическая ответственность (0,609), контактность (-0,599), образование (0,594), гибкость (-0,594), увлечения (0,586), сензитивность (-0,559), престиж (0,548), положительное воздействие человека на природу (0,545), отрицательное воздействие человека на природу (0,539), духовное удовлетворение (0,532), сила отрицательного воздействия человека на природу (0,530), положительное воздействие природы на человека (0,514), частота положительного воздействия человека на природу (0,465), персональный уровень экологической ответственности (0,443), лимит на роскошь (0,417), региональный уровень экологической ответственности (0,401).

Второй фактор мы обозначили как *ведомость*. Личность с выраженным фактором ведомости не характерны спонтанные, заранее нерассчитанные модели поведения. Ее можно охарактеризовать как «извне направляемой», т.е. поступки и действия часто детерминированы не собственными убеждениями и целями, а внешними. Нехарактерна также рефлексия собственных актуальных потребностей и чувств. Одной из актуальных ценностей является ценность престижа. Для таких личностей характерно осознание значимости отрицательного воздействия человека на природу, положительное воздействие природы на человека, положительное воздействие человека на природу. Поэтому для таких личностей характерны типы экологического сознания «забота о природе» или «гармония с природой».

Третий фактор было решено обозначить как *наивность*. В третьем факторе наибольшую факторную нагрузку имеют следующие признаки: общий предрешенный статус (0, 783), общий автономный статус (-0,720), автономная эмоциональная зрелость (-0,657), познавательные потребности (0,609), предрешенная творческая сила (0,537), частота отрицательного воздействия природы на человека (0,536), автономное принятие настоящего (-0,534), автономное соответствие себе (-0,532), автономная творческая сила (-0,532), представления о природе человека (0, 502), предрешенная эмоциональная зрелость (0,488), предрешенная осознанность жизненного пути (0,477), предрешенное соответствие себе (0,439).

Вероятно, у субъектов с выраженным предрешенным статусом идентичности проявляется высокий познавательный интерес, стремление к освоению знаний об окружающем мире. Для таких личностей характерно инфантильно-волшебные представления о своем жизненном пути, своих способностях и возможностях, отрицание переживания сильных эмоций, демонстративная уверенность в себе. При этом такие личности считают, что природа влияет отрицательно на человека, а сам человек при этом изначально положителен.

Четвертый фактор мы обозначили как *отстраненная созерцательность*. Наибольшие факторные нагрузки выражены по следующим признакам: диффузное соответствие себе (-0,611), отрицательное воздействие природы на человека (0,607), сила отрицательного воздействия природы на человека (0, 564), отрицательное воздействие человека на природу (0,515), сила положительного воздействия человека на природу (0,485), техногенная среда (-0,481), предрешенная сила эго (-0,474), диффузная осознанность жизненного пути (-0,461), общий автономный статус (0,459), частота отрицательного воздействия человека на природу (0,439), сила отрицательного воздействия человека на природу (0,410). Интересно, что последние два признака также

входят в структуру второго фактора, причем с большими нагрузками, что доказывает значимость представлений о воздействии природы на человека и наоборот для разных статусов эго-идентичности.

В рамках данного фактора характерно осознание личностью значимости отрицательного воздействия природы на человека и человека на природу, что проявляется в типе экологического сознания «борьба с природой». При этом может проявляться и осознание значимости силы положительного воздействия человека на природу, что, вероятно, может служить предпосылками к развитию типа экологического сознания «боязнь природы». Пожалуй, говорить о том, что данный фактор в возрасте молодости детерминирует развитие «боязни природы», недостаточно основательно, т.к. отсутствует достаточная нагрузка у параметров частоты положительного воздействия человека на природу и положительное воздействие человека на природу. При этом, вероятно, техногенная среда не выбирается такой личностью в качестве предпочитаемой в ситуации конфликта сред.

Очевидно, что нехарактерен диффузный и предрешенный статус идентичности у личностей с выраженным данным фактором и есть предпосылки к развитию автономного статуса эго-идентичности.

Пятый фактор было решено обозначить как *деятельное совладание*. Наибольшую факторную нагрузку имеют следующие признаки: автономная творческая сила (0,615), диффузная творческая сила (-0,565), активность (-0,486), контроль (0, 478), автономное осознание собственных ценностей (0,466), жизнестойкость (0, 450), диффузное принятие настоящего (0,419).

То есть, с одной стороны, проявляется непринятие своих настоящих результатов самореализации и ролей, недовольство и сомнения по поводу себя настоящего, с другой стороны, человек готов к решительному выбору, имеет реалистичный взгляд на ценности, цели и убеждения и гибок в мышлении и оценке. Возможно такое несоответствие связано с возрастом испытуемых и их большей направленностью на будущее и наличием сомнений по поводу настоящего. Личности с выраженным данным фактором могут характеризоваться жизнестойкостью в целом и убежденностью в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, в частности. А также, вероятно, для них нехарактерно переживание единения с природой через активное взаимодействие с ней.

Таким образом, в результате данного исследования очевидно, что экологическое сознание интегрировано в структуру личностной зрелости, оно дополняет содержание личностной зрелости и расширяет ее, т.к. различные параметры экологического сознания образуют факторы с различными параметрами компонентов личностной зрелости. Было выявлено пять факторов: управление жизнью, ведомость, наивность, отстраненная созерцательность и деятельное совладание. Феномен с выявленной факторной структурой можно обозначить как экологически личностная зрелость. И экологическое сознание, и личностная зрелость обладают возрастной динамикой. Поэтому далее для максимально надежного и достоверного обоснования существования экологически личностной зрелости следующим этапом данного исследования станет изучение возрастной динамики феномена

Литература

1. Dunlap R.E. Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale / R.E. Dunlap, Liere Van, D. Kent // Journal of Social Issues, 2000. – 56(3). – P. 425-442.
2. Sánchez M.J. Defining and measuring environmental consciousness / M.J. Sánchez, R. Lafuente // Revista Internacional de Sociología (RIS), 2010. – Vol. 68. – № 3. – P. 731–755.
3. Soldatova E.L., Shlyapnikova I.A. Ego-identity in the structure of personal maturity / E.L. Soldatova, I.A. Shlyapnikova // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2013. Т. 86. С. 283-288.

4. White, P.A phenomenological exploration of ecological consciousness development: PhD thesis / P. White. – Sydney, 2009. – P. 334.
5. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1999. – 308 с.
6. Дерябо, С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
7. Панов В.И. Введение в психологию экологического сознания / В.И. Панов. – М.: Психологический институт РАО: Экопсицентр РОСС, 2001. – 38 с.
8. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
9. Солдатова Е.Л., Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости / Е.Л. Солдатова. – Психологическая наука и образование. 2006. № 2. С. 16-30.
10. Солдатова Е.Л., Исследование социальной ситуации развития в кризисе перехода / Е.Л. Солдатова. – Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2005. № 7 (47). С. 169-175.
11. Солдатова Е.Л. Связь эго-идентичности и личностной зрелости /Е.Л. Солдатова, И.А. Шляпникова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология, 2015. – Том 8. – №1.– С. 29-33.
12. Солдатова Е.Л., Системогенетический подход к исследованию развития и функционирования взрослой личности /Е.Л. Солдатова. – Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. № 27 (203). С. 63-65.
13. Шляпникова И.А. Взаимосвязь личностной зрелости и эго-идентичности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.А. Шляпникова. – Челябинск, 2010. – 201 с.

МОРФОЛОГИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ И ПРОБЛЕМНО-РЕШАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ГОРОЖАНИНА

Дитмар Ю.А., Соловьева Е.А., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации горожан к требованиям современной городской среды. Проводится анализ стратегий проблемно-решающего поведения, используемых горожанами в условиях воздействия средового стресса. Исследуется восприятие и использование компонентов городской среды.

Ключевые слова: урбанизация, городская среда, средовой стресс, проблемно-решающее поведение, копинг-стратегии, экологическая психология.

URBAN MORPHOLOGY AND PROBLEM-SOLVING CITIZENSHIP BEHAVIOR

Ditmar Y.A., Solovyeva E.A., Saint Petersburg, Russia

Abstract. The paper considers the problem of citizens' adaptation to modern urban environment requirements. It analyzes the problem-solving strategies citizens use due to environmental stressors exposure. The study shows the actual perception and usage of urban environment.

Keywords: urbanization, urban environment, environmental stress, problem-solving behavior, coping strategies, ecological psychology.

Процесс урбанизации в настоящее время превратился в неизбежность. Сегодня более половины мирового населения проживает в городах, и с каждым годом этот показатель продолжает расти. Однако, несмотря на то, что быстрый рост городов наблюдается практически во всех странах мира, уровни урбанизации в разных географических регионах весьма неодинаковы. В большинстве стран мира существует устойчивая тенденция к урбанизации, которая является естественным следствием и стимулом экономического развития, проходящего стадии индустриализации и постиндустриализации. Поэтому уровень урбанизации, измеряемый процентным отношением городского населения к общей численности населения страны, особенно

высок в развитых странах и гораздо ниже в странах с низким доходом на душу населения. В то время как большинство стран Латинской Америки урбанизированы в той же степени, как и страны Европы, страны Южной Азии, Восточной Азии и Центральной Африки остаются преимущественно сельскохозяйственными. Россия занимает 78 место в рейтинге стран мира по уровню урбанизации – 73,9% населения нашей страны проживают в городах [15].

Проблемой урбанизации заинтересовались в конце XIX века. Отмечалось, что урбанизация приводит к повышению плотности населения, разрушению крестьянского образа жизни, разделению дома и работы, ломке социальных связей. Характер общества становится менее дружелюбным, контакты высокоформализованы, ограничены, случайны, обезличены, но любой человек может в них легко интегрироваться. Чикагская школа социологии города, созданная Парком в 1916, рассматривает город как источник возникновения различных социальных патологий – наркомании, суицидов, психических заболеваний, преступности. Типичный портрет горожанина – отсутствующий взгляд, человек избегает всех социальных связей, кроме самых поверхностных. Луис Вирт, еще один исследователь городского образа жизни, показывает, что горожанин вместо непосредственных контактов пользуется вторичными; в городе ослабляются родственные узы, понижается социальное значение семьи, исчезают отношения добрососедства и подрываются основы социальной солидарности, в результате – отчуждение, отклонения в психике, отсутствие ответной реакции, апатия, диффузия ответственности [1, 5].

Окружающая человека среда характеризуется формированием и распространением городского образа жизни. Городская среда понимается как среда деятельности и поведения человека, как совокупность многих объектов, которые формируют пространство, и взаимоотношений внутри этого пространства. Городская среда влияет не только на ежедневное поведение и мироощущение горожан, но и на эмоциональное восприятие города, вызывает желание в нем жить, работать, заниматься творчеством, или наоборот, желание покинуть территорию в поисках более близкого и комфортного места обитания. [2-4, 8-10].

С одной стороны город обеспечивает доступ к перечню благ, предоставляя человеку множество возможностей для удовлетворения его потребностей, что формирует перспективу его развития и стимулирует активность субъекта, с другой – является источником множества городских стресс-факторов, влияние которых снижает качество жизни горожанина. Кроме того, темпы урбанизации, технологического и иного развития столь высоки, что превышают адаптационные возможности человека. Следствием является возникновение средового стресса.

Под средовым стрессом мы понимаем реакции организма, проявляющиеся, когда нарушен баланс между требованиями среды и компенсаторными возможностями человека.

В различных исследованиях рассматриваются следующие стрессогенные факторы:

- Влияние общей численности населения города. Повышение напряженности от увеличения общей численности населения проявляется по таким параметрам, как: усиление анонимности (отсутствие неформального социального контроля), ухудшение качества жилища (растет многоэтажность, меньше малоквартирных домов и отсутствует частное домовладение), навязанный темп жизни и большие расстояния приводят к раздражению, избыток контактов приводит к отчуждению.

- Влияние организации жизненного пространства города. Стресс вызван непродуманной организацией среды новых спальных районов – не соблюдены архетипы внешнего и внутреннего пространства, многоэтажная эстетически невыразительная застройка не создает условия для формирования соседской общины.

- Невозможность уединения. Уединение возвращает человеку чувство самости и контроля над ситуацией. В обществе это качество весьма дорого ценится – люди платят за отдельную палату в больнице, ложу в театре, номер люкс в гостинице, свой дом, свой остров.

И наоборот, если общество наказывает или хочет каким-то образом контролировать личность, оно лишает его возможности уединения.

• Плотность заселения. В различных исследованиях по плотности населения доказывается наличие корреляций между высокой плотностью и разными видами социальной патологии.

Георг Зиммель показал, что у человека в большом городе происходят следующие изменения:

1. Деформируется протекание когнитивных процессов, что выражается в пренебрежении неглавной информацией, фильтрацией и блокированием информации на входе, неспособность узнать большинство людей, которых встретили в течение дня.

2. Исполнение ролей: в городе люди взаимодействуют в узкоспециализированных функциональных рамках (клиент, пассажир). Сокращается время на отдельные контакты, нет желания вступать в контакт с незнакомыми людьми.

3. Происходит эволюция норм поведения (в отличие от жителей сельской местности): увеличение социальной дистанции при сокращении физической. Социальная анонимность и обезличенность, которые приводят, с одной стороны, к вандализму, но, с другой – к терпимому отношению к частной жизни.

4. Конкурентная борьба за «минимальные выгоды» – пробки, очереди, толкучка. Повышенный темпоритм жизни [7].

Негативные последствия жизни в городе часто сполна перекрываются позитивными, иначе мы не наблюдали бы тенденции переезда и концентрации людей в городах. Город дает человеку возможности. Вопрос, как ими пользоваться.

Таким образом, жизнь в городе является очень сильным мотивирующим фактором. Главное, чтобы вышеперечисленные стрессовые факторы не разрушили городскую среду вместе с нами жителями, что мы сейчас и наблюдаем [12].

Под влиянием стрессоров повышаются требования к адаптационным возможностям человека. Эта адаптация имеет психологический, а не биологический характер. В результате адаптации происходят изменения в поведении и психики людей, связанные с тем, что человек не успевает реагировать на все, что его окружает и постоянно должен устанавливать приоритеты и делать выбор.

Р. Лазарус и С. Фолкман, внесшие большой вклад в изучение эмоционального стресса и совладающего поведения, или копинга, рассматривают последний не как устойчивую черту, а как динамичный процесс, который изменяется с развитием ситуации и в разных по содержанию ситуационных контекстах. С. Фолкман, Р. Лазарус и соавторы [13] разработали классификационную схему, определяющую восемь ситуационно-специфических способов проблемно-решающего поведения:

1 конфронтация («я буду ставить машину здесь», «это мое место, и я его не уступлю»);

2 дистанцирование («уеду загород», «погружусь в любимые дела»);

3 самоконтроль («хочу побыть один»);

4 поиск социальной поддержки («поговорю с близкими», «встречусь с друзьями»);

5 принятие ответственности («в прошлый раз я плохо рассчитал время поездки, поэтому опоздал, на это раз я выйду заранее»);

6 избегание («поеду развеяться, отвлекусь»);

7 планирование решения проблемы («здесь авария, нужно будет объехать по другому маршруту»);

8 положительная переоценка ситуации («да, длинная очередь, зато какая выставка», «дорого, но очень модное место»).

Копинг выполняет две основные функции: изменение условий, вызывающих стресс; регулирование эмоций и чувств. В соответствии с этим выделяются два типа копинга: проблемно-ориентированное совладание, к которому относят рациональные

целенаправленные усилия по решению проблемы, а также активные, настойчивые, в некоторых случаях агрессивные, способы изменения ситуации (планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки); эмоционально-ориентированный копинг, который включает конфронтацию, дистанцирование, самоконтроль, избегание, принятие ответственности за происходящее и положительную переоценку [14].

Исследования качества жизни горожан, как правило, включают большое количество объективных и субъективных оценок состояния элементов городской среды и условий жизнедеятельности. Субъективные оценки качества жизни – это элементы мировосприятия. Они очень изменчивы и зависят от ситуации, в которой оказался респондент, его пола, возраста, социального положения, уровня образования, места жительства, личного опыта, ценностей и многих других факторов. В результате интерпретации множества субъективных оценок создается некий комплекс моделей восприятия городской среды – ряд общественных образов города, каждый из которых соответствует обобщенным представлениям значительной группы его жителей [11].

Наши исследования показали, что существует связь между чувствами, потребностями, типами любимых мест, формами проведения досуга, самооценкой здоровья и степенью выраженности различных психосоматических заболеваний [6].

В настоящем исследовании мы ставили перед собой задачи определить стратегии проблемно-решающего поведения, используемые горожанами; провести субъективную оценку соматических проявлений стресса; выявить, какие компоненты городской среды используются жителями для восстановления сил и повышения адаптационных возможностей организма.

Нашими респондентами являлись горожане в возрасте 20-40 лет, большинство из них – жители Санкт-Петербурга, одновременно работающие и получающие образование. По данным предварительного опроса, именно такая группа респондентов испытывает наиболее выраженное эмоциональное напряжение.

Для определения стратегий совладающего поведения респондентов был использован копинг-тест Лазаруса. Субъективная оценка компонентов городской среды измерялась с помощью разработанная нами анкеты с открытыми вопросами о «своем», любимом месте в Санкт-Петербурге, чувствах, связанных с ним, частоте посещения этого места. И, наконец, респондентам было предложено оценить частоту наиболее типичных психосоматических симптомов проявившихся в течение последних месяцев и степень выраженности.

Получены следующие результаты.

Большая часть опрошенных использует стратегии «Планирование решения проблемы» (37%) и «Принятие ответственности» (24,2%). Остальные стратегии распределились следующим образом: «Поиск социальной поддержки» (11,6%), «Положительная переоценка» (11,1%), «Самоконтроль» (9,6%), «Бегство-Избегание» (2,5%), «Дистанцирование» (2,5%), «Конфронтация» (1,5%).

Можно видеть, что большинство респондентов используют зрелые копинг-стратегии: планирование решения проблемы, принятие ответственности, поиск социальной поддержки положительная переоценка, позволяющие им эффективно справляться со стрессовой ситуацией и адаптироваться к изменяющимся требованиям среды.

Большинство респондентов – 84,3% оценивают свое здоровье как достаточно хорошее, но отмечают проявления различных психосоматических симптомов разной степени выраженности.

В ответах наших респондентов относительно любимых и часто посещаемых мест в Санкт-Петербурге были выделены следующие категории: места – памятники архитектуры; места – пространства, которые в свою очередь подразделяются на: парковые пространства (парки, скверы); водные пространства (набережные, реки, каналы); «архитектурные» пространства (комплексы зданий, архитектурные ансамбли) места – функции (места для

досуга и отдыха); места индивидуального значения (представляющие ценность для конкретного человека).

Независимо от используемых копинг-стратегий и самооценки здоровья, наиболее востребованными являются места-пространства. Тем не менее, существует некоторая взаимосвязь между копингами и предпочитаемыми местами в городской среде. Например, использующие положительные копинги («Планирование решения проблемы» «Поиску социальной поддержки», «Принятие ответственности», «Положительная переоценка») предпочитают любые виды пространства – парковые, архитектурные, водные. При отрицательных копингах, таких как «Конфронтация» и «Дистанцирование» чаще упоминаются предметно-наполненные места: памятники и архитектурные пространства. В случае использования стратегии «Бегство-избегание» респонденты отдают предпочтения местам индивидуальной значимости, а использующие «Самоконтроль» - природные места (парковые и водные пространства).

Мы выявили связь между частотой проявления различных симптомов, преобладающими копинг-стратегиями и категориями предпочитаемых средовых структур. Так, у респондентов, для которых характерны такие симптомы как: сонливость, ощущение потери сил, быстрая утомляемость, боли различной локализации, любимым местом являются пространства и памятники архитектуры. Респонденты, отмечавшие жалобы на спазмы в горле, зачастую в совокупности с жалобами на боли в спине и пояснице и ощущение потери сил, выбирают места-функции. Для респондентов, испытывающих беспричинное беспокойство, чувство страха, характерен выбор мест индивидуального значения.

Говоря о любимых местах и ощущениях, связанных с ними, респонденты отмечают возможность расслабиться и восстановить силы, или, напротив, ощутить прилив энергии. Все они отмечают положительные эмоции, которые предоставляют им названные места, а также возможность «обращения» к ним при необходимости. Таким образом, мы можем предположить, что компоненты городской среды используются жителями для восстановления сил и повышения адаптационных возможностей организма. Городская среда активно используется горожанами для повышения комфорта и качества жизни, и для снижения последствий средового стресса.

Результаты опроса показали, чем более комфортна городская среда, чем в большей степени отвечает она потребностям горожанина, тем в меньшей степени будут наблюдаться признаки стресса. Также подтверждается предположение о том, что т.к. средовой стресс – нарушение компенсаторных возможностей, то и борьба с ним должна вестись компенсаторными способами. В соответствии с основными принципами профилактики стресса, городская среда должна содержать в себе методы устранения причин развития стресса, т.е. давать то, что отняла от природной (изменение режимов труда и отдыха, тайм-менеджмент, формирование условий для «здорового образа жизни»), либо способствовать воздействию на состояние человека – выработке стратегий поведения (субъективных).

Таким образом, на концептуальном уровне речь может идти смене парадигм относительно городской среды. Например, город можно представить как сложный механизм, а можно – как организм. При первой парадигме основные заботы касаются поддержания физической инфраструктуры, при второй – динамики города в целом, общей заботы о здоровье и благополучии людей. Именно такое переосмысление произошло в 70-е годы XX в., когда возникло понятие «устойчивое развитие». И этой парадигмы мы стараемся придерживаться в своих исследованиях города и городского образа жизни.

Литература

1. Вирт Л. Избранные работы по социологии. Сборник переводов / Л. Вирт; пер. с англ. В.Г. Николаев; отв. ред. Л.В. Гирко. – М.: ИНИОН, 2005. – 244 с.

2. Гейл Я. Города для людей / Ян Гейл; Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 276 с.
3. Глазычев В.Л. Средства художественно-проектного моделирования среды / В.Л. Глазычев // Проблемы формообразования в современной архитектуре. – М.: ЦНИИПградостроительства, 1975. – ВыпЛ. – С.37-52.
4. Глазычев В.Л. Городская среда. Технология развития: Настольная книга / В.Л. Глазычев, М.М. Егоров, Т.В. Ильина и др. – М.: «Издательство Ладья», 1995. – 240 с.
5. Голд Дж. Психология и география. Основы поведенческой географии / Дж. Голд; Пер. с англ. и введ. ст. [с. 5-24] С. В. Федулова. – М.: Прогресс, 1990. – 302,[2] с.
6. Дитмар Ю.А., Соловьева Е.А. Рекреационный ресурс городской среды / Ю.А. Дитмар, Е.А. Соловьева // 7-я Российская конференция по экологической психологии (28-29 сентября 2015 г., Москва). Тезисы /отв. ред. М.О. Мдивани. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015. С.162-165.
7. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь / Г. Зиммель // Логос. – 2002. – №3 (34). – С. 23-34.
8. Иконников А.В. Архитектура города: эстетические проблемы композиции / В.Л. Глазычев. – М.: Стройиздат, 1972. – 224 с.
9. Иконников А.В. Городская среда - утопии и реальность / А.В. Иконников // Декоративное искусство СССР. – 1976. – №11. – С.5.
10. Иконников А.В. Формирование городской среды / А.В. Иконников. – М.: Знание, 1973. – 64 с.
11. Соловьева, Е.А. Исследование психологических факторов освоенности и привлекательности городской среды / Е.А. Соловьева // Вестник гражданских инженеров. Науч.-техн. журнал, 3(24). СПб.: Изд-во С.-Петербур. госуд. архит.-строит. ун-та, 2010. – С.176-180.
12. Соловьева Е.А. Человек в городской среде: история и перспективы психологических исследований / Е.А. Соловьева // Вестник гражданских инженеров. Науч.-техн. журнал, 4(29). СПб.: Изд-во С.-Петербур. госуд. архит.-строит. ун-та, 2011. – С.195-200.
13. Folkman S., Lazarus R.S. An analysis of coping in a middle-age community sample // Journal of Health and Social Behaviour. – 1980. – Vol. 21. – P. 219-239.
14. Nakano K. Coping strategies and psychological symptoms in Japanese samples // Journal of Clinical Psychology. – 1991. – Vol. 47, № 3. – P. 57-63.
15. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2014). World Urbanization Prospects: The 2014 Revision, Highlights (<https://esa.un.org/unpd/wup/Publications/Files/WUP2014-Highlights.pdf>)

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Евстафьева Н.С., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается современное экологическое образование в условиях реализации ФГОС ООО, формирование УУД через исследовательскую и проектную деятельность.

Ключевые слова: ФГОС ООО, проектная деятельность, межпредметный проект, исследовательская деятельность, экологическое образование, УУД.

**ECOLOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF
FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF BASIC GENERAL EDUCATION**

Evstafieva N., Moscow, Russia

Abstract. The article deals with modern ecological education in the conditions of realization of Federal State Educational standards of the formation of universal educational activities through research and project activities.

Keywords: Federal State Educational Standard, project activities, interdisciplinary project, research activities, environmental education, universal educational actions

Государственная стратегия «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года» в качестве одной из основных задач государственной политики в области экологического развития определяет формирование экологической культуры, развитие экологического воспитания и образования.[3].

В связи с внедрением Федерального государственного стандарта основного общего образования, формирование экологической культуры и экологического мышления обучающихся целесообразнее осуществлять в процессе проектно-исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность способствует приобщению обучающихся к исследованию природы родного края, его культурно-исторического прошлого, к бережному отношению с объектами и явлениями окружающего мира и т.д.

Проектная деятельность. Метод проектов в экологическом образовании открывает новые возможности переноса образовательного процесса в реальную среду жизнедеятельности социума. Так, в сотрудничестве и на практике развивается экологическая культура и социальная активность подрастающего поколения.

В основном общем образовании метод проектов рассматривается как один из вариантов интеграции (интеграция образовательных областей на основе единого проекта). Наблюдения, опыт, анализ практическая деятельность способствуют накоплению у обучающихся конкретно-образных представлений об окружающей действительности, фактических знаний, которые являются материалом для последующего их осознания, обобщения [4].

Проектная деятельность и исследовательская деятельность представляют обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний при решении практических задач и проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Эти виды деятельности позволяют формировать и личностные, и регулятивные, и познавательные, и коммуникативные универсальные учебные действия.

Экология – это многогранная наука, которая позволяет активно формировать УУД всех типов. Экология тесно связана с географией, биологией и другими науками, имеет четко выраженную практическую направленность, высокую значимость в современном мире.

Интегральный результат экологического образования конкретизирован во всех группах результатов стандарта – личностных, метапредметных, предметных.

Личностные результаты освоения должны отражать «формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях». Метапредметные результаты освоения ООО должны отражать «формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации». Предметные результаты экологической направленности заложены в стандарте с учетом предметной специфики как естественнонаучных, так и общественно-научных дисциплин [4].

Межпредметные проекты по экологии можно разрабатывать как в урочное так и во внеурочное время, так как экология тесно связана с географией, биологией и другими науками, имеет четко выраженную практическую направленность, высокую значимость в современном мире.

Рассмотрим проектные и исследовательские работы по экологии:

Расчет экологического следа обучающихся и учителей.

Цели исследования:

1. Выяснить, что такое экологический след.
2. Определить экологический след учащихся 4 классов, 8,9,10 класса и учителей.
3. Сделать выводы об экологическом следе учащихся.
4. Разработать мероприятия по уменьшению экологического следа.

Задачи исследования:

1. определить «экологический след»
2. провести сравнительный анализ величины экологического следа,
3. обсудить пути его уменьшения
4. собрать и проанализировать информацию о практических действиях по уменьшению экологического следа

Плотность животных Пироговского лесопарка

Цель работы: вычислить плотность животных, населяющих Пироговский лесопарк, на 1 кв.км. и 3 кв. км при помощи Зимнего маршрутного учета (ЗМУ)[2].

Разработка экологической тропы «Друзья зимнего леса» в национальном парке «Лосиный остров»

Экологическая тропа – это маршрут на местности, специально оборудованный для целей экологического образования и воспитания [1].

Экологическая тропа, позволяет обучающимся наглядно познакомиться с разнообразными процессами, происходящими в природе, изучить живые объекты в их естественном природном окружении, получить навыки простейших экологических исследований, определить на элементарном уровне местные экологические проблемы и по-своему решить их.

Цель работы: разработать экологическую тропу в дендрарии национального парка «Лосиный остров», для формирования навыков бережного отношения к природе, развитию экологического мышления школьников.

Формирование УУД через проектную деятельность позволит обеспечить обучающемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты; создать условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать с взрослыми и сверстниками.

Овладение обучающимися УУД создаст возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться.

Проект важен тем, что в ходе его выполнения обучающиеся учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Все этапы подготовки и планирования обучающиеся осуществляют совместно с учителем. Последующая работа выполняется обучающимися самостоятельно, под руководством учителя.

Метод проектов требует интеграции знаний обучающихся в различных предметных областях, что формирует универсальные учебные действия. Главный результат применения проектного метода в экологическом образовании обучающихся – это формирование экологической культуры личности с научным мировоззрением, обладающей умением учиться, жить, принимать самостоятельные решения и делать самостоятельные выводы.

Литература

1. Бешко Н.Ю., Иботова К. Экологическая тропа, [Текст]: Методическое пособие для учителей « Экологический информационный центр «Нуратау-Кызылкум», Ташкент, 2010 – 46 с.

2. Зимний маршрутный учет животных (ЗМУ) [Электронный ресурс], <http://www.ohotcontrol.ru/> (дата обращения – 6.11.2017)
3. Указ Президента от 30 апреля 2013 г. «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года» [Электронный ресурс]: <http://base.garant.ru/70169264/> (дата обращения – 6.11.2017)
4. ФГОС ООО <http://минобрнауки.рф/документы/543> [Электронный ресурс], (дата обращения – 6.11.2017).

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МОЛОДЕЖНОГО ПРОФИЛЬНОГО ЦЕНТРА

(НА МАТЕРИАЛЕ БИОЛОГО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МАСТЕР-КЛАССА)

Елизаров С.Г., Елизаров А.С., Курск, Россия

Аннотация. В статье описаны основные характеристики деятельности временных молодежных профильных центров Курской области. Обсуждаются задачи и технологическое обеспечение мастер-классов естественно-научной направленности на примере биолого-экологического мастер-класса в условиях временной образовательной среды профильного центра.

Ключевые слова: временный молодежный профильный центр, развивающая социальная среда, профильная программа, биолого-экологическая имитационно-моделирующая обучающая система.

ECOLOGICAL EDUCATION OF SENIOR GRANTS IN THE CONDITIONS OF THE TEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE YOUTH PROFILE CENTER

(ON A MATERIAL OF THE BIOLOGICAL-ECOLOGICAL MASTER CLASS)

Elizarov S.G., Elizarov A.S., Kursk, Russia

Abstract. The article describes the main characteristics of the activities of temporary youth profile centers of the Kursk region. The tasks and technological support of the master classes of the natural-scientific orientation are discussed on the example of the biological-ecological master class in the conditions of the temporary educational environment of the profile center.

Keywords: temporary youth profile center, developing social environment, profile program, biologo-ecological simulation-modeling training system.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время в России значительную и все возрастающую роль в формировании и развитии положительных тенденций современного юношества играют особые временные летние детские и молодежные объединения, в которых в отличие от традиционных летних оздоровительных лагерей для детей и подростков реализуются программы образовательного отдыха различной направленности.

В настоящее время это преимущественно летние профильные центры (оздоровительные лагеря, действующие по особым «профильным» программам), являющиеся местом, где «происходят значительные позитивные личностные изменения молодежи и юношества, «социальное обновление» личности, проявляющееся в переоценке нравственных установок, жизненных целей, открытии в себе новых рациональных возможностей как базы для выстраивания своей судьбы» [6].

В Курской области, являющейся одним из пионеров создания центров данного типа, уже много лет такие программы реализуются в Областной школе молодежных лидеров (ОШМЛ) «Комсорг», созданной еще в 60-е годы XX века усилиями профессоров Л.И. Уманского и А.С. Чернышева, Объединенном центре (ОЦ) «Монолит» в создании концепции деятельности и работе которого активное участие принимают профессора

Курского государственного университета Т.А. Антопольская, С.В. Сарычев, С.Г. Елизаров, Учебно-оздоровительный детский центр (УОДЦ) «Магистр», Курский городской молодежный центр «Вертикаль», Областной детский центр по работе с трудными «Спасатель» и ряд других. По своему психологическому содержанию данные временные образовательные учреждения представляют собой особую социально-психологическую реальность – «развивающую социальную среду». В основе ее деятельности выступает организация социума, отличающегося от обычной образовательной среды «...более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания» [5].

К особенностям развивающей социальной среды относятся:

- более высокие по содержанию и интенсивности характеристики совместной деятельности и общения;
- эмоционально и интеллектуально насыщенная атмосфера сотрудничества и созидания;
- специально спроектированные условия совместной деятельности, стимулирующие внутригрупповые и межгрупповые механизмы социализации личности;
- особая роль психологов и педагогов, заключающаяся преимущественно в разработке единых «правил игры» для всех субъектов развивающей социальной среды;
- обеспечение обучающего эффекта преимущественно за счет социальной активности самих обучающихся;
- ведущее направление деятельности – «социальное обучение», осуществляемое преимущественно в формате летних учебных сборов, под которым понимается формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленное на достижение разнообразных, общественно значимых целей. В качестве субъектов социального обучения выступают: профессиональные психологи, профессиональные педагоги, сами подростки и юноши – участники обучения.

Деятельность педагогов и психологов в реализации программ образовательного отдыха в центрах данного типа имеет единое методологическое основание, опирающееся положение С.Л. Рубинштейна о том, что психология отвечает на вопрос – что делать, а педагогика – как делать [4]. Если психолог определяет предмет воздействия, объясняет закономерности эмоционально-когнитивных, социально-психологических процессов, отслеживая личностные и групповые изменения, то педагог получает четкие ориентиры для построения адекватной системы учебно-воспитательного воздействия. Только в этом случае педагогические действия будут эффективны.

В условиях временной образовательной среды – профильного центра профиль (основное направление деятельности) каждой из составляющих центр групп старшеклассников уже подразумевает определенную реализацию собственной профильной программы. Например, профильная программа учебной группы «Политек» (ОШМЛ «Комсорг») включает в себя знакомство старшеклассников с проблемами доминирования и власти, лидерства и условий проведения политанализа, психологии делового общения, методиками организации тематических коллективных творческих дел по данному профилю. А профильная программа группы старшеклассников «Феникс» (ОМЦ «Монолит») знакомит с искусством современного танца, особенностями взаимоотношений в коллективе сверстников, сценическим общением, методикой разработки различных шоу-программ и т.д. Также в таких временных образовательных средах реализуются и специализированные тематические программы, направленные на формирование и развитие личностных качеств старшеклассников, на углубление и обогащение их осведомленности и компетентности в различных отраслях научно-практического знания. К таким программам можно отнести, например, программу «Эпицентр», целью которой является формирование у старшеклассников навыков выхода

из экстремальных ситуаций, готовности к решению конфликтных ситуаций. Программа «Если не мы, то кто же!» направлена на обучение старшеклассников организации добровольческой деятельности, а программа «Точка опоры - Россия», призвана способствовать воспитанию молодого человека, обладающего чувством национальной гордости, гражданского достоинства, социальной активности, любви к Родине. Таким образом, система данных программ в условиях временной образовательной среды данного типа позволяет решать важную психолого-педагогическую задачу психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, участников профильных программ летнего образовательного отдыха в профильных молодежных центрах [1].

Одним из важных направлений реализации программ в условиях временного образовательной среды профильных центров является формирование экологического сознания старшеклассников. В разных типах программ, с учетом контингента обучающихся, оно формируется на различных уровнях. Так, например, экологическая программа «Логос» в ОШМЛ «Комсорг» направлена на формирование интереса старшеклассников к естественно-научной исследовательской деятельности. Более широким спектром рассматриваемых экологических проблем, включающих в себя различные аспекты естественнонаучной проблематики отличается биолого-экологическая программа в учебно-оздоровительном детском центре (УОДЦ) «Магистр» Курской области.

Важным элементом данной программы является проведение цикла эколого-биологических занятий «Мастер-класс по биологии» со старшеклассниками, участниками профильной программы. Большинство из них - победители и призеры районных, городских, областных и всероссийских олимпиад по предметам естественнонаучного цикла. Традиционно руководителем такого мастер-класса является сотрудник Курского государственного университета, представляющий НИИ паразитологии КГУ.

Целью мастер класса является расширение теоретических и практических биологических, экологических, физиологических и других знаний естественнонаучной проблематики, которые члены молодежных объединений центра осваивают в процессе лекционных занятий, при проведении экспериментальных практических работ, выполнении проектной деятельности, в процессе экскурсий по окружающей центр местности и т.д.

Проблематика мастер класса достаточно разнообразна. Она включает в себя такие темы как:

- Биология как наука. Методы научного познания. (Основные биологические термины, понятия, законы, теории, касающиеся организации, индивидуального и исторического развития живых систем на всех уровнях организации);
- Царство растения. Царство грибы. (Ботаника с основами фитоценологии);
- Царство животные. (Зоология, как система наук);
- Человек и основы биологической безопасности. (Краткая история становления анатомии, как науки. Основные биологические системы жизнедеятельности человека и обмен веществ между человеком и окружающей средой. Биологическая безопасность);
- Многообразие и эволюция живой природы. Признаки живых организмов. (Эволюция жизни на земле. Эволюция материи. Химическая эволюция и происхождение жизни. Эволюция организмов. Эволюционное учение);
- Цитология – наука о клетке. Биохимия. (Краткая история цитологии. Методы. Общее строение клетки Органические и неорганические компоненты клетки. Элементарные структуры клетки и их функции. Репродукция и эволюция клетки. Патология клетки);
- Микробиология и биотехнология (Микробиология как наука о микроорганизмах Раздел микробиологии – бактериология. Основы биотехнологии);

- Генетика. (Этапы развития генетики. Основные понятия и методы. Закономерности наследования. Хромосомные основы наследственности. Тонкая структура гена. Изменчивость. Наследственные болезни. Задачи по генетике);
- Онтогенез. (Онтогенез – учение об индивидуальном развитии. Предэмбриональный период развития. Эмбриональный период развития. Постэмбриональное развитие).
- Организм и окружающая среда. Экология. (Основы экологии. Экологические факторы. Биосфера и учение В.И. Вернадского);
- Актуальные вопросы паразитологии [2].

Особенно актуальными представляются две последние темы, поскольку проблемы экологии и особенно паразитологии в современных образовательных программах в школе представлены недостаточно и в значительной степени фрагментарно. В тоже время важность таких знаний обусловлена значительным распространением паразитарных заболеваний человека (в том числе в связи с ухудшением экологии как в России, так и за ее пределами), которые являются трудноизлечимыми и нуждаются в предупреждении и профилактике.

Деятельность мастер-класса предполагает проведение как теоретических так и разнообразных по формам практических занятий. В процессе проведения теоретических занятий старшеклассники имели возможность познакомиться с основными понятиями паразитологии, историей развития этой науки. Как показывает опыт проведения таких занятий, большинство старшеклассников, принимавших участие в работе мастер класса оказались либо слабоинформированными, либо совсем не знали паразитарных заболеваний и о риске заражения паразитарными инфекциями. Такой уровень знаний об особенностях циркуляции возбудителей, о способах заражения, отсутствие информации не только о паразитозах, но и о риске зоонозных инвазий является хорошей почвой для возможного заражения опасными паразитарными заболеваниями.

Особый интерес для старшеклассников представляют практические занятия, включающие в себя кроме традиционных форм также проведение виртуальных паразитологических экспериментов, с использованием разработанной сотрудниками НИИ паразитологии Курского государственного университета имитационно-моделирующей обучающей системы «Циклы развития возбудителей паразитарных заболеваний» [3].

Специфика изучения явления паразитизма, заключается в малой интерактивности учебного материала, а также сложности получения экспериментальных данных. Кроме того, возникают трудности повторения экспериментов, затрагивающих целые экологические и биологические системы. Использование имитационно-моделирующих образовательных систем на базе технологии дополненной реальности в процессе обучения позволяет старшеклассникам самостоятельно исследовать взаимоотношения между паразитом и хозяином, их взаимовлияния и зависимости от факторов внешней среды путем свободного выбора значений, определенных параметров и анализа получаемых результатов. Кроме того, использование данной компьютерной системы связано в том числе и с опасностью для здоровья при проведении такого типа экспериментов с реальными объектами.

Программно-аппаратный образовательный комплекс на базе технологии дополненной реальности позволяет старшеклассникам в процессе практических занятий выполнять следующие задания:

- проведение экспериментов с помощью технологии комбинирования аспектов цифрового и реального мира;
- оперирование абстрактными данными, характеризующими процессы, протекающие в малых и больших паразитоценозах, а также представление их в графической форме;
- моделирование динамики экологических, биологических и паразитологических процессов.

В процессе выполнения практических заданий используется специально разработанное программное обеспечение, компьютер (ноутбук), web-камера. В меню программы предоставлен ряд вариантов взаимодействия с системой:

- словарь терминов;
- база знаний;
- энциклопедия;
- модель;
- тестирование.

При обращении к пункту меню «Модель», запускается сама имитационно-моделирующая обучающая система. Взаимодействие с системой осуществляется по средствам набора специальных карточек, содержащих симплифицированные маркеры изображения.

Располагая карточки в поле видимости web-камеры, обучающийся наблюдает на экране анимированный трехмерный объект, расположенный в пространстве над маркером. Он может перемещать карточки в пространстве, при этом система отслеживает перемещения и позиционирует трехмерный объект точно в запрограммированной системе координат. Трехмерный анимированный объект является частью модели и источником экспериментальной информации. Как и при реальном исследовании, обучающийся может делать те или иные заключения, основываясь на внешнем виде и поведении объекта. Все трехмерные объекты системы смоделированы с высокой точностью детализации, на основе научных данных [7].

При соединении карточек в определенной последовательности обучающийся может самостоятельно имитировать процессы, происходящие в реальной отдельно взятой экосистеме, тем самым, получая возможность наблюдать динамику протекания сложных для понимания биологических процессов. Отклик системы представляет собой изменение анимации трехмерного объекта или вывод на экран информационного сообщения. В ситуациях, когда сделать выводы о ходе эксперимента затруднительно, подключается система поддержки принятия решений, выводя на экран информационные сообщения или подсказки.

После прохождения режима «Модель» обучающийся приступает к режиму тестирования, который позволяет оценить степень усвоения информации учебного материала, т.е. количество информации и навыки, полученные при ее использовании.

В случае необходимости (понятийные или терминологические затруднения, необходимость в знаниях не предусмотренных школьной программой и т.п.) обучающийся в процессе выполнения практического задания может обращаться за помощью в соответствующие пункты меню: словарь терминов, база знаний, энциклопедия.

Анализ деятельности мастер-класса, действующего в УОДЦ «Магистр» уже на протяжении нескольких летних сборов, позволяет констатировать значительную его эффективность как в формировании компетенций эколога-биологической направленности, так и изучении сложных эколога-биолога-паразитологических процессов во внелабораторных условиях.

Таким образом, включение тематической эколога-биологической программы в процесс образовательного отдыха в условиях временной развивающей образовательной среды профильного центра способствует обогащению содержания самих профильных программ в центре, интенсифицирует формирование содержательных характеристик познавательной активности обучающихся старшеклассников, актуализирует психологические механизмы формирования экологического образования старшеклассников. Существующий контраст между условиями обучения в летнем профильном центре и в традиционных образовательных организациях создает дополнительный эффект психолого-педагогического воздействия как на личность, так и на учебные группы.

Литература

1. Елизаров С.Г. Психологическое сопровождение формирования молодежного лидерства в условиях временной образовательной среды // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. – Москва 28-29 сентября 2015 года. С. 167-169.
2. Елизаров С.Г., Малышева Н.С. Елизаров А.С. Проведение мастер классов естественно-научной направленности в условиях реализации программ образовательного отдыха (на примере мастер класса по паразитологии) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 4 (40) С.237-242.
3. Елизаров А.С., Малышева Н.С., Самофалова Н.А., Вагин Н.А., Борзосекоев А.Н. Использование иммитационно-моделирующей обучающей системы «Спарганоз» на базе технологии дополненной реальности в условиях Курской региональной общественной молодежной организации «Магистр» // Теория и практика паразитарных болезней животных. Выпуск №15. М., 2014. С 92 – 94.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х томах – М.: Педагогика, 1989.
5. Чернышев А.С., Сарычев С.В., Елизаров С.Г., Лобков Ю.Л., Беспалов Д.В., Матвеева А.В. Социально-психологические условия становления успешных лидеров-организаторов – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2016. – 216 с.
6. Шаронов А.В. Организация отдыха, оздоровления, занятости детей и подростков и оказание им психологической помощи // Психологическое обозрение. – М., 1996. – №1(2). – С.58-62.
7. Grigorev D., Malysheva N., Samofalova N., Loginov S., Kudinov V., Dmitrieva E. Development of innovative augmented reality simulator courseware for biological resources studies. Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives, Volume 9, Part 2 ISSN 1313-2571, 2011: 218–225, Published at: [http:// www.science-journals.eu](http://www.science-journals.eu)

ЛЕГИТИМИЗАЦИЯ АГРЕССИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ¹²

Ениколопов С.Н., Чудова Н.В., Москва, Россия

Аннотация. В работе обсуждаются вопросы принятия собственной агрессивности через механизм «легитимизированного насилия». Рассмотрены данные эмпирического исследования, в котором обнаружилось, что выбор того или иного способа «оправдания» агрессивности определяется характером имеющихся у человека психологических проблем.

Ключевые слова: агрессивность, легитимизированное насилие, опосредствование, личностные особенности.

THE LEGITIMIZATION OF AGGRESSION AMONG STUDENTS

Enikolopov S.N., Chudova N.V., Moscow, Russia

Abstract. The paper discusses the person adoption of own aggression via the «legitimized violence». The data of the empirical study showed that the choice of a particular method of «justification» aggressiveness is determined by the nature of person's psychological problems.

Keywords: aggressiveness, illegitimized violence, mediation, personal features.

К настоящему моменту выявлено достаточно много ситуативных факторов агрессии, однако в теоретическом плане открытым остается вопрос о детерминантах формирования агрессивности как черты личности. Можно предположить, что, как и любая

¹² Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект 16-06-00839

другая форма человеческого поведения, агрессия опосредствуется культурным орудием. При этом различные виды неприятия должны выражаться в поведении различно, а именно – в зависимости от того, какое средство, какая культурная норма или представление, взяты субъектом деятельности в качестве ментального конструкта, объясняющего его поведение для него самого, в рамках его картины мира. Эти соображения в духе школы Выготского послужили для нас основой цикла работ в области изучения враждебной картины мира [2] и феномена легитимизации насилия [3].

Термин «легитимная агрессия» возник в рамках теории социального научения и означает агрессию, которая в данном государстве является юридически допустимой, а в данной культуре считается «нормальной». М. Модиа [7] перечисляет некоторые действия, при которых насилие оправдывается обществом: публичная казнь, действия сотрудников спецслужб, действия солдат во время войны, действия полицейского, действия тюремщика, действия учителя, действия спортсмена (боксера или борца), убой скота, эксперименты на животных. Именно эту готовность не только оправдать, но и приветствовать насилие подчеркивает Д. Зильманн [8], выделяя при определении денотата понятия «санкционированная агрессия» агрессивные действия, которые не только не выходят за рамки социальных норм, но и сами служат этими нормами.

Близкий по смыслу термин «культурное насилие» в большей мере акцентирует внимание не на юридической стороне дела, а на ценностях, характерных для конкретной культуры. Говоря о культурном насилии Й. Галтунг [5] предлагает рассматривать те аспекты культуры, которые могут быть использованы для оправдания и легитимации индивидуального насилия и социальной несправедливости. Один из способов функционирования культурного насилия состоит в изменении моральной окраски действия с несправедливой на справедливую или же, по крайней мере, на приемлемую (например – убивать во имя страны, нации справедливо, убивать ради собственной выгоды – нет). Изучение культурного насилия позволяет понять, каким образом акт прямого насилия над индивидом и факт социальной несправедливости легитимизируются и делаются, таким образом, приемлемыми в обществе. Три вида насилия различаются во временном отношении: прямое насилие в межличностных конфликтах имеет характер события; социальная несправедливость (структурное насилие, в терминологии Галтунга) имеет характер процесса с подъемами и спадами; культурное насилие является своеобразным инвариантом конкретной культуры, оставаясь неизменным на протяжении целых исторических периодов.

Термин «легитимизация насилия» применим не только к обществу в целом, но и к отдельно взятой личности. В этом случае он означает тот круг агрессивных действий, которые данный человек считает приемлемыми для себя в различных сферах частной и общественной жизни. Вот эти представления о допустимом и даже полезном насилии, мы рассматриваем как культурное орудие, с помощью которого человек овладевает собственной агрессивностью, выводит ее из состояния деструктивного напряжения в пространство осознаваемого, произвольного и принимаемого на ценностном уровне насилия, позволяющего человеку защищать то, что ему дорого, и претендовать на то, что он считает своим.

Измерение легитимизируемого человеком объема насилия потребовало создания специального инструмента. Опыт апробации американского опросника М. Хогбена PLAQ [6] показал, что требуется разработка оригинального русскоязычного опросника диагностики легитимизированной агрессии. Была разработана методика «ЛА-44» [4], позволяющая определять склонность индивида в целом оправдывать насильственные методы разрешения проблем, а также склонность к оправданию насилия в отдельных сферах – в политике, в воспитании детей, в хобби, в продукции СМИ, в спорте. Для анализа валидности опросника была исследована группа мужчин – преступников, осужденных за насильственные преступления по статьям УК РФ: «убийство» (ст. 105, ч.1,2); «умышленное причинение тяжкого вреда здоровью» (ст. 111 ч.1,2,4); «разбой»

(ст.162 ч.1,2,3); «изнасилование» (ст.131 ч1; ст.134); «хулиганство» (ст.213 ч2). Были получены достоверные различия между группой насильников и группой законопослушных граждан – первые имеют значимо больший объем легитимизируемого насилия. Опросник может быть использован для изучения влияния легитимизированной агрессии на динамику агрессивных и насильственных форм поведения, в том числе делинквентных, для анализа психологических особенностей, которые способствуют активному использованию легитимных в обществе форм насилия и агрессии, для определения наиболее опасных сфер-носителей легитимной агрессии в конкретной группе и др.

В дальнейших исследованиях [1] в среде законопослушных и социально благополучных граждан были обнаружены группы, занимающие полярные позиции в отношении норм агрессивности. Полюса объема легитимизируемого насилия оказались представлены группами военных-атеистов и православной интеллигенции – во всех исследуемых методикой ЛА сферах жизни верующие склонны оправдывать значимо меньший объем насилия, чем военные. К полюсу, представленному отношением к насилию военных, примыкает группа спортсменов. При этом именно в группе людей «с ружьем» (военных, охранников, курсантов школы милиции) самооценка агрессивности по опроснику Басса-Перри оказалась значительно ниже, чем в группе студентов-психологов, хотя по методике Розенцвейга показатель гетероагрессии у «силовиков», как и можно было ожидать, значимо выше, чем у представителей «помогающей» профессии, а показатель аутоагрессии, напротив, ниже. Эти результаты позволяют нам считать методику ЛА не еще одним вариантом опросника агрессивности, а инструментом изучения присвоенной нормы агрессивности, т.е. того психологического орудия, с помощью которого человек делает агрессию/аутоагрессию в своих глазах оправданной общественно значимыми целями, а свою агрессивность – осознаваемой, произвольной и не разрушающей образ Я.

В настоящем исследовании нас интересовал вопрос существования связи между той нормой насилия, которую принимает человек, и той формой агрессивности, в которой он легко отдает себе отчет. На операциональном уровне речь шла об установлении связи между сферой жизни, для которой человек демонстрирует большой объем допускаемого насилия (опросник легитимизации агрессии ЛА), и той формой агрессивности, проявления которой человек готов у себя признать (опросник агрессивности Басса-Перри ВРАQ). Также нас интересовали те личностные особенности, которые, предопределяя определенный круг проблем, с которым человек сталкивается в своей жизни, создают психологический «фон», на котором «фигура» насилия выступает особенно ярко и требует от человека сознательной переработки и принятия культурной нормы, обеспечивающей ему душевный покой при реализации агрессивного импульса. В связи с этим были исследованы корреляции показателей опросника ЛА и опросников, направленных на измерение того или иного психологического неблагополучия (или предпосылок к нему). Исследование проводилось на группе московских студентов гуманитарных и технических вузов в 2015-2016гг. (96 чел., 33 муж. и 63 жен.). Кроме опросников на агрессивность (опросник агрессивности Басса-Перри (ВРАQ) в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского; опросник легитимизации агрессии (ЛА) С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского) были использованы: Опросник конструктивного мышления С. Эпштейна (ОКМ) в адаптации С.Н. Ениколопова и С.В. Лебедева; опросник Потребности в структуре (ШПС) М. Томпсона и шкала Неуверенности в причинах (ШНвП) Дж.Эвардса в адаптации Ю.М.Кузнецовой и С.Н. Ениколопова; Шкала аномии Heydari, Davoudi & Teumoog (ША) и опросник Личный миф (ЛМ) Д. Элkinда в адаптации Ю.М. Кузнецовой; Шкала толерантности к неопределенности Баднера (ШТН) в адаптации Г.У. Солдатовой и Л.А. Шайгеровой; опросник нарциссических черт личности (НЧЛ) Н.М. Клепиковой, О.А. Шамшиковой; опросник Способы совладающего поведения (ССП) Р. Лазаруса в

адаптации Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк. Исследовались корреляции между показателями методики ЛА и показателями других методик.

Полученные данные позволяют выделить в функционировании легитимированной агрессии два важных факта.

Во-первых, легитимизация насилия тем больше нужна молодому человеку, чем больше проявлений физической агрессии он у себя замечает: все шкалы ЛА коррелируют со шкалой физической агрессии ВРАQ и со шкалой Дерзкое и заносчивое поведение НЧЛ. Существующий в обществе запрет на физическое насилие в мирной жизни создает для молодого человека условия, в которых разрядка напряжения в физической агрессии превращается в препятствие для успешного функционирования в социуме. Это, в соответствии с теорией объективации Д. Узнадзе, приводит к «вхождению препятствия в сознание», т.е. к осознанию этой своей склонности отвечать «кулаками». Отметим, что в случае выбора профессии, для которой такой ответ санкционирован культурой, этот механизм оказывается избыточным – как уже было сказано, в группе «силовиков» (военные, полицейские, охранники) мы в предыдущих работах фиксировали низкие показатели признания у себя склонности к физической агрессии (по методике ВРАQ). Второй факт заключается в том, что выбор сферы легитимизации насилия связан с наличием у молодого человека определенных психологических проблем.

Так, обнаружено, что легитимизация насилия в политике оказывается нужна тем, кто обладает враждебной картиной мира [2] – обнаружена система положительных корреляций, стержнем которой является корреляция шкалы Политика методики ЛА коррелирует со шкалой Враждебность ВРАQ, шкалами Недоверия государству и Недоверия обществу методики ША, шкалой Категорического мышления методики ОКМ, шкалами Ожидания особого отношения и Отсутствия эмпатии НЧЛ; отрицательные корреляции со шкалой Поиска социальной поддержки методики копинг-стратегий.

Легитимизация насилия через признание особой ценности таких хобби как охота или боевые искусства важна для тех, кто обладает высокой склонностью в физической агрессии и фиксируется на проблеме самоутверждения (корреляции шкалы Личный опыт методики ЛА со шкалами Неуязвимость и Всесилие методики ЛМ и шкалы Ожидание особого отношения НЧЛ). Нарциссическое ожидание особого отношения к себе и подростковая вера в уникальность своих переживаний, составляющая по Д. Элкинду основу истории о себе самом в автокоммуникации подростка, требует, видимо, героизации своего образа через принятие brutальных увлечений.

Оправдание насилия в воспитании востребовано теми, для кого важен самоконтроль как способ совладания (корреляции соответствующих шкал методик ЛА и ССП) и кто склонен к категоричности суждений (корреляция со шкалой Категорического мышления ОКМ), к чувству самозначимости (корреляция с соответствующей шкалой НЧЛ), физической агрессии. Забота о ребенке у человека, использующего копинг-стратегию самоконтроля, может выражаться в том, что ребенка приучают к жесткому контролю, который вначале является внешним, осуществляемым строгим родителем, а затем должен стать внутренним, повторяющим стратегию копинга, принятую родителем. Признание необходимости насилия в воспитании у молодых людей может быть связано с объективной значимостью самоконтроля в жизни студента и субъективной переоценкой собственной зрелости и значимости своих суждений.

Признание агрессии в спорте самым интересным, притягивающим в спортивных зрелищах, характерно для молодых людей, с одной стороны резких, нетерпимых (признают у себя интолерантность к неопределенности (ШТН) и категоричность суждений (ОКМ), а с другой, - недовольных своим статусом (развитое чувство зависти (НЧЛ) и переживание собственной незначительности (ЛМ)). Чем выше у таких людей склонность к физической агрессии, тем сильнее проявление описанных черт.

Единственной сферой, принятие насилия в которой не связано с повышенной склонностью к физической агрессии, является сфера СМИ. Признание допустимым

смакования сцен насилия и избытка криминала в СМИ связано лишь со склонностью к манипуляции (НЧЛ) и с общей эмоциональной незрелостью (шкала Наивный оптимизм методики ОКМ).

Итак, проведенное эмпирическое исследование показало, что легитимизация насилия через опору на существующие в культурной традиции паттерны агрессивного просоциального поведения, более востребована теми, кто склонен к физической агрессии. Исследование позволило описать психологические проблемы молодых людей, выбирающих тот или иной способ «оправдания» собственной агрессивности.

Литература

1. Кузнецова Ю.М., Ениколопов С.Н., Чудова Н.В. Агрессия в обыденной жизни. М.: Росспэн, 2014.
2. Ениколопов С.Н., Чудова Н.В. Проблема проявлений враждебной установки // Психологические исследования. 2017, 10(54), 12. <http://psystudy.ru>
3. Ениколопов С.Н., Чудова Н.В. Агрессивность и имплицитная теория насилия // Прикладная юридическая психология. 2017, т.39.№2. С.18-26.
4. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Методики диагностики агрессии // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С.41-72.
5. Galtung J. Cultural violence. J.of Peace Research 1990, Vol. 27, 3, 291-305.
6. Hogben M., Byrne D., Hamburger M., Osland J. 2001. Legitimized Aggression and Sexual Coercion: Individual Differences in Cultural Spillover // Aggressive Behavior, Volume 27, pages 26–43.
7. Modjaz M. S. Cinema et deviance juvenile, Grenoble, 1978.
8. Zillman D. Hostility and aggression, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

ИЗ ОПЫТА МОДЕЛИРОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЛИЦЕЯ

Еремина Л.И., Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье проанализированы характер и риски образовательной среды лицея, описана модель взаимодействия специалистов с учетом распределения их функциональных обязанностей, проанализирован опыт данного взаимодействия в условиях образовательной среды лицея.

Ключевые слова: образовательная среда, устойчивое развитие, моделирование, взаимодействие.

FROM THE EXPERIENCE OF MODELING THE INTERACTION OF SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE LYCEUM

Eremina L.I., Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article analyzes the character and risks of the educational environment of the lyceum, describes the model of interaction between specialists taking into account the distribution of their functional responsibilities, analyzes the experience of this interaction in the conditions of the educational environment of the lyceum.

Keywords: educational environment, sustainable development, modeling, interaction.

В социально-психологическом контексте, устойчивое развитие – это процесс изменений, в котором развитие, ориентация, поведение личности и ее психологические изменения согласованы друг с другом и укрепляют нынешний и будущий потенциал личности для удовлетворения ее потребностей и устремлений [1].

Социальная составляющая устойчивости развития ориентирована на человека и направлена на сохранение стабильности социальных и культурных систем, в том числе и образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Применение концепции устойчивого развития позволяет по-новому подойти к решению проблемы взаимодействия специалистов в условиях образовательной среды лицея.

Для достижения устойчивости развития участникам образовательного процесса придется создать более эффективную систему принятия решений, которая позволила бы быть в выигрыше всем сторонам. С точки зрения субъект-субъектного подхода, каждый участник образовательного процесса участвует в формировании сферы жизнедеятельности, оказывает содействие принятию решения, принимает активное участие в реализации данных решений и контроле их исполнения [3].

Опишем опыт моделирования взаимодействия специалистов (педагогов, психологов, социального педагога, заместителя директора по учебно-воспитательной работе) в условиях образовательной среды лицея.

Образовательную среду лицея как целостную качественную характеристику невозможно оценить чисто количественными показателями, не правомерно использовать такие понятия как лучшая или правильная, хорошая образовательная среда. Важно качественное описание особенностей образовательной среды лицея, которое возможно за счет комплексной оценки образовательной среды. В лицее созданная образовательная среда способствует не только развитию интеллектуальных способностей детей, но также отмечено влияние образовательной среды на особенности социального и индивидуально-личностного развития учащихся. Средства, с помощью которых лицей решает свои внутренние задачи, и определяют специфические особенности образовательной среды образовательного учреждения (учебные программы, социальное партнерство, комплексная программа поддержки и пр.). К сожалению, внутренние задачи, которые ставит и решает в своей деятельности лицей, далеко не всегда осознаются самими участниками образовательного процесса. И в первую очередь выпадает процессуальный компонент, а именно взаимодействие основных участников образовательного процесса.

Определяя лицей по типу школ (согласно В.В. Рубцову), преобладает тип обучающей школы в сочетании с некоторыми показателями воспитывающей школы, и есть элементы гуманистической и развивающей школы [2, 5]. В целом, все они имеют целевую установку школ, ориентированных на детей, где важен сам ребенок. Целостную качественную характеристику внутренней жизни образовательной организации как образовательной среды лицея дать сложно, так как необходима комплексная диагностика образовательной среды лицея, в чистом виде затруднительно определить к какому типу относится лицей, хотя направленность явно прослеживается.

Со специалистами образовательного учреждения был проведен обучающий семинар, цель которого – расширение знаний о рисках образовательного пространства лицея. Опрос участников семинара позволил выделить следующие группы рисков образовательной среды лицея.

Первая группа рисков связана с организацией учебно-воспитательного процесса (нагрузка, нехватка времени, количество документации, интенсификация учебного процесса, неэффективные методы и технологий обучения, несогласованность педагогических позиций, негативное отношение учителя, непринятие ребенка и пр.).

Вторая группа рисков – особенности взаимодействия участников образовательного процесса (конфликты, стили общения), так же профессиональная дезадаптация и деформация.

Третья группа – семейные риски (характеристики семьи, особенности проживания, воспитания, низкая педагогическая и психологическая грамотность родителей, особенности взаимодействия, микросоциум).

В ходе интервьюирования мнения участников были дифференцированы. Так психологи выделяют следующие риски: неопределенность функциональных обязанностей школьных психологов (необходимость выходить за пределы своего функционала, не обладая определенной компетентностью), рутинная работа (много документации, порой формальной), недостаточное взаимодействие с участниками образовательного процесса

(руководством, педагогами, социальным педагогом, родителями, обучающимися), слабое оснащение кабинета психолога, нехватка диагностического инструментария и пр.

По мнению, заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе: высокая нагрузка, неконструктивность взаимодействия участников образовательного процесса (порой ведущая к конфликтным ситуациям), ригидность педагогов к участию в исследовательской деятельности, низкая активность учащихся и педагогов, слабая материально-техническая база.

Социальный педагог среди ключевых выделяет следующие особенности: неопределенность функциональных обязанностей социального педагога, нехватка времени и большое количество документации, слабое взаимодействие с организациями, осуществляющими деятельность в социальной сфере.

Таким образом, психологический ресурс межличностного взаимодействия может выступить показателем качества образовательной среды, поэтому необходимы механизмы совместной работы всех участников образовательного процесса.

Учитывая полученные данные, в пилотажном режиме мы попробовали смоделировать взаимодействие участников образовательного процесса, направленное на развитие образовательной среды лицея.

Цель моделирования: помочь участникам образовательного процесса осознать свои реальные внутренние цели и задачи, оценить адекватность используемых средств и в случае необходимости наметить пути коррекции.

В ходе моделирования были выделены три ключевых вопроса, на решение которых было направлено моделирование.

Первый вопрос (результативный аспект). «Чего достигает лицей, создавая, поддерживая и развивая свою специфическую образовательную среду?» Главным результатом воздействия образовательной среды на школьников является тот эффект, который они получают в своем развитии.

Второй вопрос (процессуальный аспект). «Какими средствами лицей достигает своего развивающего эффекта?» Эти средства могут быть самыми разнообразными, они охватывают все стороны внутренней жизни лицея. В рамках нашего исследования рассматривались особенности и способы взаимодействия участников образовательного процесса.

Третий вопрос (целевой аспект). «Зачем?» Зачем лицей проводит дополнительные занятия по социальному, трудовому воспитанию и профессиональному самоопределению школьников, мероприятия по улучшению качества образовательной деятельности. Этот аспект характеризует лицей с точки зрения тех внутренних задач, на решение которых реально направлены ее усилия, время и средства.

Взяв за основу план совместной работы психологов, заместителя директора по социальной работе и заместителя директора по учебно-воспитательной работе, мы провели с участниками образовательного процесса (завуч, педагоги, психологи, социальный педагог) деловую игру с целью выявления их функциональных обязанностей.

В ходе деловой игры участники, которые работали индивидуально и в микрогруппах, отвечали на вопросы и проходили следующие этапы:

Первый шаг: определение функциональных обязанностей завуча по УВР, психолога, социального педагога, учителей (которые выступают и в роли классных руководителей). Фиксация записей по каждому отдельно.

Второй шаг: совместный анализ функциональных обязанностей участников образовательного процесса, с целью фиксации пересечения определенных функций, или, наоборот, их противоречивости (например, социальный педагог ратует за то, чтобы поставить школьника на учет, психолог же говорит о том, что нужна еще коррекционная работа, необходимо время).

Третий шаг: определение, какие позиции в функциональных обязанностях западают. В нашем случае, это социальный педагог, который работает в лицее еще и

учителем. И один из психологов, который выполняет иногда функции социального педагога.

Четвертый шаг: разделение функциональных обязанностей.

Пятый шаг: выработка единой стратегии работы, с целью однонаправленности и целостности деятельности специалистов в развитии образовательной среды лицея.

Важным посылом в игре было умение договариваться, строить «мостик» во взаимодействии с коллегами и главное, выполнять качественно свои основные обязанности.

Учитывая целевые установки лицея, в качестве основных направлений взаимодействия участников образовательного процесса, в моделировании использовали:

1) развитие социально-психологической компетентности всех участников образовательного процесса, 2) профилактика деструктивного (асоциального) поведения детей и подростков (в нашем случае, профилактика суицидов среди детей и подростков).

Оговоримся, что в моделировании взаимодействия специалистов (завуча, педагогов, психологов, социального педагога) в условиях лицея, участвовала лишь определенная часть педагогического состава образовательного учреждения.

Одним из рисков образовательной среды лицея была неопределенность функциональных обязанностей членов педагогического коллектива (необходимость выходить за пределы своего функционала, не обладая определенной компетентностью). В соответствии с этим была разработана модель взаимодействия участников образовательного процесса в условиях образовательной среды лицея.

Охарактеризуем модель взаимодействия специалистов по распределению функциональных обязанностей в условиях образовательной среды лицея.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе выступает как идейный научный организатор, как координатор взаимодействия, консультирует по различным вопросам, осуществляет информационное мультимедийное сопровождение, организует «горячую линию», решает вопросы организационного характера. Цель информационного мультимедийного сопровождения – синхронизировать взаимодействие участников образовательного процесса в лицее, поддержание работы сайта образовательного учреждения, содействие формированию информационно-образовательной среды лицея.

Психолог осуществляет консультирование по проблемам психолого-педагогического характера, осуществляет диагностическую деятельность (анкетирование, тестирование и пр.), просветительскую деятельность, коррекционно-развивающую работу.

Социальный педагог ведет работу с детьми и их семьями, попавшими в трудную жизненную ситуацию и нуждающимися в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, осуществляет связь со службами социальной защиты населения по месту жительства воспитанников, поддерживают связь с родителями (законными представителями) путем переписки, посещения их на дому, личных бесед, проведения родительских собраний. Осуществляет нормативно-правовое сопровождение, реабилитационную деятельность.

Педагоги разрабатывают и организуют различные совместные мероприятия, направленные на профилактику асоциального поведения и развитие социально-психологической компетентности всех участников образовательного процесса.

Важной составляющей данной модели является обучение взаимодействию участников образовательного процесса. В качестве групповых методов обучения использовались игры (ролевые, деловые, организационно-деятельностные, социально-моделирующие), психодраматические приемы, метод фиксированных ролей, методы стимулирования креативности, метод анализ ситуаций, психогимнастика, элементы арт-терапии и музыкотерапии и др.

Основными формами взаимодействия специалистов лицея выступали круглые столы, деловые игры, консультации, тренинги, анкетирование, семинары-практикумы, вебинары, методические семинары и пр.

В ходе исследования было разделено функциональных обязанностей специалистов, соответствующее предложенной модели, где завуч отвечал на вопросы: где, когда, с кем? Психолог – почему это происходит? Педагог – что и как делать с детьми? Социальный педагог – как содействовать, что и кого привлечь для оказания помощи?

В ходе взаимодействия участников образовательного процесса были определены совместные мероприятия (с детьми и подростками; с родителями; с учителями) по профилактике детского суицида с распределением функциональных обязанностей психолога, социального педагога, педагога, завуча.

Проанализировать опыт реализации некоторых проб было возможно за счет рефлексии, которая осуществлялась при анализе проделанной работы в ходе организации взаимодействия участников образовательного процесса.

Рефлексивный анализ совместной работы состоял из трех составляющих: анализ когнитивной, эмоциональной и деятельностной стороны взаимодействия. 1. Анализ когнитивной составляющей взаимодействия: Чему научились, какие знания и умения, опыт приобрели? Что я знал до совместной работы? Что узнал нового? Что мне интересно было бы узнать? В чем смысл нашего взаимодействия? Зачем мы это делали? Может ли это пригодиться в дальнейшей профессиональной деятельности? Как и где? 2. Анализ эмоциональной составляющей взаимодействия: Что понравилось и почему? Что не понравилось и почему? Кого бы вы отметили в ходе взаимодействия? Почему? 3. Анализ деятельностной составляющей взаимодействия: Что получилось? Что не удалось сделать в ходе взаимодействия? Почему? Какие уроки можно извлечь на будущее? Что бы изменили и почему? Какие средства работы удались и почему? Какие трудности были во взаимодействии? Какие шаги необходимо осуществить для решения данных затруднений? Готовы ли вы использовать полученный опыт взаимодействия в дальнейшей профессиональной деятельности?

Отвечая на вопросы, участники образовательного процесса достаточно грамотно соотносили цели, средства и результаты проделанной работы. Это может свидетельствовать о том, что педагогический коллектив в ходе организации взаимодействия более осмысленно отдает себе отчет, на решение каких образовательных задач направлены их реальные усилия. Следовательно, поставленные цели соответствуют тем средствам, которые они используют в работе. Хотя следует оговориться, что в проделанной работе важно было сменить установку, направленность специалистов на выработку доверительных отношений с целью решения конкретных задач, в нашем случае – это профилактика суицида среди детей и подростков.

Отмечаем, что рефлексивный анализ проходил непросто, так как особенно учителя отмечают в основном эмоциональную составляющую взаимодействия (понравилось/ не понравилось), а важно было отметить не только факт участия (активность/ пассивность), но и смысл взаимодействия (а зачем мы это делаем?) и готовность использовать полученный опыт взаимодействия в дальнейшей работе по развитию образовательной среды лицея.

В ходе исследования использовалась методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (автор Е.Н. Степанов). Результаты исследования показали, что 79% педагогов, из числа опрошенных, имеют среднюю степень удовлетворенности жизнедеятельностью в школьном сообществе. У 15% педагогов коэффициент удовлетворенности был равен или больше 3, что свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности. И 6% респондентов имеет низкий уровень удовлетворенности жизнедеятельностью в лицее.

В рамках цели нашего исследования, наряду с выявленными результатами, была прослежена удовлетворенность педагогами таких показателей, как отношения с учителями и администрацией в лицее. Отвечая на утверждение «Я ощущаю в работе поддержку коллег», после моделирования взаимодействия с участниками образовательного процесса, были получены следующие результаты: 15% респондентов

ответили трудно сказать, 25% – совершенно согласен, 4% – скорее не согласен, 56% – скорее согласен. Отвечая на вопрос «У меня сложились с коллегами неконфликтные отношения», 5% педагогов ответили скорее не согласен, 12% – трудно сказать, 5% – совершенно согласен, и большинство респондентов 78% – скорее согласны с утверждением. По одному из показателей обеспечение деятельности педагога, а именно, «Меня устраивает сложившийся нравственно-психологический климат в школе», все специалисты ответили положительными утверждениями.

К сожалению, не удалось просмотреть констатацию утверждений отдельно у психологов, у социального педагога, у завучей, так как методика проводилась анонимно.

Средняя и высокая степень удовлетворенности педагогами жизнедеятельностью лица может свидетельствовать о характере образовательной среды в лицеи.

Следовательно, содержательная диагностика образовательной среды лица должна строиться на основе анализа всех трех выделенных аспектов (целевой, процессуальный, результативный). Такая диагностика требует довольно длительного пребывания в стенах образовательного учреждения, возможности наблюдения за ее жизнью, как во время уроков, так и после их завершения, а также проведения целого комплекса исследований. К сожалению, временные отрезки в пилотажном исследовании были ограничены и не позволили в полном объеме осуществить данную работу.

Четкое распределение функциональных обязанностей участников образовательного процесса, умение договариваться и доверять друг другу, выполнять качественно свои основные обязанности, а так же выработка единой стратегии работы, способствует целостности и целенаправленности деятельности специалистов в развитии образовательной среды лица.

Таким образом, каждый участник образовательного процесса в ходе взаимодействия решает все новые проблемы, приобретает новые качества, что способствует формированию готовности к изменению, служащей предпосылкой устойчивости развития личности и сохранению ею адаптивных возможностей взаимодействия с социумом. Интенсивное развитие средств массовой коммуникации, изменения соотношения рабочего времени и досуга, изменения характера труда, приоритет личности, а так же поляризация общества ориентируют современную школу на создание благоприятной и комфортной среды, образовательного пространства для полноценного развития детей и подростков. Обучение взаимодействию необходимое условие и личностного, и профессионального становления всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Миркин Б.М., Наумова Л.Г. Устойчивое развитие. – Уфа: РИЦ Баш ГУ, 2009.
2. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. – М.;Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2007.
3. Основы устойчивого развития / под общ. ред. Л.Г. Мельника. – Сумы: Университетская книга, 2005.
4. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
5. Технология оценки образовательной среды школы / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010.
6. Чекунова Е.А. Риски образовательного пространства школы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2010. № 4.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Ермаков А.С., Санкт-Петербург, Россия

Ермаков Д.С., Москва, Россия

Аннотация. Охарактеризованы основные этапы становления экологического (природоохранительного) образования и просвещения на международном уровне. Представлен современный зарубежный опыт экологического образования и просвещения для учащихся и взрослого населения.

Ключевые слова: охрана природы, экология, образование, просвещение, зарубежные страны.

FOREIGN EXPERIENCE IN FORMAL AND INFORMAL ENVIRONMENTAL EDUCATION: HISTORY AND MODERNITY

Ermakov A.S., Saint Petersburg, Russia

Ermakov D.S., Moscow, Russia

Abstract. The main stages of the formation of formal and informal ecological (environmental) education at the international level are characterized. A modern foreign experience of formal and informal environmental education for pupils and adults is presented.

Keywords: conservation, environment, formal education, informal education, foreign countries.

Первый этап экологического (природоохранного) просвещения начинается после Второй мировой войны, с основания в 1948 г. Международного союза охраны природы и природных ресурсов (МСОП). Одной из своих задач данный Союз видел распространение знаний о природе, сохранение и восстановление ее богатств. В 1950 г. при МСОП была создана постоянная комиссия по просвещению, которое в то время представляло собой, в основном, совокупность лекций, бесед, лозунгов, т.е. носило информационно-декларативный характер, а деятельность сводилась к усвоению знаний и норм поведения в природе [1].

Постепенно просветительская деятельность начинает охватывать, наряду с развитыми, и другие страны. Второй этап в развитии экологического просвещения начался в середине 1970-х гг., когда ЮНЕСКО и ЮНЕП учредили международную программу по образованию в области окружающей среды.

На третьем этапе (1980-е гг.) идея организации всеобщего непрерывного экологического образования все более проникает в сознание широких слоев населения и все шире распространяется в развивающихся странах, где еще в 1960–70-х гг. к идеям природоохранного просвещения относились весьма скептически, считая экологические проблемы уделом развитых стран. После Конференции ООН по окружающей человека среде (Стокгольм, 1972 г.) ЮНЕСКО стала ориентировать мировую научно-педагогическую общественность на развитие экологического образования и просвещения.

В Декларации и рекомендациях Межправительственной конференции ЮНЕП/ЮНЕСКО по образованию в области окружающей среды (Тбилиси, 1977 г.) отмечается, что образование в области окружающей среды (в России принят термин «экологическое образование») призвано способствовать осознанию экологических ценностей, уделять основное внимание проблеме экологического выживания человека; не должно ограничиваться системой формального образования (его тематика должна касаться всех разделов школьной и внешкольной программы и образовывать единый непрерывный процесс), а также не должно являться лишь еще одним предметом, подлежащим включению в существующие программы, но призвано стать катализатором или общим знаменателем в процессе обновления обучения [2].

В 1970-80-х гг. формируются структуры формального (в рамках учебных заведений) и неформального (с участием иных социальных институтов) экологического

образования. В нашей стране последнее чаще именуют экологическим просвещением.

В настоящее время экологическое образование и просвещение является системообразующим фактором устойчивого развития цивилизации, способным консолидировать общество для формирования новых мировоззренческих ценностей и экологоориентированного («зеленого») образа жизни. Опыт зарубежных стран показывает, что этот путь создает устойчивые условия для улучшения экологической обстановки в целом, а также эффективно воздействует на экономический рост при утверждении и культивировании новой идеологии устойчивого развития и гражданского общества.

В США, Канаде, Англии, Нидерландах, Дании, Швеции, Германии приоритетными в экологическом образовании являются занятия на природе, выделение специальных проектных дней и недель, разработка экологических игр, в основе которых лежит стремление пробудить целостное эмоциональное восприятие природы [3]. В настоящее время, в таких развитых, в отношении охраны природы, странах, как США и Великобритания в экологическом образовании детей доминируют два подхода – игровой и натуралистический. При этом первый преобладает в начальной и средней школе, а второй – в старшей. Опыт западных стран в развитии «игрового» направления в образовании огромен. Многие курсы «окружающего мира» («environment») построены на использовании именно этого подхода. Игровыми методами учат не только младших школьников, но также и студентов – будущих экологов и учителей и взрослых, например туристов – посетителей национальных парков и заповедников. Однако злоупотреблять таким методом не рекомендуется, так как за игрой и тестированием пропадает развитие интеллекта, снижаются способности в приобретении знаний, способности к самостоятельному мышлению.

В западном стиле экологического образования акцент делается в основном на понимание путей воздействия человека на окружающую среду и природные комплексы. В США являются весьма популярными наглядные программы экологического образования. Одной из первых программ (1992 г.), переведенной на русский язык, стала программа Дж. Фридман «Джелли Джем – друг людей и природы», предназначенная для внешкольного обучения младшеклассников. Позже появились аналогичные программы других авторов: например, программа Мауры О’Коннор «Свет жизни» для обучающихся 6–18 лет. С активной деятельностью обучающихся связана программа «Юный рейнджер» (для детей 5–12 лет).

Агентство США по защите окружающей среды предлагает учащимся и педагогам ряд идей для социально-значимых экологических проектов, направленных на помощь местным сообществам и окружающей среде, например: «Альянс для образования в области климата», «Дай воде руку», «Инструменты для уменьшения отходов в школах», «Волонтер для изменений», «Наблюдение дикой природы», «Ваша окружающая среда, ваш выбор».

В соседнем с США государстве – Канаде одним из важных направлений является внешкольное (outdoor) образование, благодаря которому удастся осуществить привязку учебных компетенций к конкретным условиям. Многие мероприятия проводятся в игровой форме и во время проведения экскурсий [4].

Что касается использования «натуралистического» подхода в экологическом образовании, то его «западный вариант» в значительной мере отличается от «нашего». Многие школы, особенно начальные, имеют свои небольшие «экологические» площадки, фактически – пришкольные участки, оборудованные для занятий с детьми на уроках природоведения. В школах средних и старших ступеней на смену игровым площадкам приходят мини-дендрарии, метеоплощадки, гелиоустановки, устройства для очистки воды, компостные кучи с установками для разведения червей, искусственный водоем для изучения водных обитателей.

В Великобритании экологическое образование относится к так называемым

«межпредметным темам». На школьном дворе и прилегающих территориях дети складывают мусор в пластиковые контейнеры или пакеты, сортируют его и затем могут использовать на учебных занятиях: например, взвешивать, описывать состав и др. [5]. Педагоги водят учащихся в супермаркеты, городские парки, на улицы, развивая у них критический взгляд на состояние этих объектов. При этом обучающиеся не являются пассивными наблюдателями, а вносят посильный вклад в улучшение экологической обстановки: сажают деревья и кустарники на территории школы или дома престарелых, участвуют в проектах по очистке национальных парков и других мест отдыха.

В рамках проектного подхода все школьники один или два раза в год выезжают в специальные «учебные» («полевые») центры на практику. Организацией таких практикумов, например, в Великобритании, занимаются различные организации, в частности, «Field Studies Council» («Совет полевых исследований» / «Центр полевого обучения»). Во время проведения практикумов дети живут и учатся в этих центрах в течение 3–7 дней. Собственно, «учеба» заключается в самостоятельной исследовательской работе школьников в природе.

В Финляндии, стараясь сохранить и поддержать первозданность природы, заботятся о ней постоянно. Причем дело это стало будничным и привычным не только для специалистов-экологов, но и для всего населения [6]. Рачительность и приязнь по отношению к природе активно внушается детям уже в младшей школе.

Швеция – одна из самых развитых и самая экологически чистая страна мира. Проблемы экологии в стране решаются как экономическим путем, так и усилиями, направленными на воспитание экологической культуры и экологической грамотности населения [7]. Приоритетными в экологическом образовании Швеции являются занятия на природе. Система «Лесных школ» действует уже более 40 лет. Программа школы отличается простотой, доступностью, сказочностью. Очень популярны экологические тропы в национальных парках. Маршрут экологической тропы выбирается таким образом, чтобы в нем были представлены не только участки нетронутой «дикой» природы, но и антропогенный ландшафт. Это позволяет проводить сравнительное изучение естественной и преобразованной среды, изучать характер природообразующей деятельности человека, учиться прогнозировать ее последствия.

Как и в Финляндии, в Швеции, начиная с младших классов, детям прививают экологические навыки, связанные с сортировкой бытового мусора. Такой урок проходит раз в неделю. Детям наглядно показывают, как происходит разделение отходов: какие из них могут подвергнуться вторичной переработке, какие считаются опасными и нуждаются в уничтожении.

Международные и национальные общественные экологические организации проводят большую работу и по другим (кроме натуралистического) направлениям.

Активную работу в области экологического просвещения проводит ЮНЕП, в частности, популяризируя принципы «зеленой» экономики. Один из проектов для школьников и студентов – «Думай.Ешь.Береги» («**Think.Eat.Save**»). Для участия в конкурсе необходимо выполнить ряд мероприятий или проект, который будет решать любую из следующих задач: оценка количества пищевых отходов в учебных заведениях и определение/понимание причин; разработка плана/планов по устранению или уменьшению пищевых отходов в учебных заведениях и осуществление, по крайней мере, одного из них; повышение уровня осведомленности в учебных заведениях о проблеме пищевых отходов и необходимости ее частичного или полного решения.

Международной организацией по экологическому образованию (Foundation of Environmental Education) реализуется программа «Эко-школы»/«Зеленый флаг» («Eco Schools»). Экологический символ «Зеленый флаг» (и сертификат к нему) вручается образовательным учреждениям (школам, детским садам, учреждениям дополнительного образования) за вклад в улучшение качества окружающей среды и пропаганду устойчивого развития. Методология программы основана на стандартах экологической

оценки и менеджмента ISO 14001 и включает четыре темы: «Вода», «Энергия», «Мусор», «Изменение климата». Семь шагов программы предполагают: 1) создание экологического совета школы; 2) исследование экологической ситуации в школе и ее ближайшем окружении; 3) разработку плана действий; 4) мониторинг и оценку выполнения плана; 5) включение экологической тематики в школьные курсы; 6) предоставление информации и сотрудничество с другими образовательными учреждениями, библиотеками, общественными организациями, научно-исследовательскими институтами, коммерческими фирмами, местной администрацией, СМИ и т.д.; 7) принятие экологического кодекса. Решение о присуждении Зеленого флага принимается на национальном уровне на основании сданного школой отчета и утверждается международным координатором.

Цель программы «Изучение лесов» («Learning about forests») – побудить людей воссоединиться с окружающей природой. Лес – природное достояние, которое нужно ценить и сохранить для будущих поколений. С помощью наглядных средств детям предлагается понять, насколько важно защищать и улучшать леса, так как в основу программы положена идея устойчивости.

В рамках программы совместно с компанией «Дженерал Моторс» в Бразилии, Германии, Польше, Испании реализуется проект «Эко-Грин» («Eco-Green»). Проект направлен на повышение устойчивости местных сообществ, которые разрабатывают цели и планы действий в интересах устойчивого будущего.

Программа «Молодые репортеры для окружающей среды» («Young reporters for the environment») направлена на создание условий для молодых людей, чтобы они могли занять определенную позицию по экологическим вопросам, чтобы их голоса были услышаны и они почувствовали, их выслушали. Молодые журналисты озвучивают проблемы окружающей среды своего населенного пункта (письма, фотографии, видео) через средства массовой информации, могут также направить обращения в соответствующие органы, чтобы исправить ситуацию, а также почувствовать, что они сами могут сделать это. Программа помогает развить навыки и приобрести знания, которые будут полезны в течение всей жизни: коммуникативность, личная инициатива, работа в команде, критическое мышление, социальная ответственность, лидерские качества.

Международная общественная организация «Гринпис» («Greenpeace») также реализует ряд проектов, интересных для детей и взрослых. «Зеленый офис» (или «Эко-офис») – комплексная программа, состоящая из технических и образовательных мероприятий, призванных помочь организациям разработать внутреннюю экологическую политику и научиться бережно относиться к ресурсам. С помощью довольно простых действий можно сократить использование природных ресурсов и внести свой посильный вклад в защиту окружающей среды. Экономия ресурсов – это небольшой, но реальный вклад в решение проблемы глобального изменения климата. Идея проекта «Неделя без мусора» основана на трех принципах: сокращение потребления, повторное использование и переработка. Участникам проекта предлагается провести свое событие в рамках «Недели без мусора» или присоединиться к другим активностям. События могут быть любыми, главное, чтобы они помогали в решении мусорной проблемы.

Крупный международный образовательный проект об изменении климата, энергетике и окружающей среде для школьников SPARE («School project for application of resources and energy») с 1996 г. проводится Норвежским обществом охраны природы «Друзья Земли» («Norges Naturvernforbund»). Школьники узнают, как использовать энергию и ресурсы в школе и дома эффективно. Школы, участвующие в проекте SPARE, проводят занятия по устойчивому использованию энергии и ресурсов, осуществляют практические меры в области энергоэффективности и возобновляемой энергетики и распространяют свой опыт среди друзей и соседей. Образовательные ресурсы SPARE, разработанные усилиями общественных экологических организаций и школьными

учителями, предназначены для школьников в возрасте 10–14 лет.

По всему миру дети и взрослые все активнее участвуют в волонтерском движении. Деятельность добровольцев может быть связана с восстановлением нарушенных экосистем, очисткой территории от мусора, поддержкой лесных дорожек и тропинок, созданием новых сред обитания и в потенциале – новых культурных ландшафтов. Главной чертой эковолонтеров является связь с охраной окружающей среды, «практикой природоохранных акций» [8]. Еще одно из определений – волонтерство «в области природного достояния», которое, в свою очередь, определяется как «деятельность, которая стимулирует и поддерживает сохранение и улучшение, обучение, доступ к сельской природе и наслаждению ею, прибрежными водами и зеленью вокруг городов» [9].

Можно выделить пять моделей активности природоохранных волонтеров: активизм, образование, мониторинг, восстановление и устойчивое развитие [10, 11].

Активизм – политически мотивированная модель волонтерства. Примерами могут служить международная организация «Гринпис», многочисленные компании против индустриализации, загрязнения окружающей среды, глобального потепления, уничтожения видов живых организмов. Ключевые направления деятельности – защитить природу, остановить загрязнение окружающей среды, сохранить исчезающие виды. Активисты (например, «Friends of Earth» и т.п.) ведут сбор средств для проведения глобальных компаний по борьбе с изменением климата, против использования генно-инженерных организмов в сельском хозяйстве и пр. На местном уровне многочисленные группы занимаются разнообразными проектами, например, по эффективному водоснабжению, снижению пагубного влияния городов на природу.

Вторая модель деятельности природоохранных волонтеров опирается на образование/обучение членов местных сообществ. Например, «Volunteers for Environment and Education in Nepal» – квалифицированные специалисты, которые помогают деревенским жителям получить знания в области экологии и охраны природы, связанные, например, с посадкой растений или утилизацией отходов. Ресурсный центр «Watershed» (Австралия) занимается разработкой информационных материалов для граждан по снижению вредного воздействия на окружающую среду с помощью использования пакетов многократного применения и экономного использования ресурсов. Во многих случаях образование сочетается с другими активностями эковолонтеров, такими как мониторинг.

Еще одна модель связана с проведением экологического мониторинга. Многие волонтеры работают в сотрудничестве с ведущими правительственными организациями, такими как Агентство по защите окружающей среды США, при котором организовано более 700 волонтерских программ мониторинга. Одна из наиболее крупных и успешных некоммерческих организаций, работающих в данной области, – «Earthwatch», цель которой – поддержка экологических исследований (долговременный экологический мониторинг). Часто участие волонтеров сводится к заполнению «белых пятен» в крупномасштабных мониторингах, например, NSW National Parks, Wildlife Service Fauna Atlas.

Следующая модель основана на экологической реставрации (восстановлении). Волонтеры убирают мусор и отходы, сажают новые деревья, помогают существованию растений и животных. Международная организация «Earth Restoration Service» организует такие работы по всей планете. «Friends of Lane Cove National Park» занимаются, в том числе, оздоровлением парка и нейтрализацией негативных воздействий на него со стороны развивающегося города.

Пятым направлением является стремление к устойчивому развитию, снижению «экологического следа». «Sustainable Living Foundation» помогает волонтерам, занимающимся экономичным потреблением энергии и утилизацией мусора. Работа «Green Volunteer Network of Singapore» направлена на вторичное использование отходов и экологически дружелюбный транспорт. Хотя это и отдельная модель экологического

волонтерства, она частично пересекается с активизмом и образовательным направлением.

Итак, в свете современного экологического кризиса экологическое образование, просвещение приобретает все большую актуальность. На сегодняшний день многие люди считают, что проблемы сохранения среды обитания, экологической безопасности не касаются их лично, находятся где-то далеко, являются исключительно делом государства. Необходима кропотливая просветительская работа на всех уровнях – от международного до местного, институционального и индивидуального. Только когда окружающая среда перестанет быть отчужденной от человека, перестанет быть чем-то извне, экологичный («зеленый») образ жизни примет характер естественного поведения, который люди будут воспринимать как совокупность собственных убеждений и правил. Человек начнет осознавать то, что он развивается вместе с той средой, в которой живет и которая обеспечивает его всем необходимым для существования.

Литература

1. Афанасьева С.В. Становление и развитие экологического образования и просвещения // Вестник ДВГСГА. Естественнонаучные знания. – 2010. – № 2. – С. 14–25.
2. Проблемы образования в области окружающей среды: материалы Межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды. – М.: Прогресс, 1979. – 279 с.
3. Environmental education highlights – examples of EPA's current efforts to solve our nation's environmental challenges through environmental education. – Washington: US EPA, 2009. – 13 p.
4. Environmental education scope and sequence of expectations. – URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/enviro9to12curr.pdf>.
5. Вяземский Е.Е. Современная система образования в Великобритании // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 66–84.
6. Темчина М. Экология в Финляндии. – URL: <http://www.kauppatie.com/03-2006/4.htm>.
7. За что можно полюбить Швецию? – URL: <http://travel.mail.ru/article/38263>.
8. Church C. Changed places, changed lives: the social impacts of environmental action. – Doncaster: British Trust for Conservation Volunteers, 2007. – 128 p.
9. Volunteer development Scotland. Volunteering in the natural heritage; an audit and review of natural heritage volunteering in Scotland: Scottish Natural Heritage Commissioned Report. – Inverness: Scottish Natural Heritage, 2007. – № 219. – 65 p.
10. Measham G., Barnett G. B. Environmental volunteering: motivations, modes and outcomes // Australian Geographer. – 2008. – Vol. 39. – № 4. – P. 537–552.
11. State of the World's Volunteerism Report 2015: Transforming Governance. – N. Y.: UNV Programme, 2015. – XXVI, 101 p.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ ФОРМИРОВАНИЮ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ШКОЛЫ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ерошенко В.И., Свириденко Т.Е., Трифонова А.Э., Москва, Россия

Аннотация. Экологическая культура рассмотрена как характеристика индивидуального и коллективного субъекта, а также как компетенция, которой следует овладеть, и которая несет в себе универсальный критерий, позволяющий личности оценить экологичность взаимодействий в системе «человек – природа – общество». В Международной школе (г.Москва) традиционные подходы к формированию экологической культуры школьников дополняются другими. Инновационными являются: участие в международной программе «Erasmus+» и подготовка школьниками проектов экологической направленности в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, образовательная среда, технологии формирования экологической культуры.

ECOLOGICAL CULTURE AND INNOVATIVE APPROACHES TO ITS FORMATION IN THE ACTIVITIES OF THE INTERNATIONAL SCHOOL OF LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES

Eroshenko V.I., Sviridenko T.E., Trifonova A.E., Moscow, Russia

Abstract. Ecological culture is considered as a characteristic of the individual and the collective subject, and also as a competence which should be mastered, and which carries a universal criterion that allows the individual to assess the sustainability of the interactions in the system «man – nature – society». International school (Moscow) traditional approaches to the formation of ecological culture of schoolchildren are other. Innovation are: participation in international program «Erasmus+» and preparation environmental projects within the discipline «Foreign language».

Keywords: ecological culture, ecological education, educational environment, technology of formation of ecological culture.

Интенсивная деятельность человечества, несколько десятилетий назад ставшего, по мысли В.И. Вернадского, мощной геологической силой, во многом определяет процессы обострения локальных, региональных и глобальных экологических проблем, которые теперь, в XXI веке, угрожают самой человеческой цивилизации. Выход из сложившейся тупиковой ситуации невозможен без изменения характерных для человечества в целом стереотипов, шаблонов мышления и поведения, действий и технологий, не учитывающих законы природы, противоречащих им.

Поиск типов взаимодействия, способных гармонизировать процессы в системе «человек – природа – общество», лежит в поле экологической культуры. Не вдаваясь глубоко в анализ данного феномена, отметим, что экологическая культура может рассматриваться в нескольких аспектах. Первый аспект характеризует субъекта экологической культуры, и субъект может быть индивидуальным (личность) или коллективным (семья, различные социальные группы, общество в целом). Именно в этом ключе используются понятия «экологическая культура личности» и «экологическая культура общества».

Второй аспект предполагает оценку уровня развития экологической культуры индивидуального или коллективного субъекта. Интересно, что при этом уровень развития экологической культуры зачастую, особенно в обывательском сознании или обиходном общении, описывается по бинарной шкале: «есть – нет». Словосочетания «бескультурный человек» или «общество бескультурья» буквально понимаются как отсутствие экологической культуры у субъектов, хотя более корректно говорить о недостаточном (низком) уровне сформированности экологической культуры у того или иного субъекта.

Третий аспект проявляется при рассмотрении экологической культуры с применением компетентностного подхода и концентрирует внимание на понимании экологической культуры как некоторой заданной заранее рамки – компетенции. И эта рамка, по сути, описывает условия, при которых гармонизация отношений в системе «человек – природа – общество» возможна. Пожалуй, наиболее глубоко и по-философски емко этот аспект прозвучал в Московской международной декларации об экологической культуре, принятой в г.Москве 7 мая 1998г.: «экологическая культура предполагает такой способ жизнеобеспечения, при котором общество системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, которые не создают угрозы жизни на Земле».

Отметим наличие в данной трактовке понятия экологической культуры критерия «экологичности», ранее обоснованного С.Н. Глазачевым и О.Н. Козловой [1].

Экологичным, ценным с экологических позиций является то, что содействует Жизни, а то, что Жизни противодействует, выступает как анитценность [1]. Принципиально важно, что этот критерий универсален и без особых сложностей может быть применен для анализа любых взаимодействий в системе «человек – природа – общество».

Таким образом, экологическая культура характеризует субъекта (личность, семью, общество), отражает наличие-отсутствие этого качества, и описывает компетенцию, которой следует овладеть и индивидуальному, и коллективному субъекту, стремящемуся преодолеть экологические проблемы. И в руках субъекта есть универсальный критерий, который целесообразно использовать для анализа как собственных действий, так и при взаимодействии личности с природой и социумом.

Очевидно, что развитие экологической культуры личности и общества происходит как спонтанно (в результате получения экологической информации по каналам СМИ, сети Интернет, социальным сетям, получения эмпирического опыта экологической деятельности и т.п.), так и целенаправленно – в ходе процесса экологического образования. Значимость экологической культуры велика настолько, что даже на государственном уровне формирование этого феномена, развитие экологического образования и воспитания включено в число основных задач, решение которых необходимо для достижения стратегической цели государственной политики России в области экологического развития на период до 2030 года [2]. Стратегической целью государственной политики в области экологического развития является решение социально-экономических задач, обеспечивающих экологически ориентированный рост экономики, сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов для удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, реализации права каждого человека на благоприятную окружающую среду, укрепления правопорядка в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности [2]. В свою очередь, утвержденный план действий по реализации основ государственной политики Российской Федерации в области экологического развития предусматривает целый ряд мероприятий, в частности:

- подготовку и реализацию модельных проектов, направленных на экологическое воспитание и просвещение школьников и молодежи (познавательного туризма), на базе заповедников;
- разработку общепрофессиональных компетенций, знаний, умений и навыков в области охраны окружающей среды для включения в федеральные государственные образовательные стандарты;
- методологическое, программное и учебно-методическое сопровождение реализации экологической составляющей федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования на основе Концепции общего экологического образования и др. [3].

Прямое отношение к школе и школьному образованию имеет третья из указанных выше группа мероприятий, реализация которых намечена под руководством Минобрнауки России на 2020 год. В то же время реальность и глубина экологических проблем, требования, закрепленные в стандартах начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, определяют не просто актуальность, но и обязательность реализации каждой школой усилий, направленных на формирование у школьников личностных характеристик, составляющих структурные элементы экологической культуры, уже сейчас.

Система формирования экологической культуры школьников, сложившаяся в Частном учреждении общеобразовательной организации «Международная школа углубленного изучения иностранных языков» (Международная школа) более чем за 10-летний период существования школы, охватывает все ступени общего образования и все основные виды деятельности учащихся: урочную, внеурочную и внешкольную работу.

В ходе уроков учащиеся Международной школы постепенно достигают обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах предметных результатов образования. Наибольшая роль с точки зрения формирования экологической культуры принадлежит таким дисциплинам, как география, биология, химия. В процессе внеурочной деятельности ученики принимают участие в конкурсах, фестивалях, концертах, школьных научно-практических конференциях, дискуссиях. Основными формами внешкольной работы являются: экскурсии, олимпиады, конференции и др.

Единство урочной, внеурочной и внешкольной работы создает основу для формирования особой образовательной среды, в которой экологическая культура личности развивается более эффективно. Эколога-образовательную среду дополняет проектная деятельность школьников, причем количество школьных проектов, имеющих экологическую направленность, в Международной школе ежегодно увеличивается. Впрочем, подобный подход к проектированию образовательной среды с целью формирования экологической культуры применяется во многих школах. В образовательную среду включаются также помещения школы, в качестве субъектов этой среды, как правило, рассматриваются также родители и другие члены семьи школьника. Будучи довольно распространенным, на сегодняшний день такой подход характеризуется, скорее, как традиционный.

Инновационная деятельность, согласно действующему федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ [4]. Одной из инновационных находок Международной школы является реализация принципа расширения образовательной среды и включение школы в международный проект 565403-EPP-1-RU-EPPJMO-Module «Environment and ecological technologies in urban areas: EU policy and best practices» (Окружающая среда и экологические технологии в городах: политика ЕС и лучшие практики), реализуемый Географическим факультетом ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) по программе сотрудничества «Erasmus+».

В рамках проекта магистранты и профессорско-преподавательский состав Географического факультета МПГУ проводят экологические уроки, направленные на ознакомление школьников с наилучшими российскими и европейскими практиками в сфере обеспечения экологического благополучия городских территорий и здоровья горожан. Это направление имеет важнейшее значение именно для Международной школы, поскольку в ней преподаются в языки стран Европейского Союза, где накоплен большой опыт применения различных экологических технологий, которые могут быть адаптированы к российской действительности.

Другой инновационной «изюминкой» Международной школы является более полная реализация эколого-образовательного потенциала дисциплины «Иностранный язык». Этот потенциал реализуется не только путем включения экологической проблематики в урочную работу, но и посредством проектной деятельности учащихся. Так, около половины проектов экологической направленности, выполненных учениками Международной школы в последние годы, подготовлены в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Таким образом, традиционный комплексный подход к проектированию эколого-образовательной среды в Международной школе дополняется следующими инновационными:

- реализация принципа расширения образовательной среды и включение школы в международный проект 565403-EPP-1-RU-EPPJMO-Module «Environment and ecological technologies in urban areas: EU policy and best practices» (Окружающая среда и экологические технологии в городах: политика ЕС и лучшие практики),

реализуемый Географическим факультетом ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) по программе сотрудничества «Erasmus+»;

- реализация эколого-образовательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» путем подготовки школьниками в рамках изучения этой дисциплины проектов экологической направленности.

Применение инновационных подходов способствует более успешному формированию экологической культуры школьников (и вслед за этим – общества). Эти подходы целесообразно рекомендовать к более широкому распространению в школьной практике.

Литература

1. Глазачев С.Н., Козлова О.Н. Экологическая культура. Учебное пособие. – М.: Горизонт, 1997.
2. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года. Утверждены Д.Медведевым 30 апреля 2012 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/15177> .Дата обращения 22.09.2017.
3. План действий по реализации основ государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года. Утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2012 г. N2423-р (в ред. распоряжений Правительства РФ от 23.01.2014 N64-р, от 10.08.2016 N1688-р).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Звягинцева Е.П., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования интернет- и смарт-технологий с целью повышения уровня владения иностранным языком в процессе подготовки студентов высшей школы на примере обучения английскому языку в экономическом вузе. Кроме того, предложен ряд педагогических условий, следование которым может решить проблему конкурентоспособного специалиста для внутреннего рынка труда.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, вуз, иноязычное профессиональное образование, студенты.

INFORMATION-LEARNING ENVIRONMENT AND OPPORTUNITIES OF ITS USAGE IN THE PROCESS OF LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING

Zvyagintseva E.P., Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to using opportunities provided by Internet and smart technologies in order to improve the level of foreign language in the students' professional training based on English teaching at higher school of economics. Moreover, a range of pedagogical conditions are provided and following these conditions may help to solve the problem of training competitive specialists for local labor market.

Keywords: information-learning environment, higher school, foreign language professional training, students.

Всемирная паутина под названием Интернет не только осуществляет посредническую деятельность между индивидом и гигантскими электронными ресурсами,

которые разбросаны по всем уголкам планеты, но и существенно обновила процесс организации общения между людьми. Многие эксперты считают Интернет технологией революционным прорывом в развитии глобального сообщества, которые повлияли на все области человеческой жизнедеятельности [1]. Глупо было бы не считаться с этим, игнорировать и не использовать данные возможности в образовательном процессе, поскольку информатизация образования имеет колоссальное количество положительных аспектов: она оперативная, многоаспектная и многосторонняя, доступна для массового использования, при этом способна учитывать индивидуальные запросы каждого индивида, она независима от времени и места (был бы доступ к техническим средствам или Интернету), она не очень дорогая и способна экономить главный ресурс любого человека – его время. Единственное, что требуется от педагога, который активно использует в своей профессиональной деятельности информационно-образовательную среду, – это наличие коммуникативной технологической компетенции, с помощью которой он может взаимодействовать с обучаемыми в электронной среде [3, с.52-58]. Приобретение и развитие данных компетенций стоит перед профессорско-преподавательским составом вузов как никогда остро, поскольку выбор в настоящее время довольно жесткий: либо ты «в тренде» и говоришь на одном языке цифровых коммуникаций со студентами, находишься с ними на одной волне, либо ты не будешь пользоваться авторитетом у них и при этом, работая «по старинке», будешь тратить массу времени на подготовку и поиск актуальных материалов для занятий на бумажных носителях. По-моему, выбор в пользу компьютерно-опосредованного общения очевиден.

В процессе иноязычного профессионально ориентированного обучения все чаще используются новые методы и подходы к образовательному процессу, самым популярным из которых является метод обучения через сотрудничество (*collaborative learning*) [2, с.36-42]. Он основан на коммуникативном подходе, включает в себя работу в малых группах (3-5 человек) и актуализирует такие виды деятельности как проектные технологии, кооперацию через решение определенных профессиональных задач с помощью Интернет-технологий.

Помимо активного использования возможностей всемирной паутины, существует огромное количество приложений для различных операционных систем, используемых коммуникаторами, смартфонами, интернет-планшетами и прочими устройствами на основе цифровых технологий. Эмпирические исследования показывают, что студенты активно пользуются данными приложениями зачастую просто для развлечений, поэтому задача педагога заключается в том, чтобы совместно с обучаемыми начать использовать эти разработки и приложения в учебных целях. В этом случае дополнительными преимуществами становится не только экономия времени, доступ к огромному пласту информации по всему миру, но и возможность разнообразить занятия, мотивировать студентов к изучению иностранного языка, способствовать созданию языковой среды в группе, на факультете, в вузе, показать пути самостоятельного изучения и активизации уже полученных знаний на основе этих современных технологий.

В процессе иноязычной подготовки используемые персонализированные приложения, которые предлагают смарт-технологии, можно условно разделить на те, что используются студентами опосредованно (например, диктофон, фото- и видеокамера, встроенный сканер, специальные коммуникативные программы (WhapsApp, Viber, Telegram, Skype), аудио- и видеоплеер, электронная почта и пр.) и те, что можно использовать непосредственно на благо получения профессиональных знаний на иностранном языке, рассмотрим для примера английский для профессиональных целей (при подготовке экономистов). К категории профессионально и лингвистически значимых относятся такие возможности электронных коммуникаторов, как:

- электронные словари (с озвученной транскрипцией),
- обучающие программы на иностранном языке (самоучители),

- специальные приложения профессиональной направленности (с выходом в Интернет).

Данные приложения:

- дают возможность просмотра биржевых сводок, курсов валют, текущих процентных ставок в режиме on-line;

- предоставляют доступ к лекциям и вебинарам, проводимым в других вузах, образовательных учреждениях;

- дают возможность ознакомиться с аутентичной документацией (отчетностью), анализом макроэкономической и финансовой информации, рейтингами акций различных компаний на разных рынках (например, в системе Bloomberg, Reuters, DataStream, СПАРК и др.), а также законодательными актами по профилю специальности, и еще много других опций, доступных как педагогам профильных дисциплин, так и преподавателям иностранного языка.

Данные системы предоставляют студентам возможность получить наиболее полную и свежую информацию в рамках выбранной специализации, повышать собственную конкурентоспособность на рынке труда после окончания учебного заведения, мотивировать к изучению языка международного общения (коим является английский), развивать их интеллектуальный, культурный, социально значимый потенциал.

Каковы же педагогические условия для эффективного применения информационно-образовательной среды в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста?

Во-первых, преподавателю необходимо ориентироваться в соответствующих средствах, выборе программ и приложений, обеспечивающих взаимодействие субъектов образовательного процесса, включающего как отдельных студентов, группу в целом, так и носителей языка. Для этого нужно все время быть в курсе новинок в области электронных коммуникаций, являться уверенным пользователем данных приложений, уметь (при необходимости) обучить навыкам работы с ними самих студентов. В этом педагогу могут помочь как технический персонал (администратор локальной сети, редактор или веб-дизайнер сайта, Интернет-провайдер), так и профессионалы различных тренингов, и работа со специальной литературой.

Во-вторых, современному педагогу необходимо, помимо информационно-технических, развивать свои коммуникативные компетенции, позволяющие строить эффективное взаимодействие в информационно-образовательной среде с другими субъектами, непосредственно участвующими в описанном педагогическом процессе. Это поле деятельности имеет свои особенности и правила, стили общения и контекстуальность.

В-третьих, администрации вуза необходимо обеспечивать бесплатное подключение к локальным и интернет сетям, а сотрудникам специальных служб оказывать содействие в процессе работы с электронными ресурсами на бесперебойной основе.

В-пятых, студентам необходимо постоянно обновлять базы и приложения с целью их удовлетворительной работы (как для самостоятельного использования, так и для аудиторных занятий).

Как показывают исследования и практика, включение коммуникативных методов на основе достижений информационно-образовательной среды в профессионально ориентированном обучении не просто возможно, а должно, и, при умелом использовании, может приносить вполне удовлетворительные плоды. Недостаточная готовность как обучающихся, так и педагогов к эффективному использованию современных средств взаимодействия, неумение вести интерактивное или отсроченное общение с применением современных средств связи, непонимание возможностей для образовательного процесса Интернет-технологий, нежелание пользоваться достижениями прогресса с целью трансформации полученных знаний в умения и навыки может значительно затормозить

желание и возможности российской высшей школы полноценно влиться в мировую образовательную среду и стать полноправными участниками всех ее процессов.

Литература

1. Журавлева О.Б., Круг Б.И. Технологии интернет-обучения. – Москва, 2013.
2. Cooke S. Collaborative learning and learning to learn // Improving Schools. – 2001. – Т.4. - № 2. – С. 36-42.
3. Velikaya E. Learning from collaborative teacher development in an EAP/ESP context // Journal of Language and Education. – 2016. – Т.11. – № 2 (6). – С. 52-58.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ И АНДРАГОГИКА В СИСТЕМЕ СБАЛАНСИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ

Змеев С.И., Москва, Россия

Аннотация. В исследовании представлено определение системы сбалансированного развития, определены суть, роль, функции, значение образования взрослых, андрагогической теории и технологии обучения взрослых в реализации концепции сбалансированного развития (sustainable development).

Ключевые слова: сбалансированное развитие, образование взрослых, андрагогика, андрагогические принципы обучения, компетентностно-андрагогический подход, технология обучения взрослых.

ADULT EDUCATION AND ANDRAGOGY IN THE SYSTEM OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Zmeyov S.I., Moscow, Russia

Abstracts. In the paper are presented Russian understanding of the term «sustainable development», essence, role, functions and importance of adult education, andragogical theory and technology of adult learning in the realisation of the concept of sustainable education.

Keywords: sustainable development, adult education, andragogy, andragogical principles of learning, competence-andragogical approach, technology of adult learning.

Преодоление дисбаланса в развитии и взаимодействии природных экосистем и социальных структур в настоящее время является важнейшей проблемой человечества. Концепция sustainable development призвана способствовать решению этой проблемы.

Однако прежде нам следует уточнить, что же понимается под «sustainable development». Разные авторы уже не раз отмечали неточность русского перевода этого термина как «устойчивое развитие». «Устойчивость» предполагает равновесие, определенное постоянство, отсутствие колебаний, а «развитие» возможно только при условии выхода системы из равновесного состояния, определенного нарушения постоянства. Между тем главный смысл, или, как говорил А.А. Потенция, «внутренняя форма» английского слова «sustain» – идея поддержки, поддержания. Поддержания чего? Поддержания баланса, оптимального соотношения между деятельностью человека и функционированием природных экосистем и социальных структур. Поэтому более точным и адекватным представляется понимание термина «sustainable development» как «сбалансированное развитие».

Главным инструментом любого развития, в том числе и «сбалансированного», бесспорно, является образование. Однако в сбалансированном развитии, которое происходит здесь и сейчас, которое требует немедленного решения острых актуальных проблем функционирования и развития природных экосистем и социальных структур, ведущую роль играет образование взрослых. Тех людей, которые незамедлительно, не дожидаясь вступления в жизнь новых, предположительно более подготовленных поколений, должны решать сегодняшние проблемы. Именно образование взрослых

призвано решить и по существу, несмотря ни на какие сложности экономического, технического, социального-политического характера, решает главную проблему сегодняшнего дня, важнейшую и для сбалансированного развития, - отставания темпов развития компетентности современного человека от темпов изменения окружающей среды, которым способствует деятельность самого человека.

Не случайно V Международная конференция по образованию взрослых, состоявшаяся 14-18 июля 1997 г. в Гамбурге, отметив этот феномен, вслед за Комиссией ЮНЕСКО во главе в Ж.Делором назвала образование взрослых ключом к XXI веку [9]. Европейская комиссия в своем коммюнике по вопросам образования взрослых 2006 г. «Никогда не поздно учиться» подчеркнула, что «образование взрослых играет ключевую роль в развитии гражданственности (социальный капитал) и компетентности (человеческий капитал)» [7]. Исходя из «постулата, что впредь признается необходимость построения высококачественной и общедоступной системы образования взрослых», Комиссия в сентябре 2007 г. приняла специальный план действий в указанной сфере, озаглавленный «Учиться можно всегда» [8]. Различными формами образования взрослых в настоящее время в разных странах охвачено от 20 до почти 80% взрослого населения [2].

Под образованием взрослых понимается весь комплекс процессов формального и неформального обучения, с помощью которых люди, совмещающие или чередующие учебную деятельность с практическим участием в производственной, социальной, семейно-бытовой сферах общественной жизни, развивают свои способности, обогащают свои знания, умения, навыки и личностные качества, совершенствуют или приобретают новые профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении для удовлетворения своих потребностей и потребностей своего общества [1, 214].

Основной вопрос функционирования и развития сферы образования взрослых заключается в том, каким образом наиболее эффективно организовать обучение взрослых людей.

В настоящее время и в ближайшем обозримом будущем оптимальным способом организации обучения взрослых людей будет компетентно-андрагогический подход, то есть организация обучения, основанная на теории и технологии обучения взрослых и направленная на формирование и развитие компетенций, необходимых взрослому человеку для решения его важнейших жизненных проблем [3; 4; 6; 10, 11].

Этот подход и его неоспоримое преимущество обусловлены объективным развитием образования взрослых и углублением исследования закономерностей его организации андрагогикой, психологией, социологией [1; 4; 5; 6, 12].

Необходимо еще раз напомнить, что взрослый человек в процессе обучения осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью и субъектом своей учебной деятельности; накапливает все больший запас жизненного опыта, который становится важным источником обучения и его самого, и его коллег; его готовность к обучению (мотивация) определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; он стремится безотлагательно реализовать на практике приобретенные знания, умения, навыки,

, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными) факторами (условиями), которые как способствуют, так и, в определенной степени, препятствуют успешному обучению [1, 81-82].

Такое представление о взрослом обучающемся позволяет положить в основу всей организации обучения взрослых все возрастающую роль самого обучающегося в **организации** процесса своего обучения. Взрослый обучающийся обладает достаточными уровнем самосознания, жизненным опытом, пониманием цели обучения и путей реализации полученных знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций, наконец, достаточно высоким уровнем ответственности для того, чтобы **активно и реально участвовать** в диагностике своих образовательных потребностей, в

планировании, создании благоприятных условий обучения, реализации, оценивании и коррекции процесса своего обучения, а также осуществлять **самостоятельную учебную деятельность**, играющую ведущую роль в процессе его обучения.

Опираясь на эти характеристики взрослых обучающихся, в образовании взрослых необходимо использовать технологию обучения взрослых, то есть, систему научно обоснованных андрагогическими принципами обучения действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения [1, с.124]. Организация обучения на базе указанных принципов позволяет с высокой степенью гарантированности достигать реализации потенциальных возможностей человека, его самореализации в основном виде своей деятельности - обучении.

Технология обучения взрослых предоставляет обучающимся возможность активно и реально участвовать в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса обучения. Это позволяет обучающемуся реально влиять на содержание, формы и методы обучения, контролировать организацию обучения, адаптировать обучение к своим индивидуальным потребностям и особенностям. То есть, становится возможным сделать обучение строго индивидуализированным, адресным, четким и функциональным.

Однако такое участие обучающегося в организации процесса обучения невозможно без выработки определенной позиции, личностных качеств и навыков обучающегося. Андрагогические основы организации обучения предопределяют развитие у обучающегося самостоятельного, творческого и ответственного подхода к своему обучению, приобретение им навыков и умений организации главнейшего вида человеческой деятельности – деятельности учения. Технология обучения взрослых способствует вовлечению обучающегося в процесс постоянного самосовершенствования и выработке его навыков.

Участие в организации процесса своего обучения значительно повышает заинтересованность обучающегося в достижении запланированных результатов обучения, а следовательно – уровень мотивации обучения.

Андрагогические основы организации обучения дают возможность и предопределяют организацию реальной совместной деятельности как обучающегося с обучающим, так и самих обучающихся между собой. Совместная деятельность активных участников процесса обучения позволяет значительно повысить эффективность, реальную значимость процесса обучения для каждого обучающегося.

Приобретенные умения и навыки организации деятельности своего обучения неизбежно оказывают положительное воздействие и на профессиональную деятельность обучающегося.

Организация обучения на андрагогических принципах воздействует и на процесс личностного развития обучающихся.

Вовлеченность обучающихся в реальную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения, приоритет их самостоятельной деятельности, учет их конкретных жизненных обстоятельств, проблем и целей, определенная свобода выбора ими всех параметров обучения, совместная с обучающим и другими обучающимися деятельность по своему обучению приводят к тому, что обучающийся чувствует себя в процессе обучения самостоятельной, самоуправляемой, самореализующейся личностью. Это способствует самоутверждению обучающихся, обретению уверенности в своих возможностях, способностях, силах.

Андрагогические основы организации обучения нацелены на развитие творческих начал, они способствуют их выработке, утверждению и проявлению, причем не только в процессе обучения, но также и в других сферах жизни.

Определяемое технологией обучения взрослых участие в совместной деятельности с обучающим и другими обучающимися, решение совместных задач, атмосфера взаимопомощи способствуют социализации обучающегося, развитию навыков

коллективной работы, реально вырабатывают умение сочетать личную ответственность и общественные интересы.

Формирование и развитие стремления и навыков постоянного самосовершенствования благотворно влияют на развитие образовательных и – шире – духовных потребностей личности.

Наконец, обязательная при обучении взрослых атмосфера взаимного уважения, терпимости, уважения жизненных позиций участников процесса обучения неизбежно приводит к развитию гуманистических ценностных ориентаций обучающихся.

Итак, в процессе обучения, построенном на андрагогических основах, у обучающегося, чувствующего себя самостоятельной, самоуправляемой, самореализующейся личностью, формируется самостоятельный, творческий и ответственный подход и к своему обучению, и к другим видам своей деятельности, в частности, к осознанию необходимости сбалансированного подхода к организации своей деятельности. Андрагогическая организация обучения ведет к социализации обучающегося, развитию навыков коллективной работы. Она способствует вовлечению обучающегося в процесс постоянного самосовершенствования и выработке его навыков; развитию образовательных и – шире – духовных потребностей личности; формированию и укреплению гуманистических ценностных ориентаций обучающихся [1; 3; 4; 5].

В конечном итоге при организации обучения взрослых людей на андрагогических принципах человек приобретает умение (овладевает компетенцией) самостоятельно организовать процесс своего обучения и становится homo autostudens – человеком самообучающимся. Самообучающийся человек – это индивид, достигший определенного уровня компетентности в деятельности обучения, овладевший теми умениями, знаниями, навыками, личностными качествами и ценностными ориентациями, которые определяются моделью компетентности обучающегося.

Именно такие люди и являются достаточно компетентными для реализации сбалансированного развития человечества.

Литература

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: Per se. – 2007.
2. Змеев С.И. Образование взрослых в России и в мире // Педагогика. – 1999. – №6. – С.106-108.
3. Змеев С.И. «Производство» компетентных людей // Новые знания. – М., 1997. – № 1. – с. 14-17.
4. Ломтева Т.Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы. - Ставрополь : Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 2001.
5. Социализация взрослых: Учебн. пособие / Л.А. Башарина, Л.В. Бродянская, С.Г. Вершловский и др. – СПб.: Спец Лит, 2002. – 269с
6. Шестак Н.В. Андрагогика и дополнительное профессиональное образование / Н.В. Шестак, С.Ю. Астанина, Е.В. Чмыхова; [Современная гуманитарная акад.] – Москва: СГУ, 2008.
7. Communication de la Commission: «Éducation et formation des adultes: il n'est jamais trop tard pour apprendre», COM(2006) 614, 23.10.2006.
8. Communication de la Commission: Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes. C'est toujours le moment d'apprendre. – Bruxelles, le 27.9.2007. – COM(2007) 558 final.
9. CONFINTEA V. Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg, July 14-18, 1997. Adult Learning: A Key for the Twenty-First Century.
10. Cooper M.K., Henschke J.A. Andragogy. Foundation for its Theory, Research and Practice. – St. Louis, 2004.

11. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. – European Commission. Education and Culture. – 2008.
12. Smith R.M. Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. – Milton Keynes, 1983.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛЮДЕЙ И СОБАК¹³

Знаменская И.И., Апанович В.В., Москва, Россия

Аннотация. Приводятся данные литературы о взаимоотношениях и взаимовлиянии людей и собак. На выборке русских и казахов, живущих в Саратове (Россия) и Уральске (Казахстан), проверяется гипотеза о том, что этнокультурные особенности связаны с отношением к собакам. Обнаружены различия в распределении ответов людей разных национальностей: при решении моральных дилемм среди русских достоверно преобладает стратегия защиты собак от человека-агрессора, а среди казахов она не является преобладающей: распределение ответов «за собак» и «за людей» значимо не отличается от равномерного (50/50). В заключении приводятся аргументы в пользу экопсихологического (В.И. Панов) и системно-эволюционного (Ю.И. Александров, В.Б. Швырков) подходов к развитию психики.

Ключевые слова: межвидовые отношения, экопсихология, казахи, русские, отношение к животным.

ETHNOPSYCHOLOGICAL AND SOCIO-HISTORICAL ASPECTS OF DOG – HUMAN INTERACTION

Znamenskaya I.I., Apanovitsch V.V., Moscow, Russia

Abstract. The literature about dog – human interaction is discussed. We tested the hypothesis about correlations between ethnocultural specific of such interaction. Participants were Kazakhs and Russians from Saratov (Russia) and Uralsk (Kazakhstan). The research showed that Russians more frequently support dogs than human-aggressor, but Kazakhs support both with the same frequency. We discuss our results in context of system-evolutional approach (Yu.I. Alexandrov, V.B. Shvyrkov) and ecopsychological approach (V.I. Panov).

Keywords: dog-human interaction, ecopsychology, Kazakh, Russians, attitude toward animals.

Собаки первыми из живых существ (не только животных, но и растений) были одомашнены человеком. Зооархеологи называют разные даты: от 17 до 40 тыс. лет назад, в эпоху позднего палеолита [7]. На сегодняшний день исследователи соглашаются в том, что домашние собаки – потомки именно волков (*Canis lupus*), однако расходятся во мнениях о том, каким образом произошло их одомашнивание и выделение в новый вид. Основные гипотезы: 1) охотники забирали щенков волков из леса и воспитывали для своих нужд; 2) волки сами себя одомашнили, поскольку с человеком жить было сытнее и комфортнее [7]. В любом случае, в ходе коэволюции с человеком домашние собаки стали отличаться от волков как внешне, так и поведенчески, приобрели специфические адаптации для «укрепления» межвидовых отношений. В свою очередь, можно предположить, что в геноме человека в ходе ген-культурной коэволюции [8] тоже закрепились определенные адаптации к такому соседству: с помощью собак было эффективнее охотиться, заниматься скотоводством, решать другие бытовые задачи и формировать эмоциональную привязанность.

«Эмоциональный интеллект» собак. По мнению Nagasawa с соавторами, собаки в процессе эволюции переняли у людей «общение взглядом», сопровождающееся повышением концентрации окситоцина у обоих субъектов общения, что, в свою очередь,

¹³ Работа выполнена при финансовой поддержке ОГОН РФФИ (проект №15-06-10895) в рамках исследовательской программы Ведущей научной школы РФ «Системная психофизиология» (НШ-9808.2016.6)

связано с формированием привязанности [12]. Одомашненные волки не смотрят людям в глаза, кроме того, даже впрыскивание окситоцина интраназально не влияет на их «взглядовое» поведение, а у собак достоверно повышает частоту и длительность взглядов «глаза-в-глаза» с хозяином. Таким образом, собаки демонстрируют «человеческое» социальное поведение, сходное с поведением младенцев, что способствует укреплению привязанности человека к ним.

Собаки используют мимику при выражении эмоций активнее, когда за ними наблюдает человек, то есть движения лица нужны им именно для общения с людьми [11]. Они ревнуют хозяина к другим собакам: стараются встать между ними или привлечь к себе внимание, оттягивают хозяина, при этом не демонстрируют такого поведения при взаимодействии хозяина с неживым объектом – куклой собаки. Это сложная социальная эмоция, необходимая для защиты важных отношений, по мнению авторов, также была приобретена собаками в процессе коэволюции с людьми [9].

Собаки понимают и могут использовать в качестве подсказки жесты как хозяина, так и чужого человека (экспериментатора) в контексте коммуникативной ситуации, и в этом их сходство с человеческими младенцами и отличие от шимпанзе (последние воспринимают жесты человека не в контексте коммуникации, а как часть среды) [14].

Собаки распознают эмоции и собак, и людей по двум каналам – визуальному и аудиальному, то есть воспринимают как лицевую экспрессию, так и вокальную, отличая негативные эмоции от позитивных [6].

Собаки запоминают паттерны взаимодействия с тем или иным человеком и модифицируют свое поведение в соответствии с ними: в эксперименте они указывали на коробку с едой человеку, который ранее делился с ними лакомством, и указывали на пустую коробку тому, кто не делился [10].

Можно констатировать, что собаки обладают по крайней мере некоторыми компонентами эмоционального интеллекта: пониманием своих и чужих эмоций, контролем экспрессии эмоций.

Особенности межвидовой социальной группы «человек – собаки».

), а для удовлетворения потребностей в общении. Количество домашних питомцев в последние 30 лет «драматически увеличивается» во всем мире [2]; например, в США более 63% населения имеет хотя бы одного питомца [15]. По оценкам Ф. Уолш (там же), подавляющее большинство владельцев считают домашних животных друзьями (95%) и/или членами семьи (87%).

В работах Г.В. Шуковой показано, что владельцы собак отличаются по личностным чертам от не-владельцев, и что ключевую роль в межвидовом взаимодействии играет субъектификация собак [5]. Автор обосновывает важность изучения межвидовых социальных групп, являющихся субъектом порождения межвидовых психических феноменов, общих для людей и собак.

А.В. Никольская, обобщая опыт психотерапевтической работы с владельцами собак и кошек, показала, что хозяин и питомец образуют межвидовую группу, стабильность которой связана с доверием [3], и подходы к изучению доверия людей в межличностных отношениях адекватны и в случае работы с межвидовой группой. К межвидовым отношениям применимы теории личностных взаимоотношений, в частности теория привязанности.

А.Я. Варга и Е.Ю. Федорович с позиций системной семейной психотерапии рассматривают домашних питомцев как полноценный элемент семейной системы: заместителей тех или иных ролей, триангулированных субъектов (вовлеченных во взаимоотношения пары) [2]. Было выявлено, что появление в доме питомцев по времени часто совпадает с нормативными кризисами семьи. Это позволяет авторам сделать вывод о том, что домашние животные могут выполнять функцию стабилизатора отношений в

семье, помогают поддерживать гомеостаз в семейной системе (там же). По мнению авторов, в семейной психотерапии домашние питомцы могут быть включены в генограмму и рассматриваться как структурный элемент взаимодействий в семейной системе.

Несмотря на то, что собаки тысячи лет развивались вместе с человеком и на сегодняшний день многими рассматриваются как члены семьи, их место в жизни человека не столь однозначно. В мусульманской культуре собака считается грязным животным и не допускается в дом. В одном из хадисов сказано: «Поистине, ангелы не входят в дом, в котором находится собака и изображение живого существа». Кроме того, черная собака считается шайтаном¹⁴. Однако в Коране собака упоминается в позитивном ключе: в суре «Аль-Маида» говорится о том, что собака помогает человеку в охоте, а в суре «Аль-Кахф» – что она охраняет юношей (Коран 5:4; 18:18). Подчеркивается именно утилитарный, функциональный аспект отношений людей и собак, в то же время некоторыми хадисами запрещается субъективизация собак (нежелательно жить с ними в доме).

Отношение людей разных национальностей к собакам: эмпирическое исследование

В процессе коэволюции собаки приобрели адаптации, сходные с человеческим эмоциональным интеллектом (см. выше: понимание своих и чужих эмоций, контроль экспрессии эмоций), а люди, в свою очередь, получили партнера для охоты, скотоводства и теплых эмоциональных связей. Взаимодействие людей с собаками – один из самых ранних примеров комплементарности специализаций «чужаков», ведущей к выгодному для обеих сторон сотрудничеству: собаки выносливы, обладают отличным обонянием, быстры, сильны, а люди пользуются орудиями, владеют развитой речью, выступают в качестве вожakov для собак. Получается, что биологически собаки – чужие, а социально-исторически – свои. Однако на отношение влияет не только опыт взаимодействия, но и многие другие факторы. В настоящем исследовании проверялась гипотеза о том, что отношение к собакам связано с социокультурными и этнокультурными факторами.

Чтобы ответить на вопрос, какие люди больше похожи: социализирующиеся в одной и той же среде или относящие себя к одному и тому же этносу, – была подобрана выборка русскоговорящих людей, жителей бывшего СССР, живущих в разных странах, этносы которых преимущественно исповедуют разные религии (православие и ислам).

Участниками исследования выступили люди, живущие в разных странах – Казахстане и России, определяющие свой этнос как русские или казахи, свободно владеющие русским языком. (г. Уральск, Казахстан: казахи N=43, 19–57 лет, Med=26; русские N=41, 20–55 лет, Med=28; г. Саратов, Россия: казахи N=53, 17–46 лет, Med=21; русские N=48, 17–52 года, Med=22).

Респонденты решали моральные дилеммы, в которых человек («свой») причинял смертельный вред разным животным или инопланетянам («чужим») ради собственного комфорта. В настоящей работе приводятся данные по дилемме, в которой человек убивает собаку для собственного комфорта (отбирает ее шерсть, чтобы связать себе носки, что приводит к гибели собаки).

Достоверных различий в ответах на дилемму не было обнаружено ни в одной из четырех групп. Однако при анализе распределений ответов было выявлено, что в группах русских как из России, так и из Казахстана достоверно преобладает стратегия поддержки собак в конфликте с человеком (Саратов: $\chi^2=8,333$, $p=0,004$; Уральск: $\chi^2=10,756$, $p<0,001$). А в группах казахов распределение ответов не отличается от равномерного (50/50 за собак и за человека-агрессора) (Саратов: $\chi^2=1,528$, $p=0,216$; Уральск: $\chi^2=1,140$, $p=0,286$).

Исходя из этих данных, можно предположить, что этнокультурные особенности воспитания больше связаны с ответами респондентов на дилеммы, чем социокультурные факторы: казахи из Казахстана больше похожи на казахов из России, чем на русских из

¹⁴ <http://hadis.info/xadisy-o-sobakax/28087/>

Казахстана, и наоборот. То есть ответы людей одной национальности, живущих на разных территориях, более сходны, чем ответы людей разных национальностей, живущих на одной территории.

Заключение

Еще в 1993 году Л. Петринович с коллегами [13] в эксперименте с моральными дилеммами показали, что выбор «своего», представителя биологического вида *Homo Sapiens* – не абсолютное моральное правило. Хотя авторы справедливо заключают, что поддержка своего биологического вида – это наиболее распространенная, универсальная для разных групп людей стратегия при решении моральных дилемм, однако их данные все же впечатляют: 43 человека из 387 сказали, что позволили бы умереть человеку, чтобы спаслись 5 собак; если речь шла о тысяче собак, с этим согласились 114 человек из 387. Возможно, у людей есть некий имплицитный коэффициент сопоставления ценности жизни человека и собак.

Теоретико-методологическое обобщение массива наблюдений и данных психотерапевтической практики в настоящее время активно разрабатывается и в рамках эконихологического подхода к развитию психики [4]. В.И. Панов расширяет понимание субъекта, рассматривая в качестве партнера по взаимоотношениям окружающую среду в целом; не только человек может выступать субъектом отношений, но и другие животные и даже растения (и среда в целом). Подчеркивается роль именно субъект-субъектных взаимодействий, то есть активного влияния друг на друга среды и человека, в результате которого меняются обе стороны взаимодействия, порождаются его новые формы, «единый субъект совместного развития» (там же).

Расширение межвидовых связей, понимание ценности жизни представителей чужих групп возможно в том числе благодаря опыту взаимодействия с ними. Собаки, коэволюционируя вместе с человеком, приобрели множество «сугубо человеческих» способов поведения, общения, что позволило им быть одним из самых распространенных межвидовых партнеров человека.

Однако субъектификация, являющаяся важным фактором формирования межвидовой группы [5], возможно, не происходит под влиянием этнокультурного фактора. Возможно, что казахи, преимущественно воспитывающиеся в мусульманской культуре, принимают решения, интуитивно и/или рационально основываясь на предписаниях Корана и других священных текстов, в которых о собаке говорится только как о функции, а не о субъекте. Собакам запрещено находиться в доме мусульманина, в помещениях, где совершается намаз, соприкасаться с человеком, совершающим намаз. Русские же, возможно, получают более светское воспитание либо воспитываются в православии, где прямых запретов на «дружбу» с собаками нет.

В рамках системно-эволюционного подхода структура индивидуального опыта рассматривается как совокупность систем, сформированных на разных этапах онтогенеза [1]. Если с этих позиций посмотреть на этнические и социокультурные факторы, можно предположить, что воспитание в семье, этнический компонент, связанный в том числе с религией, является более древним, рано формируемым, а поведение, формируемое в социуме, приобретает позднее. Полученные данные свидетельствуют в пользу такого понимания структуры индивидуального опыта: в интуитивно принимаемых моральных решениях, обеспечивающихся рано сформированными системами, более сходными оказались ответы людей, принадлежащих одному этносу, а не живущих и социализировавшихся на одной территории.

Литература

1. Александров Ю.И., Сварник О.Е., Знаменская И.И., Колбенева М.Г., Арутюнова К.Р., Крылов А.К., Булава А.И. Регрессия как этап развития. – М.: Институт психологии РАН, 2017.

2. Варга А.Я., Федорович Е.Ю. О психологической роли домашних питомцев в семье // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2009. № 3. С. 22–34.
3. Никольская А.В. Взаимодействие человека и собаки в урбанизированной среде // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 86–94.
4. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. – М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
5. Шукова Г.В. Психологические аспекты межвидового взаимодействия человека и домашних животных // Вестник РГНФ. 2016. № 2. С. 155–166.
6. Albuquerque N., Guo K., Wilkinson A., Savalli C., Otta E., Mills D. Dogs recognize dog and human emotions // Biology letters. 2016. V. 12. № 1. P. 20150883.
7. Grimm D. Dawn of the dog // Science. 2015. V. 348. № 6232. P. 274–279.
8. Feldman M.W., Laland K.N. Gene-culture coevolutionary theory // Trends in Ecology and Evolution. 1996. V. 11. № 11. P. 453–457.
9. Harris C.R., Prouvost C. Jealousy in dogs // PloS one. 2014. V. 9. № 7. P. e94597.
10. Heberlein M.T.E., Manser M.B., Turner D.C. Deceptive-like behaviour in dogs (*Canis familiaris*) // Animal cognition. 2017. V. 20. № 3. P. 511–520.
11. Kaminski J., Hynds J., Morris P., Waller B.M. Human attention affects facial expressions in domestic dogs // Scientific reports. 2017. V. 7. № 1. P. 12914.
12. Nagasawa M., Mitsui S., En S., Ohtani N., Ohta M., Sakuma Y., Onaka T., Mogi K., Kikusui T. Oxytocin-gaze positive loop and the coevolution of human-dog bonds // Science. 2015. V. 348. № 6232. P. 333–336.
13. Petrinovich L., O'neill P., Jorgensen M. An empirical study of moral intuitions: Toward an evolutionary ethics // Journal of personality and social psychology. 1993. V. 64. № 3. P. 467–478.
14. Soproni K., Miklósi Á., Topál J., Csányi V. Comprehension of human communicative signs in pet dogs (*Canis familiaris*) // Journal of comparative psychology. 2001. V. 115. № 2. P. 122–126.
15. Walsh F. Human-animal bonds I: The relational significance of companion animals // Family process. 2009. V. 48. № 4. P. 462–480.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зобков В.А., Владимир, Россия

Аннотация. На этапе раннего и дошкольного возрастного и психического развития закладываются основы потребностно-мотивационной сферы ребенка, проявляемой через его «хочу» и «могу», активно формируется отношение человека к себе. Опыт экопсихологического взаимодействия складывается в семье [2].

Ключевые слова: раннее и дошкольное детство, отношение к себе, «хочу» и «могу» ребенка.

ECOLOGICAL EDUCATION OF A CHILD OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Zobkov V.A., Vladimir, Russia

Abstract. At the stage of early and preschool age and mental development, the foundations of the need-motivational sphere of the child manifested through his «want» and «I can» are laid, the person's attitude to himself is actively formed. The experience of ecopsychological interaction develops in the family [2].

Keywords: early and preschool childhood, attitude to myself, «I want» and «I can» the child.

Раннее и дошкольное детство – это возрастной период активного психического и поведенческого накопления ребенком отношения к себе, к делу, к другим людям. Этот

возрастной этап выступает сензитивным периодом по формированию отношения к себе в триединстве отношения человека к жизнедеятельности: отношения к себе, отношения к деятельности, отношения к другим людям.

Ребенок, включаясь во взаимодействия и взаимоотношения с окружающей действительностью, формирует те объективно-психологические черты (аккуратность, любознательность, трудолюбие и др.), которые позволяют ему удовлетворять растущие потребности, быть в центре внимания, чувствовать себя «хозяином» конкретной ситуации. Объективно-психологические проявления ребенка выступают первоосновой в формировании отношения к себе и характеризуют его с индивидуальной стороны.

Индивидуальные характеристики ребенка, связанные с отношением к себе, начинают формироваться рано, постепенно и постоянно наполняясь личностно-деятельностными отношениями, которые задает конкретная социальная среда. Внешние воздействия, преломляясь через психодинамические и нейродинамические особенности ребенка, формируют те «внутренние условия», которые впоследствии начинают управлять взаимодействиями и взаимоотношениями развивающегося человека в социальной среде [1]. Нарушения в детском возрастном периоде активного формирования отношения к себе как индивиду, опираясь на нейродинамические особенности ребенка, могут приводить к неустойчиво-агрессивным или аутичным формам поведения в семье, а в последующем в детском образовательном учреждении (ДОУ), в школе. Первые воспитательные воздействия на ребенка и первые индивидуальные формы проявления отношений к себе ребенок получает в семье. Формально на семье лежит основная доля ответственности за воспитание и развитие ребенка, за становление и последующее формирование отношения к себе, его мотивационной сферы.

Мотивационная сфера ребенка может быть раскрыта через анализ таких личностных характеристик как «хочу», «могу» и «надо». «Хочу» в большей мере связано с категорией «значимости». В «хочу» ребенка наряду с эмоциями пристрастия к предмету, явлениям действительности присутствует интеллектуальная психическая направленность на познание, на обогащение сознания развивающегося человека. Внутренняя потребность ребенка в овладении предметами действительности вначале на подсознательном уровне формирует основы целеполагания, основы самостоятельности, предметного мышления, в котором ярко проявляется интеллектуальная активность ребенка. На дальнейших этапах психического развития ребенка предметное мышление, протекающее на осознанном уровне, позволит человеку формировать близкие (этапные) и отдаленные перспективные цели, овладевать стратегиями целеполагания. Отметим, что отсутствие интеллектуальной направленности, целеполагания в эмоциональном «хочу» лишает человека активности в предметной среде и приводит, как правило, к пассивности, бездеятельному состоянию.

Потребностно-мотивационное состояние ребенка, связанное с проявлениями «хочу», на первых этапах психического развития осуществляется, как правило, на бессознательном или мало осознанном уровне и может выражаться в различных формах (плач, капризы и т.п.). Родителям в данном случае важно понять потребностное состояние ребенка и быть тем путеводителем в его жизни, который выстраивает логику формирования характерологических и личностных качеств/черт растущего человека.

Здоровая в социально-экономическом плане семья, ее атмосфера, стереотип и уклад ее жизни определяют становление гармоничных отношений к себе, к деятельности, к другим людям, гармоничный путь развития личности. Важность семьи, как акмеологического условия по воспитанию, обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни. Доброжелательные семейные взаимоотношения позволяют целенаправленно формировать личность, способствуют присвоению системы общественных отношений, норм и ценностей общественной жизни, превращению их в мотивы индивидуальной деятельности.

Мы считаем, что воспитание ребенка в семье от рождения до семи лет закладывает основы отношения к себе как индивиду, формирует индивидуальное содержание

развивающегося человека, в котором закладываются основы потребностно-мотивационной сферы, проявляющейся первоначально в «хочу» ребенка (от рождения до 3-3,5 лет) и «могу» (от 3-3,5 лет до 6-7 лет). С поступления ребенка в школу ведущую роль в развитии ребенка играет характерологическая черта «надо».

Ранний и дошкольный этапы возрастного развития ребенка следует считать сензитивными периодами по формированию отношения к себе, по формированию мотивационно-потребностного состояния, связанного с проявлениями «хочу» и «могу».

Содержательные характеристики отношения к себе, посеянные через посредство семейного воспитания в дошкольный период развития ребенка, в значительной мере определяют отношение человека к социальной действительности как Я-отношение к отношению [1]. Считается, что мир детства выделяется из мира взрослых.

Важнейшая цель воспитания ребенка – дать ему такое образование, которое способствовало бы развитию интеллектуальной сферы, сформировало развитое, здоровое тело, делало его добрым и смелым, чтобы в его жизни было больше успеха и радости.

Логика формирования важных характерологических и личностных составляющих, проявляющихся в потребностно-сущностных качествах/чертах «хочу», «могу» и «надо», оказывает существенное влияние на продуктивность жизнедеятельности человека.

«Хочу», «могу» и «надо», как потребностно-мотивационные характеристики человека, раскрывают направленность интересов человека, его мотивационную направленность, имеют свою логику развития и проявления на этапах возрастного развития. Их единство с определенным периодом возрастного развития (21-22 года) и социально позитивная направленность указывают на сформированность просоциальной мотивации человека, дифференцированной самооценки, на становление его (человека) как субъекта жизнедеятельности.

Потребностное состояние, связанное с «хочу», создает внутренние условия для анализа прошлого, настоящего и на основе этого осуществляется взгляд человека в будущее, проявляющийся в постановке этапных и перспективных целей. Основная функция этого потребностного состояния связана с направленностью активности человека. Свои возможности человек реализует, находясь в рабочем-потребностном состоянии, связанным с переживанием и реализацией состояния «хочу» в состоянии возможности «могу» и состоянии долженствования «надо». Функция состояний возможности и долженствования человека состоит в целенаправленной активности, приводящей к реализации целей действия и деятельности, к реализации потребностного состояния «хочу».

Потребностно-мотивационная направленность, проявляемая в «хочу», «могу» и «надо», определяет специфику интеллектуальной, волевой, эмоциональной, коммуникативной сфер личности человека. Она характеризует мотивацию и самооценку человека, отраженную в экопсихологическом взаимодействии [2]: в поступках по отношению к себе, к деятельности, к другим людям, к социальной действительности в целом.

«Могу» человека содержит в себе интеллектуально-смысловую составляющую сознания человека, а «надо» - эмоционально-волевую составляющую. Поведенческие проявления человека, связанные с «хочу», дают педагогу, психологу возможность раскрыть содержание «значимости» действия, деятельности, а «могу» и «надо» - «личностного смысла» совершаемого действия, выполняемой деятельности человеком.

Литература

1. Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. – Владимир: Транзит – Икс, 2016.
2. Панов В.И. Экопсихология развития: некоторые итоги и перспективы / Экопсихологические исследования – 4: коллективная монография / под ред. В.И.

Панова – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2016.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Иванова Г.П., Логвинова О.К., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт реализации курса «Экологическая педагогика и психология» в процессе профессиональной подготовки экологов. Анализируется потенциал курса для развития общекультурных и профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: экологическая психология, экологическая педагогика, экологическая культура, профессиональное экологическое образование.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL ECOLOGICAL EDUCATION AT THE MODERN UNIVERSITY

Ivanova G.P., Logvinova O.K., Moscow, Russia

Abstract. The article presents the course «Ecological Pedagogy and Psychology» for university students specialized in ecology. The authors analyze course potential for the development of students' general cultural and professional competences.

Keywords: ecological psychology, ecological pedagogy, ecological culture, professional ecological education.

В условиях современного экологического кризиса, возрастающей зависимости общества от состояния природной среды все более востребованной становится профессия эколога.

Перед вузами стоит задача не только подготовить специалиста, способного осуществлять производственно-технологическую, контрольно-ревизионную, организационно-управленческую, научно-исследовательскую и проектную деятельность в сферах природопользования, экологии и охраны окружающей среды, но и способствовать становлению профессионала с новым мышлением, системой ценностей, составляющих основу экологической культуры. Современное общество нуждается в специалистах с экологически развитым мировоззрением, мотивацией к выполнению экологически целесообразной деятельности [1].

Весомый вклад в решение данной проблемы вносит курс «Экологическая педагогика и психология». В Российском университете дружбы народов данная дисциплина включена в вариативную часть учебного плана по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование (уровень бакалавриата) и является дисциплиной по выбору. Традиционно студенты отдают предпочтение именно этому курсу, поскольку в процессе его изучения не только совершенствуется гуманитарная подготовка и повышается общекультурный уровень обучающихся, но также создаются условия для формирования экологической культуры, предполагающей экоцентрический тип экологического сознания, природосберегающие способы и методы деятельности при взаимодействии с природой.

Среди основных задач курса – ознакомление студентов с основами экологической педагогики и психологии, возможностями их использования при решении профессиональных проблем; формирование у студентов интереса к использованию психолого-педагогических знаний экологической направленности в будущей профессиональной деятельности; развитие психологического и педагогического мышления в сфере взаимодействия с природой.

В структурно-содержательном плане курс «Экологическая педагогика и психология» включает четыре основных раздела: «История становления современной экологической психологии как науки», «Методы диагностики, формирования и коррекции

экологического сознания», «Сущность, содержание и стратегия экологического образования в современной России», «Воспитание природой: методические аспекты экологического образования». В основе изложения материала лежит анализ важнейших аспектов проблемы взаимодействия человека и природы: эволюционно-исторического, эколого-психологического и психолого-педагогического.

Выпускник–эколог, в соответствии с современными образовательными стандартами, должен быть готов к педагогической деятельности в образовательных организациях, осуществлению эколого-воспитательной работы. В связи с этим, перед преподавателем курса «Экологическая педагогика и психология» стоит задача развития у студентов умений выбирать и применять эффективные методы, формы и средства формирования экологического сознания и экологической культуры, проводить диагностику экологического сознания и его отдельных элементов у различных групп обучающихся; формировать навыки определения и решения педагогических задач в процессе экологического образования. В ходе изучения курса студенты получают представление о цели, задачах, содержании и основных формах организации экологического образования; знакомятся с педагогическими и психологическими подходами к экологическому образованию, овладевают основными категориями и понятиями экологического образования с психолого-педагогических позиций.

Значительное внимание уделяется методическим аспектам экологического образования. Анализируется структура природоориентированной деятельности учащихся как условие формирования экологического сознания, рассматривается типология и основные формы природоориентированной деятельности учащихся. В ходе практических занятий осуществляется моделирование развивающей эколого-образовательной среды как комплекса условий для осуществления учащимися природоориентированной деятельности. Студенты знакомятся с традиционными и инновационными формами и методами «воспитания природой».

Курс «Экологическая педагогика и психология» хорошо обеспечен как учебно-методически, так и информационно [2; 3; 4], что расширяет возможности самостоятельной работы студентов, систематизации, углубления, закрепления полученных теоретических знаний, развития практических умений и навыков, формирования компетенций.

Результаты мониторинга мнения студентов позволяют сделать вывод о позитивной оценке и высокой степени удовлетворенности курсом. Все студенты подчеркивают его практикоориентированный характер, среди достоинств курса отмечается широкое использование активных и интерактивных методов обучения и организационных форм. Приоритетными являются такие методы и формы организации процесса обучения, как тренинговые задания и упражнения, работа в малых группах, деловые игры, групповое обсуждение и дискуссия, ментальная карта, метод кейсов (case study), мозговой штурм. Ментальная карта как техника визуализации мышления способствует получению целостного представления о таких понятиях, как, например, «экологическая культура», «экологическое мировоззрение», о сущности экологического воспитания и т.п. С помощью метода кейсов обучающиеся получают возможность не только осмыслить предложенные реальные ситуации, но и актуализировать определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении проблемы. Деловая игра как имитация реальной ситуации позволяет каждому студенту в реальной жизни, но в рамках определенных правил, сыграть какую-либо роль, принять решение, совершить действия. Мозговой штурм как оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности позволяет импровизировать и максимально использовать свой потенциал, способствует установлению доверительных отношений в группе.

Особое место в процессе изучения курса «Экологическая педагогика и психология» занимает проектная деятельность, которая позволяет студентам максимально проявить исследовательские способности, креативность и самостоятельность, обеспечивает реализацию активной социальной позиции. Рекомендуемая тематика носит

междисциплинарный характер: «Семейная экопедагогика», «Экологическое воспитание – воспитание нравственности», «Школа экологической культуры», «Это нужно всем», «Школьная экологическая республика», «Галерея экологических портретов» и др. Студенты овладевают методикой организации проектной деятельности, формируется готовность к самостоятельной разработке циклов проектной деятельности обучающихся как средства воспитания экологической культуры.

Курс «Экологическая педагогика и психология» способствует развитию гуманистической ориентации личности будущих специалистов-экологов, дает студентам возможность получить целостное представление о своей будущей профессиональной деятельности, в том числе о специфике экологического образования как фактора устойчивого развития.

Литература

1. Алексеев С.Д., Гагарин А.В. Подготовка специалиста к эффективному решению профессионально-экологических задач (психолого-акмеологическое содержание) // Акмеология. 2014. №3(51). С. 32-37.
2. Макарова Л.М. Экологическая психология и педагогика. – Самара: Изд-во «Самарский государственный университет», 2014. – 123 с.
3. Степанов С.А. и др. Экологическая психология и педагогика: Учебное пособие / Степанов С.А., Иващенко А.В., Гагарин А.В. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2008. – 208 с.
4. Глебов В.В. Экологическая психология: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 243 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ШКАЛЫ SACERS

Иванова Е.В., Виноградова И.А., Москва, Россия

Аннотация. Авторы раскрывают проблему исследования образовательной среды, представляют отечественный и зарубежный опыт по оценке образовательной среды школы. В статье представлена шкала SACERS и ее возможности в исследованиях образовательных условий. Авторы показывают возможности шкалы при установлении необходимых изменений и определении целевых ориентиров развития образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательная организация, условия образовательной организации, оценка образовательной среды, шкала SACERS.

POSSIBILITIES OF THE RESEARCH OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL WITH USE OF THE SCALE OF SACERS

Ivanova E.M., Vinogradova I.A., Moscow, Russia

Abstract. The authors reveal the problem of studying the educational environment, present domestic and foreign experience in assessing the educational environment of the school. The article presents the SACERS scale and its possibilities in the study of educational conditions. The authors show the possibilities of the scale when establishing the necessary changes and determining the target milestones for the development of the educational environment.

Keywords: educational environment, educational organization, conditions of the educational organization, assessment of the educational environment, School-Age Care Environment Rating Scale.

Проблема оценки и развития среды в образовательных организациях, реализующих программы начального и основного общего образования, состоит в недостаточности и непроработанности инструментария для оценки и развития кадровых, психолого-

педагогических, финансовых, материально-технических, информационно-методических условий и ресурсов школы. В связи с этим возникает вопрос о необходимости разработки и использования в массовой практике инструментов, позволяющих осуществить комплексное исследование образовательной среды и на этой основе определить систему развития образовательных условий конкретной образовательной организации.

В настоящее время содержательными инструментами исследования образовательной среды школы в отечественной науке являются: методика векторного моделирования типа образовательной среды В.А. Ясвина, где в качестве критериев оценки образовательной среды выступают: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость [1, 2]; методика И.А. Бaeвой «Психологическая безопасность образовательной среды школы» через критерии: отношение к образовательной среде школы; значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими; защищенность от психологического насилия во взаимодействии [3]; методики изучения средств реализации и оценки развивающего эффекта образовательной среды школы (В.В. Рубцов, Е.В. Высоцкая, А.З. Зак, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская) [4].

Особенностью указанного инструмента является акцент на изучение психолого-педагогических условий реализации образовательного процесса.

Анализ международного опыта оценивания образовательной среды позволил нам выделить следующие диагностические процедуры: шкала «CLASS» (CLASS – Classroom Assessment Scoring System), которая применяется для исследования эффективности взаимодействия учителя и обучающегося [5]; программа оценки сред обучения (LEEP – Learning Environment Evaluation Programme), включающая анализ физической среды обучения и особенностей социального взаимодействия [6].

Указанные диагностические инструменты не позволяют оценить образовательную среду в плане комплекса условий, необходимых для реализации образовательного процесса. В качестве инструмента исследования образовательной среды как совокупности материально-технических, финансовых, кадровых, информационно-методических и психолого-педагогических условий, необходимых для реализации образовательных программ в образовательной организации мы рассматриваем шкалу SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale) предназначенную для оценки образовательной среды в школах [7]. С использованием шкалы SACERS возможно оценить весь комплекс образовательных условий (исключая финансовые), требуемых для реализации основных образовательных программ начального и основного общего образования.

Шкала SACERS является диагностическим инструментом в программе исследования образовательной среды (Environment Rating Scale), включающей шкалы: ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) - шкалы оценки среды и ухода для малышей [8], ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) - шкалы для комплексной оценки качества образовательной среды в дошкольных образовательных организациях [9], FCCERS (Family Child Care Environment Rating Scale) – шкалы оценки среды в семейном воспитании [10].

Шкала SACERS состоит из семи шкал:

1. Внутреннее пространство и меблировка. Данная шкала предполагает оценку внутреннего пространства и расположения помещений, пространства для подвижной активной деятельности, пространства для уединения, помещений для персонала, мебели для реализации учебного процесса и отдыха и т.д.

2. Здоровье и безопасность. Данная шкала предполагает оценивание образовательной среды по следующим показателям: мероприятия по охране здоровья и безопасности, организация питания и т.д.;

3. Активная деятельность/времяпровождение. Данная шкала представлена показателями, характеризующими организацию внеурочной деятельности и

дополнительных образовательных услуг: изобразительное искусство и технология; конструирование; музыка и танцы; театрализованная деятельность, наука и учебно-исследовательская деятельность и т.д.;

4. Взаимодействие. Шкала «Взаимодействие» отражает параметры, связанные со взаимодействием и коммуникацией в системе «Обучающийся-педагог», «обучающийся-обучающийся», «педагог-педагог», «педагог-родитель».

5. Учебный процесс. Показатели данной шкалы оценивают: расписание и распорядок дня; вариативность программ дополнительного образования и т.д.

6. Развитие персонала. Данная шкала содержит показатели, оценивающие деятельность педагогов и возможности для их профессионального развития;

7. Специальные нужды. Шкала «Специальные нужды» представлена показателями, характеризующими создание условий для взаимодействия и обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Данные шкалы раскрываются в 48 показателях. Каждый показатель оценивается по 7-балльной шкале, что позволяет выявить уровень развития образовательной среды («неудовлетворительный», «минимальный», «хороший», «отличный»).

Оценка происходит на основании наблюдения, уточняющих вопросов педагогам, специалистам и администрации образовательной организации, просмотром необходимой документации.

Ценность шкалы SACERS как инструмента исследования образовательной среды определяется тем, что она:

- является инструментом развития, а не только оценки образовательной среды;
- базируется на критериях амплификации развития обучающихся школьного возраста, удовлетворении потребностей их развития в условиях школы;
- выступает валидным, надежным, достоверным инструментом оценки образовательной среды, используемый во многих странах (Германия, Франция, США, Швеция и др.);
- сопоставляется со шкалами оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R (Early Children Education Rating Scale), апробированными в российских детских садах;
- дает возможность проведения международных сравнительных исследований.

В ходе обработки данных исследования образовательной среды с использованием шкалы SACERS вычисляется:

- индекс качества образовательной среды образовательной организации, который представляет собой суммарное значение по всем показателям шкалы, разделенное на количество этих показателей. Индекс качества дает возможность охарактеризовать уровень развития образовательной среды от «неудовлетворительного» (1 балл) до отличного (7 баллов);
- индекс качества по отдельным компонентам образовательной среды (внутреннее пространство и меблировка, здоровье и безопасность, активная деятельность/времяпровождение, взаимодействие, учебный процесс, развитие персонала, специальные нужды);
- профиль качества образовательной среды образовательной организации, который представляет собой средние значения по 48 показателям и позволяет выявить «зоны благополучия» и дефициты в развитии образовательных условий конкретной образовательной организации.

Данный инструмент апробирован на базе 59 структурных подразделений образовательных организаций города Москвы.

Возможности использования данных исследования образовательной среды с использованием шкал SACERS мы видим:

- в выявлении сильных сторон и дефицитов образовательной среды конкретной образовательной организации. Опыт исследования образовательной среды московских

школ показывает, что зонами благополучия в значениях шкал SACERS выступают: наличие мебели для повседневного использования, доступ к дополнительным образовательным услугам и вариативность программ дополнительного образования, взаимодействие между обучающийся и педагогами, вопросы дисциплины, использование социокультурного пространства города, возможности для развития персонала.

Дефицитами образовательной среды являются не эргономичное расположение помещений, обустройство школьных пространств. Полученные данные можно объяснить тем, что используемые сегодня здания образовательных организаций (школ, дошкольных учреждений, объектов системы дополнительного образования) построена по типовым, стандартным проектам 60-70-х годов, мало отвечающим возросшим современным требованиям организации среды, где необходимо создавать условия для различного рода деятельности обучающихся. Типовая планировка школьных зданий влияет на организацию всего образовательного процесса, не позволяя его участникам эффективно взаимодействовать, реализовывать свои интересы и потребности в различных видах деятельности (учебной, исследовательской, проектной и др.). При этом необходимо учитывать отсутствие реальной возможности заменить все старые школы на новые, необходимо предложить варианты трансформации и редизайна школьного пространства, которые помогут, на наш взгляд, решить многие существующие проблемы.

Дефицитом в предметно-пространственной среде современных образовательных организаций является наличие пространств для уединения, мебели для расслабления и комфорта. Низкими также определены средние значения показателя «Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ» (3,8 балла соответственно), что актуализирует вопросы создания необходимых образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- в установлении необходимых изменений и определении целевых ориентиров развития образовательной среды. Данные исследования образовательной среды с использованием международной шкалы SACERS позволяют получить дифференцированное представление об имеющихся образовательных условиях в конкретной образовательной организации. При этом следует отметить, что в содержании шкалы SACERS уже заложен алгоритм возможных изменений образовательных условий, что делает возможным построение программы развития образовательной организации с учетом ее потенциала и позволяет избежать стихийного развития отдельных элементов образовательной среды;

- в профессиональном развитии педагогов. По результатам исследования образовательной среды нами организуются проектные семинары, в рамках которых проходит обсуждение данных самооценки и оценок экспертов, определение целей и планирование изменений. В ходе таких обсуждений педагоги имеют возможность занять экспертную позицию и стать субъектом изменений образовательной среды своей школы.

Литература

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365с.
2. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
3. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 5–13.
4. Технология оценки образовательной среды школы: Учебно-методическое пособие для школьных психологов / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Умановской. – М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 256с.

5. Hamre Bridget K., La Paro Karen M., Pianta Robert C., LoCasale-Crouch J. Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Infant./ Hamre Bridget K., La Paro Karen M., Pianta Robert C., LoCasale-Crouch J. Paul H. Brookes Publishing Company Incorporated, 2014, 51 p.
6. Join CELE LEEP and share good practice in effective learning environments [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele> (дата обращения: 26.06.2017).
7. School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) Updated Edition / Thelma Harms, Ellen Vineberg Jacobs, and Donna Romano White. Pub Date: November 2013, 72 p.
8. Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) / Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University New York and London, 1990. 39 p.
9. Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) (Revised edition) / Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University New York and London, 2005. 98 p.
10. Clifford, R. M., Cryer, D. Family Child Care Environment Rating Scale (FCCERS-R) (Revised edition) / D. Cryer, R. Clifford. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 2007. 88 p.

**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ –
НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ НЕФОРМАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ**

Иванова Е.Ю., Королев, Московская область, Россия

Аннотация. В работе представлены описание и оценка разноуровневой системы проектно-исследовательской деятельности школьников, сформированной на базе учреждения дополнительного образования. Приведен анализ и оценена значимость проектной и исследовательской работ школьников по экологическому направлению.

Ключевые слова: проект, исследование, проектная деятельность, олимпиада школьников.

**PROJECT STUDIES OF SCHOOLCHILDREN – NECESSARY COMPONENT
OF INFORMAL ECOLOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE
DEVELOPMENT OF RUSSIA**

Ivanova E.U., Korolev, Moscow region, Russia

Abstract. The work presents a description and assessment of the different-level system of design and research activities of schoolchildren, formed on the basis of an additional education institution. The analysis and evaluation of the importance of design and research work of schoolchildren on the ecological direction is given.

Keywords: project, research, project activity, schoolchild competition.

Процесс неформального экологического образования с точки зрения концепции устойчивого развития имеет особо важное значение, поскольку позволяет более детально рассмотреть важные экологические проблемы, изучение которых выходит за рамки школьной программы.

В настоящее время в практике среднего образования получили широкое распространение проектная и исследовательская виды деятельности, которые успешно решают не только учебные, но и воспитательные задачи, в т.ч. экологического характера.

Развитие проектно-исследовательской деятельности реализуется на базе научного общества учащихся «В науку первые шаги» учреждения дополнительного образования «Центр Гармония» со школьниками среднего и старшего звена.

Многолетний опыт работы автора в системе среднего и высшего образования позволил разработать определенную систему проектно-исследовательской деятельности

школьников, включающую подготовку и защиту мини-проектов (для учащихся 5-7 классов), а также текстовой части и презентации (для учащихся старших (8-11) классов). Данные проектные и исследовательские работы представляются в качестве итоговых на образовательных мероприятиях различного, в т.ч. регионального и международного, уровня.

Традиционно ежегодная проектно-исследовательская деятельность начинается с октября участием в Международной космической олимпиаде (далее – МКО) в составе экипажа «Спутник». Это младшее (5-7 классы) звено участников, которые, в соответствии с предварительно выбранными темами, под контролем научного руководителя в течение 3 занятий (10 часов) на выездной площадке готовят научно-исследовательские, технические и творческие проекты.

Ребята предварительно получают вводную информацию по методике составления проекта (тему, план, а также алгоритм сбора и первоначальной обработки текстовой части проекта) и в период олимпиады готовят презентацию и доклад к защите. Текстовая часть на данном этапе не сдается.

Собранная школьниками информация структурируется и систематизируется, принимая, в итоге, вид законченного проекта в упрощенной форме. Объем текстовой заготовки (2-3 страницы).

Следует отметить, что структура проектной работы даже в такой примитивной форме соответствует общим требованиям олимпиады. В представляемом проекте акцентируется внимание на авторском предложении решения поставленной проблемы. Работа содержит: введение с обоснованием актуальности рассматриваемой темы, цели и решаемых задач; основную, в т.ч. экспериментальную, часть (2-3 пункта), заключение с выводами по теме исследования и список информационных источников.

На следующем этапе параллельно составляются доклад (с разбивкой на слайды) и презентация. Подобная структура доклада позволяет оптимально распределить текстовый материал на слайде, дополнив его необходимыми пояснениями, и «уложиться» в регламент выступления. Информация текстового и иллюстративного материала на слайдах содержит ссылки на используемые информационные источники.

Кроме того, в процессе работы над проектом осуществляется психологическая подготовка к защите, где руководитель освещает: основные этапы защиты; моменты, которых следует избегать; как правильно себя вести, если задают «сложный» вопрос; почему не нужно бояться вопросов жюри и т.д.

Авторам лучших проектов после защиты присваиваются призовые места и определяется победитель. Это одновременно является итогом Международной космической олимпиады и началом следующего этапа работы - подготовки текстовой части проекта для участия во Всероссийской олимпиаде школьников «Созвездие». Период подготовки текста занимает около полугода.

Участие в олимпиадах и конкурсах, где в качестве защищаемой работы представляется текстовый проект, является более трудоемким этапом проектно-исследовательской работы. Основной сложностью проектных и исследовательских работ старшеклассников является их текстовая часть, включающая сбор и первоначальную обработку данных (структурирование работы, систематизация материала, редакция текста, графическое отражение информации, обоснование собственного предложения). Период работы над проектом или исследованием может занимать от 2-3 месяцев до полугода. За это время автор изучает и анализирует существующие данные, формулирует собственное предложение (проект), выявляет причинно-следственные связи (исследование) и представляет методику исполнения итогового результата исследования (анализа, эксперимента, картосхемы, классификации и т.д.).

При этом необходимо отметить, что уровень и логика изложения материала вышеуказанных проектной или исследовательской работ соответствуют «хорошему»

курсовику или «среднему» диплому. В работах присутствуют теоретическая и практическая части, отражающие ход исследования.

Так, в 2012 году учащейся 9 класса была проведена работа по исследованию развития эрозионных форм рельефа на территории ГМЗ «Царицыно» в районе Верхнего Царицынского пруда. Данная проблема является актуальной на сегодняшний день, поскольку разрушение береговых склоном является одной из необратимых и трудно устранимых проблем. В связи с чем, динамика развития эрозионных форм рельефа и выявлением степени разрушения благоустроенного рельефа является важной оценкой и определяющим критерием дальнейшей деятельности, направленной на преобразование природных ландшафтов.

Совместно со студентами 4-го курса географического факультета МГОУ, проходившими в тот период времени производственную практику на территории ГМЗ «Царицыно», девятиклассница произвела картирование прибрежной склоновой области пруда, отметив на картографической основе элементы существующих дорожно-тропиночной и овражно-балочной сетей.

Результатом проведенного исследования стала оригинальная картосхема развития эрозионных процессов, составленная автором дипломной работы на основе собранного и откорректированного полевого материала, а также таблица плотности дорожно-тропиночной и овражно-балочной сети.

Сравнение и обобщение полученных расчетных величин, отражающих плотность покрытия эрозионными формами рельефа, позволили, в конечном итоге, сделать основополагающие выводы по исследуемой проблеме.

Автор вышеуказанной исследовательской работы стал призером Всероссийской олимпиады научно-исследовательских проектов детей и молодежи по проблемам защиты окружающей среды «Человек-Земля-Космос» «Созвездие – 2013».

Наряду с исследовательскими вызывают интерес также и проектные работы, посвященные, например, экологии космоса. Семиклассник заинтересовался проблемой засорения околоземного пространства космическим мусором и, в качестве возможного пути решения данной проблемы, предложил модель космического мусоросборщика.

В данной проектной работе систематизированы данные, касающиеся классификации, объемов и областей накопления космического мусора. Исследованы причины образования и объемов поступления элементов космического мусора в околоземное пространство. Проанализированы существующие предложения по решению проблемы наблюдения, сбора и утилизации космического мусора. Разработана модель космического сборщика мусора (КСМ), осуществляющего улавливание и подготовку к утилизации инородных объектов околоземного пространства. Предложен практический путь решения проблемы в виде разработки авторского проекта космического мусоросборщика, основанной на сгорании измельченных фрагментов мусора в плотных слоях атмосферы.

Выполненная работа имеет важное прикладное значение, поскольку разработанная функциональная модель космического сборщика мусора, при определенной технической доработке, может рассматриваться в качестве возможного практического пути решения проблемы сбора и утилизации космического мусора в околоземном пространстве планеты, тем самым улучшая ее экологическое состояние.

Автор данного проекта стал победителем Международной космической олимпиады (2012 г.) в составе экипажа «Спутник», Всероссийской олимпиады научно-исследовательских проектов детей и молодежи по проблемам защиты окружающей среды «Человек-Земля-Космос» «Созвездие – 2012» и Ежегодного международного конкурса «Юнги космических кораблей» (ЮККОР) в составе экипажа «Ключ на старт» (2012 г.), а также победителем Международной космической олимпиады (2013-2015 гг.) среди индивидуальных проектов старшего школьного звена.

Таким образом, работа над тем же проектом может длиться несколько лет, в течение которых изучаемая тема постепенно сужается и конкретизируется, разворачивая исследовательскую часть, добавляются анализ имеющихся данных и собственные расчеты. Учащиеся защищают проекты, начиная с Международной космической олимпиады и на Всероссийской олимпиаде школьников «Созвездие» в составе младшей (6 и 7 классы) и старшей (8-11 классы) возрастных групп, а также на различных конкурсах (Гагаринские и Ломоносовские чтения, «Природа встречает друзей»). Таким образом, учащиеся поэтапно осваивают разноуровневую программу составления проектно-исследовательских работ: первоначально в форме презентации с использованием минимального количества информации, затем с текстовой частью (на уровне хорошего курсовика или среднего диплома). Наряду с усложнением оформительской части работы, также изменяются требования к защите и формулировке тем. Темы с каждым годом приобретают все более узкую направленность. Уровень исполнения презентации и доклада усложняется, изменяясь от примитивного доклада и презентации в 6 классе до осмысленного представления (частично на иностранном языке – обязательное условие МКО) обоснованной экспериментальной части проекта у старшеклассников.

Эффективность работы, приведенной выше проектно-исследовательской системы, подтверждается ежегодной оценкой защищаемых проектов:

- Всероссийская олимпиада научно-исследовательских проектов детей и молодежи по проблемам защиты окружающей среды «Человек-Земля-Космос» «Созвездие – 2012» проекты: «Экология космоса. Космический мусор» (Т. Пачин, гимн. № 9, 7 кл.) – 1 место и «Освоение Марса: миф или реальность?» (Е. Караванов, гимн. № 17, 7 кл.) – 3 место;

- Ежегодный международный конкурс «Юнги космических кораблей» (ЮККОР) – экипаж «Ключ на старт» с работами: «Освоение Марса – миф или реальность?» – научно-исследовательский проект (Е. Караванов, гимн. № 17, 7 кл.); «Экология космоса. Космический мусор» – научно-исследовательский проект (Т. Пачин, гимн. № 9, 7 кл.); «Я думаю, есть жизнь и на другой планете...» – стихи (Е. Пестрикова, гимн. № 17, 7 кл.); «Намусорил – убери» – эссе (П. Миронова, гимн. № 17, 7 кл.); «Космические явления и объекты» – фото (Е. Пестрикова, гимн. № 17, 7 кл.) – 2 место в командном зачете;

- Всероссийская олимпиада научно-исследовательских проектов детей и молодежи по проблемам защиты окружающей среды «Человек-Земля-Космос» «Созвездие – 2013» проект: «Оценка развития эрозионных форм рельефа на территории ГМЗ «Царицыно» проект (Е. Пестрикова, гимн. №17, 8 кл.) – 3 место;

- Международная космическая олимпиада – 2014 проект: «Перспективы бионических открытий в освоении космоса» (А. Смаго, гимн. №9, 7 кл.) – 3 место;

- Международная космическая олимпиада - 2015 проект: «Космические объекты будущего. Спутники-перехватчики» (А. Зенькович, МАОУ ЛНИП, 7 кл.) – 2 место;

- Всероссийская олимпиада научно-исследовательских проектов детей и молодежи по проблемам защиты окружающей среды «Человек-Земля-Космос» «Созвездие – 2016» проекты: «Орбитальная пилотируемая станция «Облачная» (А. Соловьев, МБОУ СОШ№1, 5 класс) – 1 место и «Система планетарной защиты Земли: нейтрализация опасного космического объекта» (А. Зенькович, МАОУ ЛНИП, 8 кл.) – 3 место;

- городской конкурс защиты проектов прикладного и технического творчества в номинации «Мы – дети Галактики» (Королев – 2017) проект: «ОС «Облачная» – перспективная модель пилотируемой космической станции для замены МКС» (А. Соловьев, МБОУ СОШ№1, 6 класс) – 1 место.

Отдельные участники, как победители олимпиад, неоднократно поощрялись губернаторской стипендией и имели возможность посетить п/л «Артек» и Образовательный центр «Сириус».

На сегодняшний день ведется активная работа над проектами, планируемыми к защите на Международной космической олимпиаде в старшей возрастной категории, а также проводятся семинары со школьниками, родителями и педагогами города Королева,

посвященные проектно-исследовательской работе, по следующим направлениям: «Международная космическая олимпиада: проекты для экипажа «Спутник»; «Основы проектной деятельности в начальной школе» (Стендовый проект. Защита презентации (для учащихся и педагогов); «Основы исследовательской и проектной деятельности» (Некоторые рекомендации по оформлению проектной и исследовательской работ (для преподавателей). Основы исследовательской и проектной деятельности (для учащихся). Структура и оформление текстовой части работы (для учащихся). Экспериментальная часть проекта (для учащихся). Подготовка к защите (для учащихся).

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА¹⁵

Ивлев В.Ю., Москва, Россия

Лепская Н.Д., Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье исследуются причины постигнутого современную техногенную цивилизацию глобального системного (в том числе экологического) кризиса. В качестве важнейшего пути выхода из существующего кризиса предлагается разработка новой цивилизационной парадигмы, в основании которой предполагается формирование экологического сознания.

Ключевые слова: информационное общество, техногенная цивилизация, глобальный системный кризис, экологический кризис, глобализация, нравственность, экологическое сознание.

THE FORMATION OF A NEW CIVILIZATIONAL PARADIGM IN THE CONTEXT OF INFORMATION SOCIETY DEVELOPMENT

Ivlev V.Y., Moscow, Russia

Lepskaya N.D., Minsk, Belarus

Annotation. The article explores the causes of the global systemic (including ecological) crisis that has befallen modern technogenic civilization. As the most important way out of the current crisis, it is proposed to develop a new civilizational paradigm, based on which the formation of ecological consciousness is supposed.

Keywords: information society, technogenic civilization, global systemic crisis, ecological crisis, globalization, morality, ecological consciousness.

Современная техногенная цивилизация находится в состоянии глобального системного кризиса – такое положение дел представляется и в публицистической и в научной литературе как нечто абсолютно уникальное. Между тем при всех специфических особенностях нынешний кризис имеет целый ряд исторических прецедентов: человечество и ранее переживало кризисы, однако в настоящее время оно столкнулось с глобальным и многомерным (экологическим, демографическим, политическим, экономическим) кризисом.

Творческая роль кризисов в развитии природы, общества и личности признается многими учеными. Однако кризис рассматривается либо как результат чисто внешних воздействий, либо как завершение предыдущего и начало последующего запрограммированного цикла. Некоторые исследователи считают (А. Назаретян), что кризис является не только механизмом, но и причиной прогрессивной эволюции: качественные изменения в системе происходят из-за того, что заходят в тупик ее отношения со средой [7].

Например: интеллектуальный рост, выделившихся из зоологических семейств гоминид, гарантировал им относительную независимость, как от непосредственных

¹⁵ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований на тему «Философско-методологические и естественнонаучные основания современных биологических и экологических концепций (проект № 16-23-01004)

условий среды, так и от врожденных поведенческих программ, в том числе популяционноцентрического инстинкта. В то же время искусственные средства нападения существенно превзошли естественные средства защиты (у хищников острые зубы сочетаются с прочной шкурой, тогда как применение орудий делает гоминида физически беззащитным со стороны сородича). Более того, биосфера не располагала более мощным агрессором, который мог бы стабильно регулировать извне саморазрушительную активность нарождающегося «царя природы». Подобные факторы создали реальную угрозу для выживания вида и заставили выработать новые неизвестные природе средства, то есть средства ограничения агрессии – протомораль, мораль, в целом культуру – как совокупность опосредующих механизмов – физические орудия, знаковые средства, мифологию, мораль. Все это обеспечивало адаптацию человека к условиям, изменяемым его же собственной агрессивностью.

В то же время (если сделать некую экстраполяцию) одной из причин, обусловившей современный глобальный системный кризис, является несовершенство человеческого мышления.

Э. Ласло указывал, что только становление рациональности индивида или нации, выходящей за рамки индивидуального пространства, национальных границ и даже целых культур сможет обеспечить выживание и развитие человечества в целом. Поэтому следует так изменить менталитет в сторону «обеспечения понимания проблем», включив в него «новую интуицию» и «новую мораль», чтобы можно было достойно принять «глобальность вызова» [3].

«Глобальное понимание» должно основываться на принципах целостности, синергетичности, экологичности мышления и выражаться в разумном самоограничении и сознательности действий каждого конкретного индивида и всего человечества в целом.

Поэтому в ситуации глобального кризиса человеческой цивилизации человек должен обратиться к тому, что обеспечивает его выживание как биологического вида – к своему разуму, интеллекту, к мышлению.

Человек деградирует, внедряя в практику «рационализированные» технологии (так как технологии построены «по образу и подобию» мира материального). Например, чернобыльская катастрофа, не вызвав глобального осознания и изменения приоритетов, воспринимается как трагическое, но случайное недоразумение. В силу ложных представлений ученые не могут решить проблемы, связанные с точным прогнозированием природных процессов, проявляющих себя в виде стихийных бедствий, инженеры – антропогенных катастроф с тяжелыми последствиями, политики не могут найти правильный выход из конфликтных ситуаций. Переход к демократии и рыночной экономике, начавшийся почти повсеместно в конце XX века до сих пор не сопровождается переходом к экологически чистым технологиям; экологическая ситуация в мире продолжает ухудшаться.

Благодаря процессам глобализации, особенно глобализированной экономике, обнажился масштаб «кризиса нравственных устоев». Мир охвачен не финансово-экономическим кризисом, а идущей сверху и заражающей своими метастазами нижние страты «психологией социального паразитизма» – психологией, утверждающей бессовестность и безнравственность как естественную, якобы «прагматическую» норму мышления и поведения. А причина, по которой бессовестность и безнравственность принимаются за «финансово-экономический кризис» – массовый конформизм, т.е. нежелание или неспособность общества заявлять об обсуждаемом предмете собственное мнение, не совпадающее с навязываемым извне.

Если речь идет о «кризисе нравственных устоев», то значит, нужно срочно предпринимать какие-то меры по их укреплению. О нравственности, правда, сегодня не говорит лишь ленивый. Недостатка в соответствующих заявлениях нет.

«Мы будем перестраивать капитализм, создавать капитализм нравственный», – провозгласил президент Франции.

«Необходимо преподать урок нравственности корпорациям, выдающим своим сотрудникам бонусы за счет налогоплательщиков», - возмущаются в Конгрессе США.

«Причина финансового кризиса – в утрате связи экономики с нравственностью», – уверен глава Счетной палаты Российской Федерации.

«Рынку нужны правила и мораль», – считает министр экономики Германии.

А в настоящем это хрупкое понятие девальвируется в глазах общественности, и без того настроенной нигилистически.

В поисках по-настоящему авторитетного учителя нравственности многие сегодня возлагают надежды на Церковь. Но практика показывает, что влияние современной Церкви на умы ничтожно по сравнению с ее же влиянием на них в дореволюционные времена. Хотя про дореволюционную Церковь еще Ф.М. Достоевский говорил: «Церковь наша в параличе». Церковь – часть общественного организма (причем большого); она морализирует отчасти по традиции, а отчасти в надежде на инерционно тлеющую в коллективном сознании «искру нравственности». Политики морализируют в надежде на ту же «искру», но по-своему: с расчетом использовать ее в своих политических играх.

В настоящее время морализаторство служит выражением одной и той же «маниловщины» – стиля мышления, когда искренне приветствуются любые проявления нравственности, но при этом не знают и знать не хотят, почему и как она «работает» (или «не работает»).

Кризис нравственного начала проявляется в стремлении к материальной выгоде, к сиюминутным результатам в ущерб окружающей среде, природе, другим людям и, часто, самому себе. Одной из причин кризиса служит увеличение эмоционально-чувственных переживаний человека при вытеснении духовных. Этот процесс наглядно проявляется в сфере искусства, особенно в индустрии развлечений, когда человека стараются подвергнуть максимальной, весьма примитивной, эмоциональной нагрузке, подавляя личностное начало в человеке.

XXI век ознаменовался вступлением человечества в эру построения информационного общества, для которого характерно создание единого глобального мирового информационного пространства. В рамках этого явления вырисовывается огромная проблема управления сознанием массы простых обывателей в пользу достижения своих интересов властных и финансовых кругов. В качестве такого атрибута современности выступают СМИ и реклама. Они играют огромную роль в формировании предпочтений и моделей поведения человека. Этот важнейший элемент виртуальной реальности предлагает готовый образ, искажающий реальность, дезинформирующий общество.

Посредством, например, рекламы предлагается не просто товар или услуга, а образ жизни за счет эксплуатации устоявшихся в обществе стереотипов поведения, системы ценностей и т.д. Он становится «знакомым, желанным» для человека, ассоциирующим себя с определенной прослойкой в обществе. Под влиянием воздействия рекламы человек считает свой выбор объективным и самостоятельным. В реальной жизни немногие могут следовать пропагандируемым образам, и, приобретая какую-либо модную рекламируемую вещь, человек как бы «покупает» себе частицу того образа жизни, который пропагандируется и считается модным (а, значит, социально значимым). Он, таким образом, приобщается к нему посредством симулякра (т.е. муляжа, эрзаца действительности, правдоподобного подобию, пустой формы). Сама по себе вещь может и не иметь практической ценности, приобретенные вещи усваивают статус неотъемлемых качеств человека. Человек предстает обклеенным со всех сторон значками фирм как символами, изобилует знаками, его можно «прочитать», и сам он хочет быть прочитанным таким образом. В этом смысле он является продуктом цивилизации и одновременно ее создателем (правда скорее бессознательным, нежели сознательным). В результате этого человек утрачивает подлинную свободу и обрекает себя на существование в мире мнимостей и зависимости от общественных предпочтений. Личность «растворяется» в

человеческой массе, теряет идентичность и самоосмысление, в результате – многие проживают как бы осмысленную жизнь, неспособные ответить на вопрос для чего они жили.

СМИ создают, обрабатывают, оперируют и полностью контролируют распространение информации, которая определяет наши представления, установки, и наше поведение. Намеренно искажающие реальную социальную действительность, они превращаются в манипуляторов сознанием. Разделенное общество, где манипуляция служит одним из главных инструментов управления, находящегося в руках правящей группы есть сегодняшняя реальность. Радио и телепрограммы, газеты и журналы, киноиндустрия и издательства принадлежат корпоративным информационным системам.

Таким образом, общество само по себе внушает и одновременно усваивает идею о том, что процесс потребления, осуществляемый при покупке товара, есть природный алгоритм человеческой жизни, а вещи – средство осуществления и утверждения человеческой личности. Между тем очевидно, что это – лишь использование людьми, желающими занять определенную нишу материального достатка и удовлетворения своих желаний, психологической обусловленности и особенностей сознания других же людей. Огромные массы людей, таким образом, являются лишь средством удовлетворения потребностей других и ничем более. В реалиях такой ситуации не может идти никакой речи о массовом самосознании и взаимоответственности, которая исходила бы от самих людей. Подобие такой ответственности существует лишь в отдельных частях мирового сообщества (так называемых странах 1-го мира) и поддерживается благодаря хитроумным, выработанным на протяжении поколений законам, сила которых – в выборе правильной точки опоры на человеческие слабости. Общества же, основанного на саморегуляции посредством естественной восприимчивости происходящего в окружающем мире, общества людей, поступающих во благо массам и одновременно в соответствии с личными потребностями, человеческая история не знает.

Возникает вопрос: можно ли разрешить имеющиеся на лицо противоречия? Ответы на этот вопрос искать необходимо. И ответы станут возможны, если удастся найти новые логические цепочки, связывающие мир наших ощущений с реальным внешним миром, существующим вне наших мироощущений. Иначе говоря, мы должны постараться обойти ту подмену, которая объективно возникает каждодневно, которая и порождает мир, существующий лишь в наших представлениях.

Европа, бывшая лидером цивилизационного процесса на протяжении нескольких столетий, постепенно стала превращаться в массовое потребительское общество. Этот процесс естественен, поскольку он заложен в принципе индивидуализма, на котором основан тип социального устройства, ставший и причиной взлета европейской цивилизации, и причиной продолжающейся гуманитарной катастрофы одновременно.

В последнее время особенно актуален ключевой вопрос, с которым сталкивается цивилизация, вступившая в критическую фазу: как добиться больших практических результатов ценой меньших разрушений в природной и социальной среде, как не самоустраниться, а продолжить потенциально неограниченный процесс развития. Чтобы выйти на создание каких-то качественно новых инструментов выживания, духовного особенно, человеку следует попытаться выйти за рамки «прогрессистского» стиля мышления, породившего саму идею техно-идеологического устройства социума.

Принцип нынешнего общественного сознания вошел в явное противоречие с окружающей действительностью. Современное общество основано на принципе индивидуализма, то есть эгоистической обособленности как отдельных людей, так и отдельных сообществ. В человеческом обществе этот принцип укоренен соответствующим ему строением и соответствующей идеологией.

Всякое знание обусловлено своими предпосылками, конечной предпосылкой служит всеохватное представление носителя этого знания об окружающем мире. Любое мировоззрение всегда исторически обусловлено и определяется характером отношений

между «Я» (носителем мировоззрения) и его представлением об окружающем мире. В когнитологии такое представление о мире называется «моделью мира». Религиозная модель мира целиком и полностью структурирована «человеческим фактором» - мыслями, словами, поступками каждого отдельного человека. И этот «человеческий фактор» в ней оценивается с точки зрения его взаимодействия с другими «человеческими факторами». Поэтому человеческое «Я» в религиозной модели мира основное, без него оно невозможно в принципе.

В эволюционно-исторической модели мира человеческое «Я» – просто субъект, противопоставляющий себя «миру как объекту»; мысли, поступки «Я» – инструменты, с помощью которых оно оказывает на действительность сознательно-волевое воздействие. Человек устраним из модели мира, потому что может рассматриваться сам по себе, вне зависимости с миром. В ней для нравственности как смыслообразующей категории нет места, как нет места «духовному миру» со всей его метафизикой. Человек, сознательно придерживающийся эволюционно-исторического взгляда на мир, понимает, что миром правят не идеалы, а интересы. Он понимает, что за все совершаемое в этой жизни платит не «согрешивший перед высшим законом бытия», а «проигравший в борьбе за место под солнцем». Религиозные идеалы для такого человека – «пережитки прошлого», а их диктат – посягательство на «права и свободы личности». В начальном варианте этот образ поведения выглядел как становление «личностного начала» и «атеистического свободомыслия», в законченно-циничном манифестируется в формулах типа: «Живем один раз», «Бери от жизни все», «Кто не успел, тот опоздал». В исторически-переходных ситуациях с их смешанными, эклектическими формами сознания с трудом осознается зависимость нравственности от мировоззрения.

Таким образом, классификация моделей мира по критерию способов их взаимодействия с «Я» дает хотя бы приблизительное понимание того, в чем заключается причина сегодняшнего кризиса нравственных устоев: она – в исторической перемене взглядов на основополагающие принципы мироустройства.

Что делать в условиях, когда призывы к соблюдению нравственных стандартов поведения обнаруживают полную неэффективность?

Состояние технологий сделало императивом выживания цивилизации окончательный отказ от насилия в политической жизни, испытанные в иные эпохи средства группового сплочения становятся дисфункциональными, в новой эволюционной ситуации, как и любые антиэнтропийные механизмы, они оборачиваются своей противоположной – разрушительной – стороной [1].

Технологический подход не повышает уровень нравственности общества, а лишь минимизирует ущерб от его безнравственности. Но в современной жизни он служит единственным средством более или менее эффективным средством поддержания общественного порядка. А отсюда – и нынешний взрыв интереса к «социальным технологиям», интерес к проблеме идеологического обеспечения таких технологий, потому что «маниловщина» оказывается неэффективной.

Эффективной альтернативой авторитарной морали, построенной на априорных для каждого индивида заповедях, более или менее жестко ограничивающих принцип солидарности рамками своего коллектива, выступает рациональная (критическая) мораль. В идеале она предполагает усвоение личностью поведенческих норм через фильтры критического мышления, открытость для рефлексии посылок и выводов, свободу от неизменной дихотомии положительного и отрицательного авторитета (истинная – ложная вера, «они – мы»).

В настоящее время актуальным является вопрос о том, какая из указанных тенденций окажется преобладающей. Последствия антропогенных катастроф в последнее десятилетие наглядно показали человечеству, что безоглядная эксплуатация природы, безудержное обогащение одних за счет обнищания других, поиск собственной безопасности через угрозу соседям – все подобные стратегии самоубийственны.

Практические уроки такого рода в кризисных фазах истории преображали облик цивилизации, демонстрируя реальную зависимость между интеллектом и моралью. А расширившиеся горизонты современной науки обнаружили и вовсе неожиданное обстоятельство: при достаточном информационном обеспечении грамотные прагматические оценки смыкаются с нравственными. Это замечательное обстоятельство, выявленное исследованиями экологов, экономистов, философов, политологов, подводит к перспективе превращения морали в критический инструмент проверки на целесообразность решений, переключаясь с высказыванием древнегреческого философа Платона: «Мудрому не нужен закон – у него есть разум».

Процесс преобразования сознания есть закономерный шаг эволюции, адекватная реакция на изменения, происходящие в природе и в обществе. Современная кризисная ситуация вызывает объективную необходимость признания и введения новых нравственных принципов:

- *ответственности* (приобретает приоритет перед свободой);
- *солидарности* (приобретает приоритет перед индивидуализмом);
- *системного взгляда на любое действие* (заставляет прогнозировать цепочку последствий, тем самым, запрещает действия, вызывающие необратимые процессы, причем естественным образом, через *самосознание личности*);
- осознание *абсурдности нормативного давления* на другие виды социокультурной среды. Нельзя превращать остальной мир в «себе-подобность»;
- осознание первичности вида «человек разумный» (в деятельности необходимо исходить прежде всего из интересов человеческого общества в целом).

Сегодняшние исследователи усматривают задачу в преодолении дуализма и субъективизма эпохи. Вместе с тем высказывается мнение, что попытки философов XX века выбраться из плена философских предрассудков оказались безрезультатными, так как какая-либо из крайностей одерживала верх над стремлением к синтезу субъективного и объективного. Борьба со старыми устоями и предрассудками цивилизации с помощью старых методов невозможно. Человечеству необходимо изменение формы мышления [2].

Несмотря на фундаментальную роль, которую играет мышление в развитии цивилизации, оно изучено недостаточно, а также не является предметом массового систематического изучения. Большинство людей не думает, а рефлекторно реагирует на типовые ситуации. Человек систематически учится читать, писать, считать и т.д., т.е. овладевает тем, что называется грамотностью. В настоящее время уже появилась вторая грамотность – компьютерная. Но умственная грамотность, т.е. умение правильно и, что самое главное, сознательно мыслить, которая является основой любой другой грамотности, до сих пор так и не появилась [6].

Современная цивилизация подошла к необходимости полного преобразования. Оно остро необходимо, так как принципы нынешнего общественного сознания вошли в явное противоречие с окружающей действительностью.

Сознание строго исторично. Смена его типов обусловлена изменениями в общественной жизни. Это глобальные революции мировосприятия. Человек оказался неспособным приспособиться к тем изменениям, которые он сам внес в этот мир. Нельзя без конца уповать на всякого рода общественные механизмы, на обновление и усовершенствование социальной организации общества. При всей той важной роли, какую играют в жизни современного общества его институты, законодательства и договоры, при всей мощи созданной человеком техники не они определяют судьбу человечества. И сегодняшние проблемы не будут в полной мере решены, пока оно само не изменит своих привычек, нравов и поведения. Поскольку проблема, возникшая на этой стадии его развития, находится внутри, а не вне человеческого существа, взятого как на индивидуальном, так и на коллективном уровне, то и ее решение должно исходить, главным образом, изнутри его самого.

Формирование экологического сознания есть не прихоть теоретического разума, а насущная необходимость, без которой невозможно ни выживание человеческой цивилизации, ни, тем более, ее дальнейшее истинное развитие. Экологически мыслящая и действующая личность должна стать предметом внимания естественных и гуманитарных наук. Целью всех исследований должно быть внедрение экологического сознания во все сферы жизнедеятельности человека, дальнейшее развитие и совершенствование экологического сознания.

Переход к экологическому сознанию повлечет за собой существенные изменения в функционировании общества, создаст новую основу принятия решений. Нет оснований считать, что сознание прошло все стадии развития. Преобразование сознания – закономерный шаг эволюции, адекватная реакция на изменения, происходящие в обществе, а кризисные, переломные моменты вносят новое восприятие действительности.

Литература

1. Дридзе, Т.М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики / Т.М. Дридзе // Социальная коммуникация и управление в экоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. Кн.1. – М.: ИС РАН, 2000. – 341 с.
2. Крымский, С.Б. Контуры духовности: Новые контексты идентификации / С.Б. Крымский // Вопросы философии. 1992. – №12. – С. 21-28.
3. Ласло, Э. Век бифуркации // Постигание изменяющегося мира. – 1995. – №7.
4. Медведев, В.И., Алдашева, А.А. Экологическое сознание / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – М., 2001.
5. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н.Н. Моисеев. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998. – 228 с.
6. Моисеев, Н.Н. Современный рационализм / Н.Н. Моисеев. – М.: Изд-во МГВП КОКС, 1995. – 376 с.
7. Назаретян, А.П. Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации // Вопросы философии. – 2002. – №11.

О КОНЦЕПТУАЛЬНОМ СОДЕРЖАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Ивлева М.Л., Москва, Россия

Аннотация. В работе обсуждается проблема формирования и развития экологической парадигмы общественного сознания в условиях кризиса техногенной цивилизации, обосновывается необходимость определения ее концептуального содержания.

Ключевые слова: экологическая парадигма общественного сознания, экологический кризис, стратегия устойчивого развития, техногенная цивилизация, концептуальное содержание.

ABOUT THE CONCEPTUAL CONTENT OF ECOLOGICAL PARADIGM OF PUBLIC CONSCIOUSNESS

Ivleva M.L., Moscow, Russia

Abstract. The paper discusses the problem of the formation and development of the ecological paradigm of public consciousness in the conditions of the crisis of man-made civilization, the necessity of determining its conceptual content is substantiated.

Keywords: ecological paradigm of public consciousness, ecological crisis, sustainable development strategy, technogenic civilization, conceptual content.

Техногенный характер современной цивилизации детерминирует то обстоятельство, что вплоть до недавнего времени природа оставалась бесправной, выступала в качестве объекта эксплуатации и неисчерпаемого источника ресурсов для развития цивилизации, что привело к экологическому кризису как части системного кризиса этой цивилизации.

Преодолеть экологический кризис невозможно в рамках технократического способа мышления, которое до сих пор господствует в сознании современного человека. Необходима переориентация человека на осознание необходимости сохранения планеты и ее ресурсов как жизненной среды. Это предполагает изменение самого человека. Точнее, уровня его сознания, самосознания, потребностей и возможностей их реализации, ценностных установок, мотивов поведения, целей и задач, в отношении к природе и среде обитания, разработку новой картины мира, появление новых глобально значимых ценностей. Одним из возможных путей реализации данной стратегической задачи может стать активизация усилий ученых в направлении разработки экологической проблематики, в том числе и исследований, посвященных формированию экологической парадигмы общественного сознания. Исследование формирования и развития экологической парадигмы общественного сознания в условиях кризиса техногенной цивилизации может и должно стать одной из важнейших проблем современного психологического и социогуманитарного знания.

Во-первых, о важности и значимости экологической проблематики в жизни нашей страны говорит тот факт, что 2017 год объявлен в России годом экологии.

Во-вторых, в последние десятилетия на современном этапе развития науки и глобализирующегося мира остро назрела необходимость разработки новой экологической парадигмы, опирающейся на инновационно-прорывные стратегии становления устойчивого многополярного мироустройства, в том числе стратегию устойчивого развития и близкие ей по духу современные концепции (концепция ноосферы и другие), целью которых является построение гуманистически-ноосферной цивилизации.

Необходимость анализа теоретико-методологических основ формирования экологической парадигмы общественного сознания в современных условиях обуславливается не только вызовами экологического кризиса, но и совокупностью причин социокультурного плана.

С одной стороны, резко возрастают потребности социума в разработке научно обоснованных рекомендаций по выходу из экологического кризиса и формированию новой цивилизационной парадигмы. С другой стороны, существующие теоретические подходы к решению данной проблемы, как и основанные на них методы, являются разнородными по своим методологическим и теоретическим предпосылкам и основам. Теоретико-методологические основы систематизации и согласования этих разнообразных подходов до сих пор не выработаны. Отсутствие таких основ образует научную проблему, которая для своего решения требует исследования процесса накопления теоретических и методологических предпосылок, современного состояния и перспектив формирования экологической парадигмы общественного сознания в том числе на основе стратегии устойчивого развития как новой цивилизационной парадигмы.

В настоящее время активно проводятся исследования причин постигнутого современную техногенную цивилизацию системного кризиса, и в первую очередь, экологического кризиса, и путей выхода из этого кризиса, предполагающих обращение к теоретико-методологическим основам стратегии устойчивого развития [1].

Современное человечество стремительно вступает в глобализирующееся информационное общество, в котором коренным образом меняются основы его деятельности и жизнеустройства. Глобальные проблемы все в большей степени определяют вектор цивилизационного развития; от человечества требуются согласованные и неординарные меры по обеспечению безопасности и выживанию в новых условиях. Возникает необходимость жесткого пересмотра прежних позиций по вопросам

цивилизационного развития с целью преодоления наиболее неэффективных и кризисных его форм. Радикальное решение стоящих перед человечеством экологических проблем возможно только при переходе техногенной цивилизации к глобальному эколого-безопасному устойчивому развитию, принципы которого зафиксированы в стратегии устойчивого развития.

Партнерство, компромисс, сотрудничество и консенсус – эти принципы должны стать основными для разработки новой цивилизационной парадигмы, соответствующей оптимальной стратегии устойчивого развития, которая ориентировала бы человечество на выживание. Возникает невиданный доселе спектр угроз существованию всего живого на планете, представляющий собой экзистенциальный вызов человечеству, брошенный техногенной цивилизацией на информационной стадии своего развития.

В связи с указанными обстоятельствами на первый план выдвигается вопрос: в состоянии ли в настоящее время человечество изменить вектор цивилизационного развития, обеспечив для себя устойчивое безопасное будущее? Смена приоритетов и ценностей приобретает поистине судьбоносное значение для человечества, которое находится на переломном этапе своего развития. В эпоху глобализации современная техногенная цивилизация порождает феномен невиданного доселе взрыва научно-технического развития. Она оснащает, с одной стороны, мировое сообщество все более совершенными технологиями, а с другой стороны, оставляет без внимания сферу духовной, культурной и гуманитарной жизнедеятельности человека, не обеспечивает ему прочной духовно-ценностной основы [2].

Понять характер наступившего экологического кризиса техногенной цивилизации, оснастить гуманитарными целями и ценностями парадигму развития современной техногенной цивилизации, обосновать необходимость разработки новой цивилизационной экологической парадигмы, в которой стратегия устойчивого развития занимает центральное место, выделить сущностные характеристики этой парадигмы, определить ее концептуальное содержание - в этом заключается стоящая перед нами задача, способная обеспечить ряд эвристических решений.

Первый вектор в решении указанной проблемы представляет собой изучение теоретико-методологических основ формирования экологической парадигмы общественного сознания, которое активно разрабатывается в последние два десятилетия. Из исследователей в данной области следует отметить А.А. Алдашеву, С.Д. Дерябо, Т.Е. Егорову, Н.В. Лапчинскую, В.А. Левина, В.И. Медведева, В.И. Панова, В.А. Ясвина.

В работах этих авторов разрабатываются понятие «экологическое сознание». Это понятие тесно связано и достаточно часто смешивается с такими понятиями, как «экологическая культура» и «экологическое поведение» человека. Одним из первых осуществляет разграничение данных понятий В.А. Левин в работах 90-х годов прошлого века. Он определяет экологическую культуру как способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение. Под экологическим сознанием В.А. Левин понимает совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты. Наконец, экологическое поведение выступает как 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.

Следующий важный вектор в решении проблемы связан с разработкой новой цивилизационной парадигмы. В качестве истоков такой парадигмы следует отметить сложившуюся во второй половине XIX века в России систему идей и представлений, которая получила название русского космизма. Центральной идеей космизма было

утверждение о том, что человек – составная часть природы, что их не следует противопоставлять, а необходимо рассматривать в единстве, что человек и все, что его окружает – это частицы единой Вселенной. Космисты считали, что необходима новая моральная основа взаимодействия человека с природой, смена принципов развития цивилизации.

Дальнейшим шагом в развитии нового взгляда на взаимосвязь человека и природы явилось учение о ноосфере В.И. Вернадского, который предвидел, что воздействие человека на окружающую природу растет столь быстро, что скоро наступит то время, когда человек превратится в основную геологическую силу, формирующую облик Земли. Биосфера перейдет в свое новое состояние, в сферу разума – ноосферу. Развитие окружающей среды и человеческого общества пойдет неразрывно, начнется их коэволюция. Идеи ноосферы были впоследствии продолжены в ноосферологии в работах Н.М. Мамедова, Н.Н. Моисеева, А.Д. Урсула, Х.А. Барлыбаева, В.А. Лося.

Еще одним из источников формирования идей новой цивилизационной парадигмы является так называемая универсальная этика (Г. Торо, М. Ганди, А. Швейцер и другие), которая сыграла несомненную роль в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения между ценностью человека и другими живыми существами: жизнь насекомого столь же ценна, как и жизнь человека, иными словами, представители природы такие же полноправные субъекты, как и человек. Ее важнейший постулат заключается в утверждении распространения человеческой этики на все природное.

В последнее время идеи универсальной этики находят все больше сторонников в разных странах среди ученых в различных областях науки. Среди них есть, например, эколог О. Леопольд – в США, культуролог Г.Д. Гачев – в России, философ В. Хесле – в Германии и другие. Они считают, что на природу нельзя смотреть только как на материал, сырье для труда и «окружающую среду», т.е. утилитарно-эгоистически, как подходят к ней в сфере производства, техники и в точных науках. Природу надо воспринимать как самоценность и понимать как субъект.

В настоящее время появляется все больше предпосылок к изменению общего уровня сознания в сторону духовно-нравственного развития. В ходе аксиологического анализа концепций развития цивилизации в качестве доминанты новой цивилизационной парадигмы начинает выступать экологическая культура, ценности которой противоположны ценностям современного потребительского общества. С понятием экологическая культура в современных философско-культурологических работах все чаще связывается благополучное развитие человеческой цивилизации». Именно - в этом лежит одна из основных причин экспансии «экологизированных» слов и выражений в науке, образовании, политике, производстве и быту, а также призывов обратить взор человечества к природе вокруг себя и к собственной природе человека. Однако, к сожалению, подобная «экологизация» чаще всего носит декларативный характер.

Еще один значимый вектор в решении указанной проблемы представляет собой так называемый средовой подход, разрабатываемый И.И. Сулимой, Ю.С. Мануйловым, Л.И. Новиковой, Е.В. Орловым, О.Л. Кораблевым, Л.А. Цыгановым, В.И. Пановым. Средовой подход предполагает анализ окружающей среды, природной среды, пространственной среды, среды обитания, социальной среды, образовательной среды, информационной среды, интернет-среды. Этот подход выступает как общенаучный и может быть рассмотрен как методология деятельности, педагогической в частности. Разрабатываемая указанными авторами теория средового подхода в качестве результата предполагает создание собственного универсального способа достижения социально значимых концептуальных целей. В.И.Панов проводит исследования в области психологии экологического сознания, изучает типы экологического сознания и их эволюцию.

Тесно взаимодействуют с данными исследованиями и работы автора [3-7], посвященные разработке концепции развивающей коммуникативной среды. У истоков

данной концепции находятся Ш. Бюлер, Ж. Пиаже, В.А. Кан-Калик и другие ученые. Их усилиями традиционно философское понятие среды было введено в употребление в смежных с ней науках: психологии, педагогике, физиологии, истории, социологии.

Значимым вектором в решении экологической проблематики является концепция устойчивого развития, которая была принята на конференции в Рио-де-Жанейро в 1992 году. Ее общий смысл сводится к определению предпосылок и условий неопределенно длительного существования человечества. Для этого предполагается таким образом удовлетворять потребности людей, чтобы это не вело к деградации биосферы, не ущемляло интересы будущих поколений. На саммите ООН по устойчивому развитию, который проходил в 2002 году в Йоханнесбурге, было обращено внимание на роль образования и просвещения в переходе к устойчивому развитию.

Концепция устойчивого развития разрабатывается современными западными (Д. Пирс, Дж. Форрестер, Д. Медоуз, Л. Браун, П. Эрбlich) и российскими исследователями (В.А. Лось, А.Д. Урсул, Н.Н. Моисеев, Ю.В. Яковец, В.И. Данилов-Данильян, и другие).

Среди исследований, посвященных осмыслению экологической проблематики в контексте устойчивого развития, следует отметить труды Г. Дейли, Я. Тинбергена, Б. фон Дроста, Р. Гудлэнда, Т. Хаавелмо, В.И. Данилова-Данильяна, В.Н. Кузнецова, Ю.В. Яковца, А.Е. Аствацатурова, А.Л. Романовича, М.И. Залиханова.

Главной тенденцией исследования теоретико-методологических основ устойчивого развития должен стать интегративный синтез результатов исследований ряда наук – философии, психологии, экологии, этики, культурологии и некоторых других. Вплоть до настоящего времени исследования указанной проблематики были разрозненными и фрагментарными. Необходимо комплексное, междисциплинарное исследование теоретико-методологических основ устойчивого развития и формирующейся на ее основе экологической парадигмы в общественном сознании.

Литература

1. Барлыбаев Х.А. Общая теория глобализации и устойчивого развития. М., 2003.
2. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие. М., 2000.
3. Ивлева М.Л., Ивлев В.Ю., Иноземцев В.А. Теоретическое обоснование разработки проблемы экологического образования студентов технического вуза // Известия МГТУ «МАМИ». М., 2013. №1. Т. 6. С. 60-66.
4. Ивлева М.Л., Ивлев В.Ю., Иноземцев В.А. Кризис техногенной цивилизации и формирование новой экологической парадигмы общественного сознания в условиях информационного общества // Известия МГТУ «МАМИ». М., 2013. №4. Т. 2. С. 50-57.
5. Ивлева М.Л., Иноземцев В.А. Экологическое сознание и трансформация общественного сознания техногенного общества // Материалы 13-й Международной научной конференции «Сахаровские чтения 2013 года: экологические проблемы XXI века». МГЭУ имени Сахарова. Минск, 2013. С. 13-14.
6. Ивлева М.Л., Ивлев В.Ю. Экологическое сознание и информационная среда // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. ФГБНУ «Психологический институт РАО». СПб., 2015. С. 201-204.
7. Ивлева М.Л., Иноземцев В.А. Формирование экологического сознания обучаемых в контексте современной образовательной среды // Материалы 16-й Международной научной конференции «Сахаровские чтения 2016 года: экологические проблемы XXI века». Минск. МГЭУ имени Сахарова. 2016. С. 12.

РАЗМЫШЛЕНИЕ О ВОЗМОЖНОСТИ МЫСЛЕННО-ЧУВСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СУЩЕСТВАМИ МИРА ПРИРОДЫ

Ильиных И.А., Горно-Алтайск, Россия

Аннотация. В статье предпринята попытка размышления о возможности взаимодействия человека и других живых существ на субъектном уровне. Подробно рассмотрены психологические особенности подобного общения. Выявлены условия и индикаторы успешного общения. Обращено внимание на необходимость осознанного взаимодействия.

Ключевые слова: другое живое существо, существо мира природы, экологическое общение, экологическое взаимодействие, субъект-субъектные экологические отношения.

REFLECTION ON THE POSSIBILITY OF THE MENTAL-SENSUAL INTERACTION WITH THE CREATURES OF THE WORLD OF NATURE

I'inykh I.A., Gorno-Altaiisk, Russia

Abstract. In the article there is an attempt of reflection on the possibility of interaction between human beings and other living being on a subjective level. The psychological characteristics of this communication are considered in detail. The conditions and indicators of successful communication are revealed. Attention is drawn to the need for conscious interaction.

Keywords: other living being, a creature of the natural world, ecological communication, ecological interaction, subject-subjective ecological relationships.

В современной экологии есть области, где происходит переосмысление существующего отношения к миру как к совокупности объектов. Предлагаются новые формы взаимодействия с другими существами на основе субъект-субъектных отношений. Ученые Дерябо С.Д., Ясвин В.А [1, 2] полагают, что такая форма взаимодействия строится между другими живыми существами и человеком на основе способности последнего субъективизировать природные объекты, т.е. наделять их присущими субъекту качествами, которыми в реальности они не обладают, для того, чтобы иметь возможность общаться, на уровне душевных, и может быть даже и духовных, человеческих чувств. В данном случае такое отношение это процесс творческого преобразования мира, при котором человек создает образ другого существа, исходя из собственной модели чувствования. Думаю, на начальном этапе как первый шаг навстречу к восприятию других существ как полноценных субъектов возможен, находясь в такой позиции. И он необходим, для того, чтобы человек внутренне открылся миру природы. Открылся возможности совместного сознательного сосуществования и взаимодействия. Пусть пока человек больше придумывает, чем желает почувствовать реальную сущность других обитателей Земли. Пусть пока будет так!.. Но преодолев это нужно пойти дальше к восприятию мира природы как отличающихся от человека других живых существ. Причем отличающихся настолько, что пока психически нет никаких оснований для их понимания и уж тем более для совместного общения (за исключением некоторых видов одомашненных животных и, может быть, некоторых видов культурных растений).

Истинные субъект-субъектные экологические отношения отличаются очень сильно от субъективизирования. Попробуем поразмышлять о смысле субъектности и возможности реального проявления ее в существах мира природы. Слово «субъект» («subjectum») происходит из латинского языка и означает «подлежащее». А подлежащее в свою очередь имеет смысл самостоятельного источника проявления активности. Поэтому можно полагать, что субъектом можно считать существо (человеческое или любое другое), которое способно сознательно действовать, опираясь на внутреннее знание и понимание смысла своей активности. Обычно субъектность по умолчанию воспринимается как особое проявление человеческой природы. В отношении других существ (с которыми нас разводят разные стили коммуникации, разные способы чувственного переживания и ощущений и, вероятно, разные формы проявления сознания) трудно найти основания для

восприятия их как субъектов взаимодействия. Единственное, что можно однозначно утверждать как очевидное это проявление активности, и у многих живых существ она внутренне детерминирована. Если активность можно в какой-то мере считать проявлением субъектности, то тогда появляется шанс для осознания ее внутренних истоков и оснований. А для того, чтобы появилась возможность такого проникновения человека в суть другого живого существа самому человеку необходимо развить свое сознание до такой степени, чтобы можно было понимать другое живое существо даже в условиях различных стратегий проявления жизни.

Человеку нужно развить способность входить в такое психологическое состояние, в котором возможно общение и понимание другого. Для этого нужно ментально и чувственно подготовиться: создать оптимальные условия и опору для устойчивого внутреннего положения. Такую подготовку можно считать первым этапом (вообще можно выделить три этапа взаимодействия). Здесь нужно предположить, что общение возможно и открыться такой возможности, войти в состояние доверия и доброжелательности, при этом ясно осознать себя как находящегося в таком состоянии и переживающего соответствующие чувства. Если появится необходимость, то придется вызвать подходящие мысли и произнести их, например, так: «я верю, что общение с другим живым существом возможно и сейчас я испытываю состояние доверия и доброжелательности к живому существу, с которым собираюсь начать общение. Я четко и ясно осознаю себя, находящегося в состоянии открытости и доверия и буду осознавать все, что будет происходить потом со мной и с другим живым существом». Далее нужно настроиться на ожидание ответа от партнера общения и войти в состояние сознательного принятия любого ответа, каким бы он ни был положительным или отрицательным и в какой бы форме он ни пришел (образ, цвет, вибрация, ощущение, слово, звук, запах и т.д.). Приготовиться наблюдать за своими чувствами и замечать знаки, сигналы. Настроиться на появление нового пространства общения и наблюдать за ним. От того как пройдут внутренние приготовления зависит успех общения. При этом еще нужно дать себе отчет: зачем вы хотите общаться. Все что происходит на подготовительном этапе одновременно работает в двух направлениях: во внутреннем мире человека и внутреннем мире другого живого существа. Подготовительный этап не должен занимать много времени, когда будет приобретен опыт такого общения. По мере накопления опыта настройка будет занимать все меньше и меньше времени. Здесь важно еще обратить внимание на такой важный аспект взаимодействия – принятие мер безопасности или создание условий психологической безопасности. Что это значит? Любое взаимодействие неизбежно оказывает влияние на всех, кто участвует в процессе общения. Влияние может быть скрытым, то есть неосознанным и не замеченным, а может быть явным, т.е. осознанным и замеченным. При любом взаимодействии важно сохранить сознание в таком состоянии, чтобы оно отслеживало источник появления феноменов и переживаемых чувств. Точнее сказать, кто является носителем выявленной информации и как она соотносится с внутренним миром человека. Приятие и ассимилирование появившейся в процессе общения информации или неприятие и отторжение должно происходить осознанно. Поэтому важно занять позицию осознания себя на начальном этапе и внимательно наблюдать за изменением своего состояния в процессе общения, стараясь не терять ощущения себя.

Второй этап – собственно общение или взаимодействие. Индикаторами позитивного взаимодействия могут служить положительные чувства и ощущения на уровне души: улучшение настроения, появление чувства теплоты, нежности, покоя, блаженства, любви, радости и т.д. О позитивных ментальных процессах могут свидетельствовать такие явления, как внутренний свет, умственное облегчение, осознание смысла, ясность мысли, ощущение расширения пространства и появления перспективы, связанной с восприятием будущего, например, и т.д. Биологически позитивные процессы отражаются на ощущениях тела: расслабление, снятие зажимов, исчезновение боли, появление чувства

комфорта и т.д. Если взаимодействие затрагивает витальный уровень и даже высший каузальный уровень (его можно, в определенном смысле, назвать духовным), то может происходить осознание смысла жизни и перспективы ее движения, появление осознания жизненной цели, облегчения при переживании трудной жизненной ситуации и т.д.

На заключительном этапе общения желательно осознать свое состояние (оценить его качество, уровень) и приобретенный опыт и знания. Поблагодарить партнера по общению. Может так случиться, что общения не получится, может возникнуть ситуация, когда другое живое существо не захотело общаться, тогда стоит извиниться и внутренне отпустить его.

Если же общение случилось на негативном уровне, о чем свидетельствуют переживания, противоположные, описанным выше чувствам и ощущениям, то нужно прервать общение и предпринять меры по нейтрализации негативного эффекта (если нет желания и силы пережить сполна весь опыт взаимодействия). Способы нейтрализации должны быть позитивными. Что это значит? Это значит, что не причиняя вреда взаимодействующему существу внутренне его отпустить с пожеланиями добра и извинениями, а самому человеку войти в состояние чистоты, света и блага. (В психологии и в различных духовных практиках существует довольно много разнообразных техник, имеющих своей целью переживание таких состояний).

Возможно у читателя возник вопрос: зачем нужно общаться с другими живыми существами? Ответу так: общение обогащает всех его участников и ментально и чувственно, взаимодействие с открытым сердцем и сознанием способствует взаимному духовному (и не только) развитию. Но истинные осмысленные субъект-субъектные экологические взаимодействия станут возможными тогда, когда человек психологически созреет – разовьет способности сознания воспринимать другое живое существо как существо принципиально отличающееся от человеческого.

Литература

1. Дерябо С.Д. Феномен субъектного восприятия природных объектов // Вопросы психологии. № 4. 2002. С.45-59.
2. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР – ИННОВАЦИОННАЯ БАЗА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Искакова М.О., Евлампиева Е.П., Артамонова Е.Н., Семей, Республика Казахстан

Аннотация. В статье описываются функции деятельности Экологического центра Казахстанского отделения Международной академии наук педагогического образования и его роль в эффективности экологического образования, а также в формировании экологической культуры личности.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, компетентность.

ECOLOGICAL CENTER – INNOVATIVE BASE OF ECOLOGICAL EDUCATION AND FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS' PERSONALITY

Iskakova M., Yevlampiyeva Y., Artamonova Y., Semey, Kazakhstan

Abstract. The article describes the functions of the Ecological Center of the Kazakhstan Branch of the International Academy of Pedagogical Education and its role in the effectiveness of environmental education, as well as in the formation of an ecological culture of the individual.

Keywords: ecological education, ecological culture, competence.

Современная инновационная парадигма вузовского образования направлена на развитие профессионально компетентной, творческой личности, применяющей полученные знания и приобретенные в процессе обучения умения и навыки в действии.

Инновация – это распространение новшеств в педагогической практике. Инновационный процесс представляет собой процесс совершенствования образовательных практик, развитие образовательных систем на основе нововведений или, точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения этих систем на основе инновационного развития и частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования [1, с.37].

Л.А. Харисова считает, что инновационная деятельность образовательной организации – это деятельность по улучшению результатов образования, человеческих, материально-технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов. Это деятельность, направленная на повышение эффективности функционирования образовательной организации [2, с.15].

При этом необходимо, чтобы образовательно-воспитательная задача выступала как исследовательская в контексте значимой проблемной ситуации. Наряду с предметно-содержательными учебными результатами (предметные знания, умения, конкретные решения проблем и т.д.) особым результатом обучения должен стать оценочно-осмысленный опыт поисковой деятельности, где присутствовали бы мотивы освоения нового опыта, элемент состязательности (в том числе и с самим собой).

Мы считаем, что инновационная деятельность должна отвечает своему назначению и выполнять определенные функции по отношению к образовательной деятельности, таких как: выявление актуальных потребностей (выявление проблем) изменений в педагогической системе (образовательных программах, технологиях, материально-технической базе и др.); выявление существующих разработок, использование которых потенциально могло бы повысить качество образовательной деятельности на каких-то ее участках (выявление возможностей развития педагогической системы); самостоятельная разработка новшеств; проектирование желаемого будущего и движение к нему; проектирование частных нововведений; практическое осуществление нововведений [3, с.3].

Экологический центр Казахстанского отделения Международной академии наук педагогического образования (далее ЭкоЦ КОМАНПО) при Государственном университете им. Шакарима г. Семей, созданный под руководством университета и Международной академии наук педагогического образования соответствует вышеперечисленным функциям.

Формирование экологической культуры студентов в целом происходит в целостном педагогическом процессе университета и ЭКОЦ МАНПО, целью которого является создание таких педагогических условий, которые будут обеспечивать результативное формирование экологической культуры.

ЭкоЦ КОМАНПО – это инновационный центр по экологическому образованию и воспитанию личности, проведению фундаментальных исследований в области экологии и т.д., который функционирует на протяжении уже 14 лет.

Основными целями и задачами Центра являются: формирование экологической компетентности и активной жизненной позиции в общественном сознании, основанной на принципах устойчивого развития; экологическое образование, просвещение и повышение квалификации специалистов в области охраны природы и рационального использования природных ресурсов; обеспечение учебных заведений и воспитательных учреждений современными учебно-методическими материалами; реализация специализированных и междисциплинарных образовательных программ и проведение мероприятий по экологическому просвещению в вузе, школе, семье и общественных организациях; охват системой непрерывного и комплексного экологического образования всех уровней

образования в вузе; совершенствование подготовки конкурентоспособных профессиональных кадров в области охраны окружающей среды.

Основными функциями ЭКОЦ КОМАНПО являются:

- образовательная (содействие подготовке высококвалифицированных специалистов, в равной степени владеющих фундаментальными знаниями, определяющими их профессиональную готовность, и знаниями в области экологии, формирующими и социальную зрелость; создание в вузе единой целостной системы непрерывного экологического образования «школа – бакалавриат – магистратура – ИПК»);

- методическая (разработка новых образовательных технологий, строящихся на многоуровневой интегративной основе);

- научная (независимая экспертиза и апробация эколого-образовательных и экологических проектов и программ, направленных на реализацию концепции устойчивого развития общества и образования; изучение и распространение в Республике Казахстан и за рубежом передового опыта в области экологического образования и воспитания);

- координирующая (координация усилий ведущих специалистов вуза в области экологии, экологического образования и воспитания для дальнейшего совершенствования стратегии и тактики непрерывного экологического образования);

- интеграционная (организация внешних связей университета с потенциальными партнерами в области экологического образования в Республике Казахстан, в странах ближнего и дальнего зарубежья; международное сотрудничество в области образования для устойчивого развития);

- социально-экологическая (поддержка гражданских прав и интересов работников сферы экологического образования и воспитания, членов и участников общественных экологических движений);

- информационно-просветительская (накопление и обмен экологической информацией).

Экологический центр координирует деятельность факультетов, кафедр по экологическому образованию, вносит предложения по усовершенствованию эколого-образовательного процесса в университете, расширяет направления экологической подготовки специалистов и обеспечивает высокий уровень их реализации и т.д.

Центр сотрудничает с внешними организациями и управлениями в целях экологического образования, воспитания и просвещения.

Один из основных принципов работы Экологического центра – это расширение образовательного экологического пространства для интеграции опыта экологического образования и воспитания. Под Эгидой Экологического центра в г. Семей Республики Казахстан проведены ряд Международных научно-практических конференций по проблемам экологии, экологического образования и воспитания, республиканские школьные олимпиады по экологии, что является элементом дополнительного образования и хорошим инструментом мониторинга состояния экологического образования в Восточном Казахстане.

В целях непрерывного экологического образования и воспитания при Экологическом центре открыта «Малая академия экологии» (МАЭ) – добровольное творческое объединение, в которой еженедельно (по 4 часа) осуществляется учебный процесс в виде лекций, семинарских и лабораторно-практических занятий по разным проблемам экологии.

В ее работе принимают участие образовательные учреждения всех типов – школы, гимназии, лицеи, колледжи и другие учреждения образования. Обучение ведется в течение 6 лет, профессорско-преподавательским составом на казахском и русском языках. Учащиеся имеют право пользоваться лабораториями и библиотекой вуза. По завершению обучения слушателям выдается диплом об окончании академии.

Ее назначением и основной целью является передача междисциплинарных знаний в области экологии, охраны окружающей среды и природопользования, формирование творческого научно-практического мышления, формирования экологической компетентности личности, привлечение учащихся к решению экологических проблем региона, ориентация школьников на экологоориентированную деятельность.

Малая академия экологии имеет следующие направления работы: еженедельный лекторий по актуальным глобальным, региональным и локальным экологическим проблемам; конкурс индивидуальных рефератов по экологическим проблемам; индивидуальная и комплексная научно-исследовательская работа с учащимися по экологическим проблемам региона; проведение экологических конкурсов, научных конференций, олимпиад среди студентов по экологии и природопользованию; создание экологического объединения школьников; публикации научных работ студентов в «Вестнике университета» и их участие в студенческих научных конференциях вуза.

Центр предполагает развитие социальной активности будущего учителя. Центром разработана комплексная программа связи со школами, с природоохранными организациями, учреждениями, департаментами и управлениями в области экологического образования и воспитания населения региона, в первую очередь учащихся школ.

В соответствии с программой Экологического центра по экообразованию и воспитанию студентов организуется разнообразная работа кафедр, творческих коллективов из числа ученых и ведущих специалистов, таких как: мероприятия общественно-патриотической направленности (кураторский час, круглый стол, патриотическая акция, флешмоб); мероприятия интеллектуальной направленности (дебатный турнир, конференция, конкурсы и олимпиады); мероприятия творческой направленности (концерт, театрализованное представление, творческие конкурсы и фестивали, чемпионаты и КВН); мероприятия эколого-трудовой направленности (экологическая акция, слет студенческих трудовых отрядов) и т.д.

Проводимые практические работы способствуют более глубокому и осмысленному изучению экологии, формированию практических и исследовательских умений, развитию творческого мышления, установлению связей между теорией и практикой, облегчению фактического понимания учебных тем, пройденных на уроках в школе.

Экологический центр активно привлекает студентов вузов и колледжей города к участию в работе круглых столов, семинаров, акций. С участием представителей Семипалатинского регионального управления охраны окружающей среды и ГУ «Государственный лесной природный резерват «Семей орманы» на базе вуза были проведены дискуссии по темам: «Проблемы экологии Восточного Казахстана», «Проблемы сохранения биоразнообразия», «Проблемы реликтового соснового бора Семипалатинского Прииртышья и пути его сохранения и восстановления».

Также, под руководством Центра была организована просветительская работа в плане демонстраций короткометражных фильмов о природе внутривузовским каналом. Периодически показывались кадры из фильмов Ерсина Кабикенова «Наедине с природой», Натальи Денисовой и Сергея Копейкина «Заповедный край» (о природе Алтайских гор), Елены Трофимовой «Кольцо небесных троп», Арманжана Байтасова «Арал», кадры из фильма Максима Вечеркова «29 августа. Экспедиция в ядерное прошлое» и многое другое. Целью показа было: донести до сознания студенческой молодежи темы, волнующие жителей всей Земли, сформировать экологориентированное сознание у студенческой молодежи, «разбудить» их понятие проблемы экологических бедствий, вовлечь их в сохранение красоты природы.

Деятельность в области экологического образования и воспитания нацелена на охват всех уровней формального и неформального образования и воспитания, учет специфики национальных и культурных особенностей народа Республики Казахстан.

Ориентированность на экологическое образование и воспитание детей позволяет студентам активно приобщаться к исследовательской работе по изучению природной среды и экосистем своего родного края, участвовать в экологических конкурсах, олимпиадах, научных студенческих конференциях, летних лагерях, экологических экспедициях, обмениваться результатами исследований через современные телекоммуникационные средства.

С 2013 года в рамках работы Экологического центра совместно с отделом внутренней политики акимата г. Семей и АО «Экосфера» г. Усть-Каменогорска была организована работа Летнего экологического лагеря.

Целью программы образовательного экологического лагеря являлось создание условий для полноценного летнего отдыха детей и одновременного экологического воспитания и формирования у детей глубоких экологических знаний и умений в непосредственном общении с природой, совершенствование умений проведения исследовательской деятельности в условиях природы. Осознание ребенком неразрывного единства мира природы и человека, постижение причинно-следственных связей в окружающем мире.

Всего пять дней интеллектуального тренинга, природа и комфортная психологическая атмосфера, создаваемая всеми взрослыми – организаторами лагеря, преподавателями, методистами-вожатыми – студентами факультета педагогики и психологии ГУ им. Шакарима г. Семей – заметно изменили душевное состояние детей. Дети не хотели покидать лагерь и даже написали Гимн Экологического лагеря.

По продолжительности программа являлась краткосрочной, т.е. реализовывалась в течение 4-х лагерных смен по 5 дней каждая. Программа была разработана с учетом следующих законодательных нормативно-правовых документов: Концепции экологического образования Республики Казахстан от 25 сентября 2002 года; Закона о правах ребенка Республики Казахстан от 8 августа 2002 года; Конституции Республики Казахстан от 21 мая 2007 года; Закона РК «Об образовании» от 24.10.2011 г. № 487-IV.

Деятельность экологического лагеря была основана на следующих принципах:

- гуманизации отношений: построение отношений на основе взаимоуважения и доверия к человеку.
- системности и целостности: различные направления образовательно-воспитательной работы находятся в функциональной зависимости и каждый из них является следствием состояния другого;
- краеведческого подхода, осуществляемого на приобретении знаний, которые связаны с конкретными сведениями той или иной территории, реально, а не теоретически существующей ситуации;
- исследовательского подхода, направленного на решение той или иной экологической проблемы;
- социальной значимости проводимых работ – дети должны понимать, что они участвуют в полезных, нужных делах;
- творческой индивидуальности – позволяющий детям в полной мере реализовать, развивать свой творческий потенциал.

Методистами-вожатыми были определены студенты 3-го курса специальности 5B010200 – Педагогика и методика начального обучения ГУ им. Шакарима города Семей в количестве 8 человек (2 методиста-вожатого на одну лагерную смену)

Задачами и программами летнего экологического лагеря были определены следующие параметры: изучение и исследование биоразнообразия своего региона; формирование у учащихся активного и ответственного отношения к окружающей среде; выявление учащихся, склонных к исследовательской деятельности в области экологии; обучение практическим навыкам экологических исследований; воспитание как индивидуального экологического сознания у каждого ребенка, так и формирование общества с коллективным экологическим сознанием; формирование личности, способной

правильно оценивать ситуации в окружающей среде, принимать адекватное решение и активно участвовать в охране природы; развитие личности ребенка, раскрытие его способности на основе реализации интересов и неудовлетворительных в школе потребностей (духовное, интеллектуальное, двигательное); развитие коммуникативных качеств, повышение способности адаптироваться к постоянно меняющимся условиям социальной среды, овладение практическими навыками жизни в полевых условиях; приобретение навыков в документировании результатов наблюдений (заполнение бланков, описание, сбор гербария, зарисовки, записи в дневниках и т.д.); распространение среди населения информации об уникальности родной природы, о проблемах и необходимости сохранения и защиты растительного и животного мира региона.

Программу лагеря можно условно разделить на 3 уровня: познавательный, эколого-образовательный и исследовательский. Программа каждой смены предполагал подготовительный, основной и заключительный периоды.

Подготовительный этап состоял из следующего: организаторы создают программу работы образовательно-воспитательного экологического лагеря; программа направлена на включение всех участников в активную работу, где учитываются личные способности каждого ученика, учитываются возрастные особенности учащихся; обеспечивается режим дня и полноценное питание; обязательное присутствие медицинского работника для обследования детей; обеспечение необходимой материально-технической базой; вовлечение детей каждой смены в общелагерную акцию «Человек – друг природы!».

Задачи подготовительного этапа: знакомство детей друг с другом, прохождение адаптационного периода; выявление интересов каждого ребенка, его склонностей и способностей; активное вовлечение на игровое взаимодействие; распределение по отрядам, знакомство с законами и правилами жизни в лагере. На этом этапе школьники придумывали название, эмблему и девиз своих отрядов. Отряд действовал на основании программы и плана лагеря. Для создания в лагере экологической атмосферы гармоничного существования с природой и друг с другом предлагалось проведение имитационной игры «Друзья природы».

В основу положены этнические особенности: жизнедеятельность страны со своей историей, традициями и законами, который не нарушает природу.

Цель: создание образовательно-воспитательной среды для социального становления личности ребенка, понимания и осознания себя как часть природы и общества.

Результат: способность детей принимать ответственные самостоятельные решения, формирование активного жизненного взгляда на природу и ее взаимодействие с деятельностью человека.

Основной период проходил под девизом «Понимание друг друга и природы!».

Задачи основного периода: постепенное включение детей в жизнь образовательного экологического лагеря; создание условий самореализации и саморазвития детей.

Начинает действовать система стимулов и поощрений лагеря, дети включаются в Вахту Добрых дел – природоохранная и созидательная деятельность в лагере. Законы, принятые в лагере, соблюдаются сознательно.

Этот период насыщен интеллектуальными и развлекательными мероприятиями, конкурсами, викторинами, акциями, проектами, поэтому на этом этапе раскрываются и развиваются творческие способности учащихся.

Проводятся различные исследования и диагностики. При подготовке плана деятельности лагеря учитываются все даты международного календаря.

Программа лагеря состоит из общих программ и мероприятий, а также мероприятий в составе отряда и индивидуальные занятия.

Подведению итогов и награждению посвящен *заключительный период*.

Задачи периода: самооценка участников лагеря. Оценка лагеря (отзыв о смене, пожелания, советы); исследовательская работа детей анализируется, обобщается и демонстрируется на конференции, в ходе которой учащиеся предоставляют оформленный дневник деятельности отряда, собранные материалы в ходе исследовательской работы по выбранной теме, собственные творческие работы; объявляются победители по различным номинациям: коллективные и индивидуальные, где отмечаются каждое позитивное начинание и достижение ребенка или группы учащихся; проводятся все заключительные диагностики.

Система поощрения в лагере:

1) Коллективное поощрение участников лагеря: а) каждый день отряд зарабатывает за активность и творчество баллы: максимальное количество – 5 баллов – «отлично», 4 балла – «молодец», 3 балла – «подтянись», которые на кружках разного цвета остаются на карте отрядов в конце смены; б) на карте каждого отряда есть дерево достижений, на котором в начале смены нет ни плодов, ни листьев, ни цветов. Ими дети будут награждаться за различные успехи во время лагерной смены. Чем больше успехов, тем дерево зеленее, красивее и вкуснее.

2) Индивидуальное поощрение участников лагеря: успешное участие в игре «Друзья природы» поощряется медалью «Лучший друг природы!»; особые достижения в исследовании подтверждаются грамотой «Юный следопыт»; хорошие показатели в познании отмечаются Дипломом Малой академии экологии.

При всем изобилии методов, предпочтение отдается наиболее простым, доступным для понимания школьников, дающим предельно точный результат. Набор методик определяется целью исследования и условиями проведения.

Проводимые практические работы способствуют более глубокому и осмысленному изучению экологии, формированию практических и исследовательских умений, развитию творческого мышления, установлению связей между теоретическими знаниями и практической деятельностью, облегчению фактического понимания учебных тем, пройденных на уроках в школе.

Применение данных методов помогает формировать у учащихся специальные умения и навыки: использование лабораторных приборов, наблюдения за животными и растениями, постановка эксперимента и анализа полученных результатов, определение живых объектов. Кроме того, дальнейшее развитие получают интеллектуальные умения и навыки, включающие установление причинно-следственных связей, обобщение, сравнение, формирование выводов. Участие в планировании опытов, работа со справочниками способствует закреплению умений и навыков рационального учебного труда. Важное место в каждой из работ уделяется внутрипредметным и межпредметным связям.

Мы считаем, что в результате организации образовательно-воспитательного Летнего экологического лагеря и системной работы Центра и университета можно добиться высоких показателей в экологическом воспитании ребенка, в правильном восприятии им окружающей среды, а также повышении экологической компетентности студентов, участвовавших в организации и проведении работы лагеря.

Таким образом, формирование экологической культуры личности обучающихся будет результативным, если образовательно-воспитательный педагогический процесс организован через систему теоретического и практического обучения.

Литература

1. Загвязинский, В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография /В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011.–176 с.

2. Харисова, Л.А. Инновационная деятельность в общеобразовательных организациях: проблемы и пути решения / Л.А. Харисова // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №5. – С.15.
3. Артамонова, Е.И. Эффективный педагогический вуз: реалии инновационной деятельности //Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы XII Международной научной конференции, 10-12 августа, 2015. Стамбул. – М.: МАНПО, 2015.-324 с.

ДЕЯТЕЛЬНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОДИН ИЗ ВОЗМОЖНЫХ ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ

Камнев А.Н., Камнев О.А., Москва, Россия

Аннотация. В работе освещаются концептуальные основы деятельного экологического образования, а также эмпирического (практико-ориентированного) обучения и развития экологической культуры. Обобщается опыт проведения научно-приключенческих программ в детских оздоровительных лагерях в рамках проекта «Отдых и учеба с радостью». Показана необходимость усиления роли экологического образования и эмпирического подхода в обучении как важнейшего условия при решении глобальных задач и проблем современности.

Ключевые слова: деятельное экологическое образование, эмпирическое обучение, устойчивое развитие.

PROACTIVE AND INTEGRATIVE ENVIRONMENTAL EDUCATION AND UPBRINGING (PIEEU) – ONE OF THE POSSIBLE SOLUTIONS TO PEDAGOGICAL PROBLEMS

Kamnev A.N., Kamnev O.A., Moscow, Russia

Abstract. The paper presents the conceptual foundations (basic principles) of the Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing (PIEEU), experiential (practice-oriented) learning and ecological culture. It summarizes the experience of conducting of science-adventure programs in children's recreation camps within the framework of the project «Leisure and Learning with Pleasure». The necessity of strengthening of environmental education and experiential approach to teaching as vital in addressing global challenges and problems is shown.

Keywords: proactive and integrative environmental education and upbringing, experiential learning, sustainable development.

К концу XX века произошел кризис ценностей в сознании людей. Большинство из них стали осознавать всю тяжесть глобальных проблем, вставших перед человечеством. Осознание этих проблем заставило человечество активно искать пути выхода.

В 1970-х годах важнейшим направлением в решении глобальных проблем было признано экологическое воспитание и образование. В 1990-х годах стало очевидно, что экологического образования и воспитания недостаточно для решения глобальных проблем, требуется более мощный инструмент и стратегия. В 1992 году в Рио-де-Жанейро состоялась конференция ООН по проблемам окружающей среды и развития, где была дана оценка глобальной ситуации развития человечества в условиях интенсификации воздействия на природную среду и предложена модель выхода из катастрофического состояния. После конференции в Рио-де-Жанейро стало широко использоваться понятие «**устойчивое развитие**» [1, 2, 3]. Последующие международные конференции, совещания, саммиты на высоком уровне (Торонто-1992, Копенгаген-1995, Салоники-1997, Йоханнесбург-2002, Киев-2003 и др.) способствовали признанию ключевой роли просвещения и образования в достижении устойчивого развития, а также развитию концепции и методологии образования для устойчивого развития, совершенствованию системы образования в этом направлении.

Над научной разработкой методологии экологического образования, а затем и образования для устойчивого развития работали многие отечественные специалисты: [2, 4, 5, 6, 7, 9, 10] и др. Были созданы всевозможные пособия, методики, учебники, проведены научные исследования. В этом процессе приняли участие и авторы данной работы [11, 12, 13], работая над теоретическим обоснованием и практическим применением деятельного экологического образования – главным образом в профильных детских лагерях.

Научные исследования показали, что наиболее эффективная реализация экологического воспитания и образования в интересах устойчивого развития, возможна только с применением **эмпирического** или по-другому, **опыто- и практико-ориентированного подхода** в педагогике. Об этом косвенно было сказано и в «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития» (2005). Принципы такого подхода в педагогике были отражены в концепции **экспериментального (эмпирического) образования** [14].

В России оригинальное английское название *experiential education* (или немецкое *Erfahrungsbasiertes Lernen*) переводилось по-разному: экспериментальное, экспериментальное, практико-ориентированное, опыто-ориентированное, эмпирическое образование.

Следует отметить, что термин «экспериментальное образование» (*experiential education*) в чистом виде, в частности в России, не получил широкого распространения. Одна из причин в том, что образование, как многоплановый процесс, не может базироваться только на опыте и практике, оно обязательно включает в себя и теоретическую подготовку. Поэтому намного шире используется термин *experiential learning*, который переводится как **экспериментальное**, но чаще как **эмпирическое обучение**, обучение через опыт или опыто- и практико-ориентированное обучение. (*Мы, чтобы подчеркнуть методическую специфику и причастность к отечественной педагогике, чаще всего используем термин опыто- и практико-ориентированное обучение, реже – эмпирическое обучение. В ряде случаев, кальку западного, на наш взгляд неплохо подобранного, педагогического термина – экспериментальное образование*).

Концепция экспериментального образования разрабатывалась в дискурсе политической и педагогической философии [14]. Поэтому за простыми, на первый взгляд, упражнениями экспериментальных методик обучения усматривался большой эффект в государственном и глобальном масштабе. Одним из авторов экспериментального подхода был Джон Дьюи, философ и общественный деятель, который развивал прагматическую методологию в области логики и гносеологии, и инструментализм, как направление философского прагматизма. Другой сторонник экспериментального образования, бразилец Паулу Фрейре, разработал эффективную систему обучения грамотности бразильских рабочих, которая была принята правительством Бразилии. Еще один последователь экспериментального подхода, Курт Хан, разработал эффективную педагогику, основанную на приключениях и прохождении испытаний.

Что такое эмпирическое образование

Эмпирическое (опыто- и практико-ориентированное) образование или, по-другому, обучение через опыт – это процесс получения информации или приобретения навыка путем непосредственного, самостоятельного изучения объекта или выполнения задачи. Суть обучения через опыт – попробовать сделать что-то самому, даже если ты не умеешь делать этого, методом «проб и ошибок», а не через прямое изучение чужого опыта. Обучение через опыт очень похоже на обучение действием (*action learning*) и коллаборативное обучение (*cooperative/collaborative learning*), но есть и отличия.

Само обучение через опыт, внешне происходит без непосредственного участия учителя, но требует рефлексии со стороны обучаемого, а значит желательное участие в процессе обучения наставника (тренера), который поможет учащемуся проанализировать

опыт. Данный метод дает превосходный результат, если он правильно выстроен. В противном случае он может привести к эффекту «раскаленной печки». Само эмпирическое обучение означает, что в нем участвует любой желающий (независимо от возраста и состояния здоровья). Каждый человек привносит «себя» и свой собственный опыт в среду обучения. Каждый человек помогает в совершенствовании учебных материалов, непосредственно используя их [15, 16, 17, 18, 19].

Эмпирическое образование, наверное, более правильно обучение – имеет глубокие корни, восходя к античным и даже первобытным временам, а также педагогической работе с людьми из самых разных сфер деятельности [20, 12, 13]. Вместе с тем в определенный период в педагогике наблюдалось отчуждение от эмпирических методов, и лишь отдельные мыслители (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо и др.) активно продвигали идею практического подхода в педагогике. К XX веку, с развитием психологии, практико-ориентированная педагогика была «открыта заново», получив философское и научное методологическое обоснование. Акцент на эмпирическое обучение делали в своей работе и исследованиях Д. Колб, К. Роджерс, Ж. Пиаже, М. Монтессори, Р. Штайнер.

Становление экспериментальной психологии вызвало развитие эмпирического подхода и в самой педагогической науке. Развитие эмпирической педагогики связано с такими именами, как В. Лай, Р. Лохнер, Э. Мейман, П. Петерсен, Г. Рот, Э. Торндайк, А. Фишер, С. Холл.

Следует учесть особую, пока еще недостаточно осознанную глобальную проблему, решению которой способствует эмпирическое обучение – увеличение возраста учащихся, **образование для взрослых**. В современном мире происходит демографический сдвиг: возрастает продолжительность жизни, снижается количество детей в семье, поэтому человечество «стареет». Особенности организации труда и социальные изменения дали возможность людям обучаться в любом возрасте, которой они активно пользуются. В категории «учащиеся» уже сейчас значительную долю составляют зрелые люди старше 25 лет, и даже пенсионеры (что было нонсенсом в прошлых веках). Многие современные пожилые люди стремятся путешествовать и получать новые знания. Такая деятельность существенно продлевает активную жизнь человека. Эта тенденция устойчива, поэтому следует ожидать, что **система образования будет нацелена на обучение (и даже воспитание) не только детей, но и взрослых**.

Каким образом проявили себя указанные тенденции в отечественной педагогике? В дореволюционной России и СССР существовала широкая традиция практико-ориентированного обучения, потребность в котором была продиктована самой жизнью. Оно применялось в системе среднего специального образования, военных училищах, музыкальных школах, в системе физической культуры и детского спорта, обеспечивая подготовку блестящих спортсменов, музыкантов, цирковых артистов, а также профессионалов в самых разных областях. Для проведения уроков труда в школах оборудовались столярные и слесарные мастерские, классы домоводства, приусадебные хозяйства и фермы. В старших классах целый учебный день выделялся на освоение специальности в учебно-производственных комбинатах. Практическую ориентацию имели уроки начальной военной подготовки и военно-патриотические игры.

Практика сопутствовала и экологическому воспитанию. Создавались кружки и станции юных натуралистов, проводились слеты. Школьные уроки биологии проводились на свежем воздухе, на природе. Школьники регулярно ходили в походы. Неотъемлемой частью обучения в большинстве школ являлась туристическая практика, существовала сеть туристических кружков и обществ. Пионерская работа, тимуровское движение, занятия в пионерских лагерях создавали дополнительное поле практического воспитания и обучения детей, приобретения жизненного опыта.

В России научно-методологическую основу практических занятий в педагогической работе развивали В.П. Вахтеров, А.С. Макаренко, С.А. Рачинский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский и многие другие. Деятельностный подход

в психологии и педагогике изучали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. Эффективность и полезность опытно- и практико-ориентированного подхода в общеобразовательной школе продемонстрировали работы таких педагогов, как Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Базарный, Е.И. Ильин, И.С. Тихомирова, Л.Е. Тихомирова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин.

Деятельное экологическое образование

С формальной стороны **деятельное образование** [11, 12], *сбалансированно* сочетает в себе как принципы традиционного дидактического (предметно-ориентированного, объяснительно-иллюстративного) образования, так и различные принципы *опытно- и практико-ориентированного* образования (обучения), или, по-другому, принципы *экспериментального* образования (вероятно, более корректно – *эмпирического обучения*).

В целом, *такое образование направлено не только на получение знаний, но и на процесс активного приобретения собственного жизненного опыта, что и является одним из элементов воспитания. С психолого-педагогической точки зрения, особенностью деятельного образования и, в частности, деятельного экологического образования, является то, что образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.*

Сами методы деятельного экологического образования предполагают обучение практической деятельности, которая определяется естественными (экологическими) взаимоотношениями Человека и Природы. Неотъемлемым компонентом деятельного экологического образования являются различные **экологические дисциплины**, а преподавание осуществляется, в большей степени, **экологическими методами** [11, 12, 8].

Таким образом, деятельное экологическое образование – это комплексный целенаправленный педагогический подход для гармоничного развития личности, построенный на основе сочетания принципов традиционного дидактического (предметно-ориентированного, объяснительно-иллюстративного) образования, методов опытно- и практико-ориентированного (экспериментального) обучения, экологического воспитания, компонентов естественнонаучной подготовки и расширения жизненного опыта, что, в свою очередь, может быть использовано в процессе образования для устойчивого развития.

В России деятельное образование, в том числе экологическое, имеет свои глубокие корни. Вероятнее всего, одним из первых отечественных педагогов, пытавшихся соединить в образовательной практике различные педагогические подходы, был Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1871). Он считал, что именно сочетание учения, труда, игры и школьной жизни являются основой творческого процесса. Правда, в области практико-ориентированной деятельности он основное внимание уделял труду, считая его основным фактором, увеличивающим воспитательное влияние [21]. «Не должно бы быть ни одной школы, в которой учитель или учительница не учили бы по возможности разнообразным мастерствам и рукоделиям или при которой не было бы сада, огорода, куска поля, на котором бы могли работать дети».

Учитывая собственный и международный опыт, теоретические знания о том, что эмпирическое образование способствует снижению психических расстройств у людей всех возрастов, а самое главное – у детей и подростков, раскрепощает и развивает личность, закладывает фундамент здоровых взаимоотношений, прививает любовь ко всему живому, имеет преимущество в том, что учащийся сразу видит результаты своего труда, а это способствует изменению социальной позиции от критики и деструкции к созиданию.

Можно полагать, что именно при сочетании принципов традиционного дидактического образования и эмпирического образования удастся смягчить кризис в системе образования и воспитания в России. Поэтому в данный момент российское образование, вероятно, может включать элементы эмпирического образования в учебный

процесс. **Но очень важно наряду с привлечением международного опыта не потерять собственные находки и традиции эмпирического образования и воспитания, которые широко использовались в России.**

Сегодня для большинства стран мира главной стратегической линией развития системы образования является попытка наиболее эффективного сочетания принципов традиционного дидактического образования и эмпирического образования (обучения).

Принципы деятельного экологического образования и воспитания

Деятельное экологическое образование базируется на нескольких взаимодополняющих подходах. В основе преподавания лежит академический подход: обучающиеся получают основные знания из области науки и техники. Например, занятия по подводному плаванию (как важного элемента воспитания подрастающего поколения) начинаются с изучения некоторых закономерностей физики, физиологии, океанологии, а занятия по туризму – с элементов географии, экологии, истории. Параллельно используется эмпирический подход: вовлечение в практику, обогащение жизненного опыта. Особое значение имеет экологический подход, при котором **основным объектом наблюдения в ходе преподавания является живая природа, окружающий мир**. Всякое действие человека получает отражение в живой природе, которая включает в себя и сам организм человека. Надо учиться сводить к минимуму негативный эффект вмешательства человека в природные процессы. Наконец, природосообразный подход ставит на первое место ребенка, его потребности, личностные и физические особенности.

Обозначим ряд общих принципов, которых, в частности, мы придерживаемся при реализации различных проектов и программ деятельного экологического образования, реализуемых в детских лагеря: в основе деятельного экологического образования лежат традиционное и эмпирическое обучение; оно нацелено не только на усвоение знания и выработку навыков, но и на обогащение жизненного опыта; оно построено на приключениях; оно нацелено на расширение мировоззрения; оно знакомит с научными методами познания; информация должна быть доступна каждому; дает возможность совершать открытия; приносит радость; предоставляет осознанную и ответственную свободу выбора, принятия решения и действия; мотивирует на саморазвитие; приближает человека к живой природе и к самой жизни, прививает уважение и любовь к миру природы, способствует формированию экологической культуры; основано на погружении в образовательную среду, проживание и переживание; формирует гуманное отношение к человеку, развивает дружелюбие и коммуникабельность.

Цели и задачи деятельного экологического образования

Воспитание у подрастающего поколения ответственности за будущее планеты, глобального понимания экологических и социальных проблем; воспитание любви к Родине на основе знания ее природы, истории, трудностей и возможностей, на основе интереса, ответственности и понимания экологических и культурно-исторических процессов; воспитание ответственности за свои поступки перед природой, обществом и самим собой; расширение жизненного опыта, развитие личностной зрелости, снижение инфантилизма; непрерывное экологическое образование, развитие экологической компетентности и грамотности; воспитание экологической нравственности; развитие экологической культуры в целом; формирование исследовательских, приключенческих и трудовых интересов в жизни; нацеливание на активный образ жизни, интерес к природе, как альтернативу пассивному времяпровождению в городской среде, компьютерной зависимости и т.д.; ранняя профориентация детей, знакомство с профессиональной деятельностью в области науки и образования; популяризация современной науки; создание условий для физического и психологического развития детей, закаливания, укрепления организма и личности; неназидательная профилактика вредных привычек; развитие способности работать в команде; последовательное духовно-нравственное воспитание, воспитание семейных ценностей; формирование позитивных эмоций, отношений, радости, желания продолжить участие в научно-приключенческих

программах и в экологическом образовании; получение профессионального опыта и развития; профессиональное трудоустройство, начиная со студенчества.

Литература

1. Моисеев Н.Н. Экология и образование. – М.: ЮНИСАМ, 1996. – 192 с.
2. Марфенин Н.Н. Устойчивое развитие человечества. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 624 с.
3. Садовничий В.А., Касимов Н.С. Становление образования для устойчивого развития в России // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2006. № 4 (29). С. 3–9.
4. Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания. – М.: Изд. РУДН, 2003. – 184 с.
5. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания, – М.: МПСИ, 1999. – 310 с.
6. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
7. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: Флинта, 1998. – 280 с.
8. Панов В.И. Введение в психологию экологического сознания. – М.: Психологический институт РАО – Экопсицентр РОСС, 2000. – 38 с.
9. Суwegeина И.Т. Здоровье и окружающая среда. / Метод. пособие под ред. А.Н. Захлебного. – М., НПЦ «Экология и образование», 1993. – 124 с.
10. Ясвин В.А. Формирование экологической культуры не сводится к экологическому образованию // На пути к устойчивому развитию России. Бюллетень Центра экологической политики России. 2006. № 34. С. 8.
11. Камнев А.Н, Камнева М.А. Все му учит море // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 91–99.
12. Камнев А.Н., Камнев О.А., Панов В.И. Экологические и психолого-педагогические предпосылки деятельного экологического образования // Экопсихологические исследования – 3. Под ред. В.И. Панова. – М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО, СПб.: Нестор – История, 2013 – С.245–275.
13. Камнев О.А., Камнев А.Н. Исторические и психолого-педагогические аспекты экологического образования // Экопсихологические исследования – 4. Под ред. В.И. Панова. – М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО, СПб.: Нестор – История, 2016 – С.240–276.
14. The Theory of Experiential Education / Eds by K. Warren, M. Sakofs, J.S. Hunt. – Dubuque, Iowa, USA, 1995. – 487 p.
15. Medrick F.W. Confronting passive behavior through outdoor experience: a TA approach to experiential learning. In: Children, Nature, and the Urban Environment: Proceedings of a Symposium-Fair; Gen. Tech. Rep. NE-30. Upper Darby, PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Forest Experiment Station. 1977. P. 192–198.
16. Bacon S. The conscious use of metaphor in Outward Bound. – Denver, Colorado: Typesmith of Colorado, 1983. – P. 5–10.
17. Marsh H.W., Richards G.E. Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound program // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. 50, № 1. P.195-204.
18. Miner J., Boldt J. Outward Bound: Crew Not Passengers – Mountaineers Books, 2001 – 425p.
19. Dewey J. Experience and Education: Free Press, 2007 – 96 p.
20. Антология педагогической мысли России второй половины XIX века – начала XX века / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608
21. Ушинский К.Д. Об учебно-воспитательной работе. – М.: Учпедгиз, 1939. – 98 с.

22. Tolman E.C. Behavior and psychological man: essays in motivation and learning. – Berkeley, University of California Press, 1958. – 286 p.

ПОДВЕРЖЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ СМИ В КОНТЕКСТЕ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ¹⁶

*Камнева Е.В., Полевая М.В., Пряжников Н.С.,
Москва, Россия*

Аннотация. В исследовании представлено определение информационно-психологического воздействия, его закономерности и механизмы. В эмпирическом исследовании выявлены личностные особенности и подверженность студентов информационно-психологическому воздействию средств массовой информации. Сделаны выводы о том, что студенты наиболее подвержены манипуляциям и внушению и наименее убеждению, что эффективность такого воздействия зависит от эмоциональной неустойчивости, импульсивности и неуверенности молодых людей в своей способности к контролю и управлению собственной жизнью.

Ключевые слова: информационно-психологическое воздействие, личностные качества, эмоциональная неустойчивость, самоконтроль, смысложизненные ориентации.

STUDENT'S SUSCEPTIBILITY TO THE INFORMATION-PSYCHOLOGICAL IMPACT OF THE MEDIA IN THE CONTEXT OF THEIR PERSONAL QUALITIES

*Kamneva E.V., Polevaya M.V., Pryazhnikov N.S.,
Moscow, Russia*

Abstract. The study presents a definition of information-psychological impact, its patterns and mechanisms. In the empirical study revealed personal characteristics and susceptibility of students to the information and psychological impact of the media. It is concluded that students are most susceptible to manipulation and suggestion and the least belief that the effectiveness of such an impact depends on the emotional instability, impulsiveness and insecurity of young people in their ability to control and manage their own lives.

Keywords: information-psychological impact, personal qualities, emotional instability, self-control, meaningful orientations.

Роль средств массовой информации как обладающих собственной властью осознается уже в XVII веке. Сегодня, несмотря на склонность медиа к сенсационности и поверхностности, понимание СМИ в качестве проводника интересов политических деятелей, общественных и коммерческих организаций не поддается сомнению.

В современный период применения разнообразных методов информационного, психологического, технологического прессинга достаточно остро поднимаются вопросы психологического воздействия на массовое сознание в различных сферах жизнедеятельности общества, что особенно связано с развитием современных технологий, позволяющих оказывать влияние на сознание, на психику большого количества людей одновременно без взаимодействия и прямого контакта с ними [3; 4; 7].

Информационно-психологическое воздействие определяется нами в качестве вида психологического воздействия, являющимся способом оказания влияния на людей (на отдельных индивидов и на группы), целью которого становится формирование определенных идеологических (социальных) идей, убеждений, взглядов, представлений, трансформация эмоциональных состояний, стимулирование определенных типов поведения с применением различных способов явного и скрытого психологического принуждения.

¹⁶ Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета 2017 года

Целью информационно-психологического воздействия (воздействия с помощью информации) является формирование определенных идеологических (социальных) идей, убеждений, взглядов, представлений [2]. Следует отметить, что одновременно у человека вызываются различные эмоции (положительные или отрицательные), чувства и массовые реакции, изменяются эмоциональные состояния, стимулируются определенные типы поведения.

Информационно-психологическим воздействием затрагиваются следующие сферы психики отдельного индивида, социальных групп людей и массового сознания в целом:

потребностно-мотивационная сфера (ценностные ориентации, желания, влечения, убеждения, знания);

когнитивная сфера (ощущения, восприятие, представления, воображение, мышление и память);

эмоционально-волевая сфера (настроения, эмоции, чувства, воля);

коммуникативно-поведенческая сфера (характер и специфика межличностного восприятия и взаимодействия, общения) [1; 4; 5].

Рассматривая информационно-психологическое воздействие, следует отметить присущие ему следующие закономерности:

при его направленности в первую очередь на потребностно-мотивационную сферу человека результаты воздействия сказываются, прежде всего, на его влечениях и желаниях;

воздействие на эмоциональную сферу психики связано с изменением в области внутренних переживаний, а также - межличностных отношений;

совокупность воздействий на потребностно-мотивационную и эмоциональную сферы дает возможность управлять поведением людей, так как такое воздействие влияет на их волевою активность;

при влиянии на взаимоотношения и общение, относящихся к коммуникативно-поведенческой сфере, создаются условия для социально-психологического комфорта и дискомфорта, что заставляет индивида либо сотрудничать, либо конфликтовать с окружающими;

результатом информационно-психологического воздействия на когнитивную сферу будет изменение характера восприятия вновь поступающей информации и, в итоге, его представления о мире.

Психологические способы воздействия средств массовой коммуникации на аудиторию достаточно разнообразны, среди которых основными являются: внушение; заражение; подражание; убеждение; манипуляция [4; 6].

Целью исследования стало выявление взаимосвязи подверженности студентов психологическим способам воздействия средств массовой информации и их личностных особенностей.

В исследовании приняли участие 100 респондентов: студенты Финансового университета. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет.

В ходе исследования применялись авторский опросник «Подверженность личности воздействию СМИ», личностный опросник (модифицированный Е.В. Каменевой вариант пятифакторного личностного опросника МакКрае – Коста («Большая пятерка») и методика «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.

Анализ результатов диагностики личностных особенностей респондентов показал преобладание высоких показателей экстраверсии (77% респондентов), и эмоциональной неустойчивости (66% респондентов), сочетающихся со средними, с тенденцией к высоким, показателями привязанности (56% респондентов), высоким уровнем самоконтроля (64% респондентов), и высоким уровнем экспрессивности (61% респондентов).

Иными словами, испытуемые характеризуются коммуникабельностью, склонностью к риску, импульсивным и необдуманным действиям. Могут

характеризоваться вспыльчивостью и агрессивностью. Согласно оценке личностных характеристик, склонны к сотрудничеству более, нежели к конкуренции, в ходе взаимодействия с другими людьми стремятся избегать разногласий. Несмотря на достаточно высокий уровень волевой регуляции, в стрессовых ситуациях, а также в случае неудачи могут впадать в отчаяние в силу высокого уровня эмоциональной неустойчивости. Такие люди проявляют интерес к различным сторонам жизни. Им присуще скорее доверять своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу.

Рассматривая результаты по уровню выраженности смысложизненных ориентаций следует отметить, что в выборке преобладают респонденты со средним уровнем осмысленности жизни (68% респондентов). 67% процентов респондентов отличаются наличием будущих целей, придающих их жизни направленность и осмысленность. Сам процесс жизни воспринимается интересным и эмоционально насыщенным 64% респондентами. В то же время лишь 36% респондентов испытывают высокую удовлетворенность продуктивностью и осмысленностью прожитой частью жизни и лишь 24% – представляют себе сильной личностью, имеющей достаточную свободу выбора для построения своей жизни в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. 20% респондентов уверены, что им подвластен контроль своей жизни, они способны свободно принимать решения и воплотить их в сою жизнь, в то же время 12% студентов, принявших участие в исследовании, уверены, что не могут сознательно контролировать свою жизнь, и поэтому нет смысла ее тщательно планировать.

Результаты исследования уровня подверженности респондентов воздействию СМИ показали преобладание средних и низких показателей по всем шкалам. Наиболее респонденты подвержены манипуляции: 52% респондентов отличаются средним уровнем подверженности внушению, 4% – высоким и 44% – низким. У студентов отсутствует заражение на высоком уровне (0% респондентов), низкий уровень этого вида воздействия выявлен у 42% респондентов, остальные респонденты характеризуются средним (58% респондентов) уровнем. Также респондентам присуще воздействие СМИ на среднем уровне посредством воздействия внушением (52% респондентов)», высокий уровень подверженности внушению отмечается лишь у 4% респондентов, низкий – у 44%. Рассматривая показатель «Подражание», следует отметить, что студентам, принявшим участие в исследовании, также более характерен средний уровень (50% респондентов), причем 48% респондентов подвержены этому виду воздействия на низком уровне. Следует отметить, что на самом низком уровне отмечается подверженность убеждению (52% респондентов).

Статистическая обработка данных с использованием коэффициента корреляции Пирсона выявила взаимосвязь подверженности респондентов внушению и эмоциональной неустойчивости ($r=0,3797$, $p\leq 0,001$) и обратно пропорциональные зависимости внушения и самоконтроля ($r=-0,2657$, $p\leq 0,01$). Следовательно, некритическому восприятию убеждений и установок, приводящему к изменению поведения по определенной заранее заданной программе, более подвержены респонденты, отличающиеся беспечностью, склонностью к необдуманным поступкам, и менее – характеризующееся добросовестностью, ответственностью, обязательностью, точностью и аккуратностью.

Имеется обратно пропорциональная зависимость подверженности манипуляции и locus контроля «Я» ($r=-0,2915$, $p\leq 0,01$) и locus контроля «Жизнь» ($r=-0,2956$, $p\leq 0,01$). Таким образом, способу социального, психологического воздействия, представляющего собой стремление изменить восприятие или поведение при помощи скрытой, обманной или насильственной тактики, более характерно респондентам, убежденным в не подвластности жизни сознательному контролю и не верящим в собственные возможности контра событий своей жизни.

Проведенное исследование выявило следующие позитивные особенности студентов, принявших участие в исследовании: 1) общительность; 2) понимание людей, терпимость, стремление к сотрудничеству; 3) добросовестность, ответственность,

обязательность; 4) интерес к разным сторонам жизни; 5) наличие жизненных и карьерных целей. И одновременно, показало их слабые стороны: 1) большее доверие своим чувствам, чем здравому смыслу; 2) недостаточную удовлетворенность своей продуктивностью и осмысленностью прожитой жизни; 3) недостаточную уверенность в себе.

Студенты, принявшие участие в исследовании, наиболее подвержены манипуляциям и внушению и наименее убеждению. Таким образом, можно отметить, что главной особенностью такого воздействия является то, что оно осуществляется только ради интересов субъекта, для реализации которых могут применять разные методы, в том числе и информационно-психологическое воздействие на объект в целях подчинения его поведения поставленным субъектом целям. Эффективность такого воздействия, как показало исследование, зависит от таких свойств личности как эмоциональная неустойчивость, импульсивность и неверие в свои силы контролировать свою жизнь и управлять ею.

Литература

1. Беспалова Е.В. Информационно-психологическое воздействие на формирование ценностных ориентаций личности // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2011. № 10.
2. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. – Санкт-Петербург: Скифия, 2008.
3. Казьмина В.В. Роль масс-медиа в формировании доверия населения органам власти / Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста. – М.: СВИВТ, 2017.
4. Камнева Е.В. Информационно-психологическое воздействие средств массовой коммуникации на психическое состояние (на примере студенческой выборки) // Вопросы кибербезопасности. 2016. №5(18).
5. Кафтан В.В., Супонова К.В. Современные информационно-коммуникативные технологии измененного состояния массового сознания // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2017. Т. 7. №2(26).
6. Науменко Т.В. Психологические методы воздействия на массовую аудиторию // Вопросы психологии. 2003. №6.
7. Пряжников Н.С. Психология элиты. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012.
8. Пряжников Н.С., Полевая М.В., Камнева Е.В. Роль СМИ в формировании противодействия экономическим реформам у различных групп населения // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2017. №5.

КУЛЬТУРНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЛИЦЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ В СИТУАЦИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ¹⁷

*Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В., Хворова Е.М.,
Москва, Россия*

Аннотация. В статье описывается роль культурно-интеллектуальных особенностей распознавания лицевой экспрессии в ситуации взаимодействия разных этнофоров в инокультурной среде. Описывается экология взаимодействия и трудности, связанные с ценностями других культур.

Ключевые слова: распознавание эмоций, культурный интеллект, правила выражения эмоций.

¹⁷ Теоретическое и эмпирическое исследование выполнены при финансовой поддержке РФФИ, грант № 17-06-00834 «Интеллектуальные основания распознавания эмоций представителями разных культур»

CULTURAL AND INTELLECTUAL PECULIARITIES OF FACIAL EXPRESSION RECOGNITION IN THE SITUATION OF INTER-ETHNIC INTERACTION

*Karabushchenko N.B., Ivashchenko A.V., Khvorova E.M.,
Moscow, Russia*

Abstract. The article describes the role of cultural and intellectual features of facial expressions recognition in the situation of different ethnophores interaction in a multicultural environment. The ecology of interaction and the difficulties connected with the values of other cultures are described.

Keywords: emotion recognition, cultural intelligence, display rules.

Современное образовательное пространство требует учета различных этнических, национальных и культурных особенностей, так как международное сотрудничество и международные программы увеличивают академическую мобильность студентов. Формат обучения должен строиться не только ради передачи знаний, но и для углубления осознания студентами меняющихся условий жизни, иной социальной среды и ситуации, путей и стратегий решения трудностей, которые могут возникнуть в связи с переездом в другую страну.

Студенты, приезжающие на обучение в Россию, чаще всего начинают изучать русский язык только после приезда в страну, поэтому окружающая иностранного студента инокультурная среда предполагает опору на невербальные сигналы и высокий уровень культурного интеллекта, который отвечает за способность интерпретировать поведение представителя другой культуры так, как это сделал бы носитель этой культуры [5].

Распознавание базовых эмоций, с одной стороны, универсально, не зависит от расы, этноса, половой принадлежности и заложено в нас на генетическом уровне, однако, с другой стороны, – имеет когнитивно-культурный характер, который заключается в нескольких факторах [3; 6]. Существуют культурно-специфические правила выражения эмоций, которые регулируют, в каких социальных ситуациях будет допустимо проявление эмоции, а в каких – не допустимо; регулируют интенсивность и длительность выражения эмоций.

Культурная среда влияет на когнитивную сферу личности через формирование ментального образа эмоции и появление ошибок восприятия эмоций [4]. Кроме правил выражения эмоций существует культурный стиль их выражения, заключающийся в усилении, стереотипизации ряда элементов выражаемой эмоции [2]. Культурная среда также влияет через ценности группы, в которой развивается личность: например, ценностями индивидуалистической культуры являются самореализация, ценность собственного «Я», ценностями коллективистических культур – социальная гармония, ценность «Мы». Экология взаимодействия представителей коллективистической культуры подразумевает подавление выражения и распознавания тех эмоций, которые могут нарушить внутригрупповую гармонию, а в индивидуалистических культурах, наоборот, считается, что подавление эмоций, может изменить воспринимаемый другими образ «Я» личности и нарушить экологию взаимодействия. Таким образом, при межличностном взаимодействии различных этнофоров происходит столкновение усвоенных в культурной среде норм и ценностей вербального и невербального общения [1].

Кроме того, в проведенных ранее исследованиях авторы выявили культурно-интеллектуальные особенности распознавания лицевой экспрессии. Рассматриваемое понятие «культурный интеллект» предполагает: 1) стремление личности познавать другую культурную среду (мотивационный компонент); 2) знание норм и традиций другой культурной среды (когнитивный компонент); 3) умение применять эти знания в процессе взаимодействия (метакогнитивный компонент); 4) использование успешных стратегий межкультурного взаимодействия на основе знаний о других культурах (поведенческий компонент). Лица с более высоким уровнем метакогнитивного

компонента культурного интеллекта лучше распознают эмоции на лицах представителей других культур, а лица с более высоким уровнем мотивационного компонента, в целом, лучше распознают эмоции на лицах представителей других культур [7].

Осознание культурных различий и способность распознавать базовые эмоции по лицевой экспрессии облегчают процесс межкультурного взаимодействия на невербальном уровне. Адаптация иностранных студентов к новой языковой, социокультурной учебной среде состоит из определенных этапов. Эмоциональная адаптация проходит через научение распознавать эмоции в процессе межкультурного общения с учетом культурно-специфических правил выражения и распознавания эмоций так, как это сделал бы представитель этой группы. Способность распознавать базовые эмоции в процессе межкультурного личностного взаимодействия становится опорой, сигналом о состоянии человека, его возможных стратегиях поведения, может помочь вхождению в иную культурную образовательную среду.

Литература

1. Ekman P: Basic emotions. In: Dalgleish T, Power T (Eds.): The handbook of cognition and emotion. John Wiley and Sons, New York, pp. 45-60 (1999).
2. Elfenbein HA: Nonverbal dialects and accents in facial expressions of emotion. *Emotion Review* 5(1): 90-96 (2013).
3. Matsumoto D, Ekman P: American-Japanese differences in intensity ratings of facial expressions of emotion. *Motivation and Emotion* 13 (2): 143-157 (1989)
4. Yuki M, Maddux WW, Masuda T: Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States. *Journal of Experimental Social Psychology* 43(2): 303-311 (2007).
5. Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке. Статья в «Вестнике» РУДН, 2012. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия психология и педагогика. – №4. Москва, РУДН. С. 5-15.
6. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с. ил. – (Серия «Психология-классика»).
7. Карабущенко Н.Б., Хворова Е.М. Когнитивно-культурные основания изучения распознавания эмоций // В монографии Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. – М.: РУДН, 2015. С.225-251.

ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИНОЭТНИЧНЫМИ СУБЪЕКТАМИ КАК ПРЕДИКТОР ВАНДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ¹⁸

Каримова В.Г., Борисов Г.И., Екатеринбург, Россия

Аннотация. В исследовании представлены результаты изучения опыта взаимодействия с иноэтничными субъектами как предиктора вандального поведения личности. Выборка исследования составляет 40 человек – студентов 2-4 курсов УрГПУ. Методом исследования является нарратив. Полученные результаты показывают, что существует амбивалентное отношение к иноэтничным субъектам, которое может выражаться в соперничестве с представителями других культур и, как следствие, стать предпосылкой к социальному вандализму.

Ключевые слова: иноэтничные субъекты, этническая группа, этнос, личность, вандализм.

¹⁸ Статья выполнена при поддержке гранта РНФ №17-18-01278 «Молодежный вандализм как реакция на информационные вызовы современной городской среды»

EXPERIENCE OF INTERACTION WITH PEOPLE OF DIFFERENT ETHNICITY AS A PREDICTOR OF VANDAL BEHAVIOR

Karimova V.G., Borisov G.I., Ekaterinburg, Russia

Abstract. The study presents the results of studying the experience of interaction with other ethnic subjects as a predictor of vandal behavior of a person. The sample of the study is 40 people – students of 2-4 courses of the USPU. The method of investigation is narrative. The obtained results show that there is an ambivalent attitude towards other ethnic actors, which can be expressed in rivalry with representatives of other cultures and, as a result, become a prerequisite for social vandalism.

Keywords: ethnic entities, ethnic group, ethnos, personality, vandalism.

В настоящее время обособленное существование народов и культур кажется невозможным, в связи с усилением миграционных и демографических процессов, увеличением числа этнически смешанных семей, образованием многонациональных коллективов в социальных институтах. Люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, с иной системой ценностей, что зачастую приводит к непониманию и столкновениям, которые, в свою очередь, перерастают в конфликты.

В нашей стране большинство этнических групп живут анклавами. Данные этнические анклавы позволяют этническим меньшинствам сохранять свою идентичность, но у коренного населения они могут вызывать чувство отвращения и агрессию. Это связано с существующим предубеждением относительно представителей других культур, которое, как правило, формируется из негативного опыта взаимодействия с ними. В следствии чего коренное население начинает подавлять субъектов других культур. Что выражается в агрессивном поведении и стремлении обесценить и унижить представителей другой культуры. Проявлением такой агрессии может стать вандализм.

В.А. Жмуров под вандализмом понимает «разрушение культурных, материальных и духовных ценностей, патологическое проявление одичания и косвенной агрессии». Также вандализм может интерпретироваться как защитная реакция индивида или группы на давление внешней среды [3]. Защитные реакции проявляются при восприятии ситуации как угрожающей для благополучия и стабильности существования человека, его мировоззрения, установок, привычного образа поведения. В нашем контексте вандальное поведение будет проявляться как защитная реакция, которая направлена на деструкцию представителей другой культуры. Вандализм в данном случае будет выражаться в написании ксенофобских лозунгов, погроме рабочих мест иноэтничного населения, осквернении памятников культуры.

Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что негативный опыт взаимодействия с иноэтничными субъектами может являться предиктором вандального поведения личности.

Для проверки нашей гипотезы мы провели эмпирическое исследование. Выборка представлена группой студентов Уральского государственного педагогического университета в количестве 40 человек. Возраст респондентов от 19 до 22 лет.

Поскольку этнокультурная идентичность требует рассмотрения с позиции постнеклассического подхода, в нашем исследовании мы применяем метод нарратива [4].

Метод нарратива – утверждает, что смысл человеческого поведения выражается с большей полнотой в повествовании, а не в логических формулах и законах, поскольку понимание человеком текста и понимание им самого себя аналогичны. Человек достигает самопонимания через нарратив, выделяя в жизненном потоке определенные моменты, обладающие для него смыслом и оценочным значением [2]. В практике нарратива главной задачей является изучение индивидуальных случаев или в целом биографий обычных людей для конструирования на их основе типичных моделей психических структур. Нарратив в этой парадигме исследования рассматривается как средство организации личного опыта, отражающее эмоциональное состояние рассказчика.

Для изучения и анализа содержания текстов нарратива нами применялся метод контент-анализа. Контент-анализ – это особый, более или менее формализованный метод анализа документа, когда в тексте выделяются специальные «единицы», а затем подсчитывается частота их употребления [1]. В.А. Ядов определяет контент-анализ следующим образом – это перевод в количественные показатели массовой текстовой (или записанной на пленку) информации с последующей статистической ее обработкой [5].

Для анализа нарративного метода были выделены следующие параметры:

1. Типы отношения к иноэтничным субъектам у обучающихся (отрицательное, нейтральное, положительное, амбивалентное).
2. Типы взаимодействия субъекта истории (классификация К. Томаса: сотрудничество, соперничество, приспособление, избегание, компромисс).
3. Этническая группа, с которой происходило взаимодействие.
4. Позиция по отношению к событию – активная (преобразование обстоятельств), пассивная (подчинение обстоятельствам).

Исследование проходило с марта по июнь 2017 года. Нами были получены следующие результаты по представленным критериям. Преобладающим типом отношений среди респондентов оказалось амбивалентное отношение – 18 человек (45%), далее идет нейтральное (8 человек) и положительное (8 человек) отношение – 20%, наименее типичным оказалось отрицательное отношение – 6 человек (15%).

Ведущим типом взаимодействия среди участников оказался соперничество – 20 человек (50%), вторым по чистоте встречаемости в текстах респондентов оказалось сотрудничество – представлено в рассказах 8 человек (20%), использовали тип избегания в своих историях – 6 человек (15%), тип приспособления 4 человека (10%) и только компромисс – 2 человека (5%).

Наиболее представленной в текстах респондентов этнической группой оказались кавказцы – 12 историй про опыт взаимодействия с данной культурой (30%), также 12 рассказов про взаимодействие с представителями армянской этнической группы (30%), истории про таджиков – 8 человек (20%) и про жителей Казахстана (10%) и Сербии (10%) – по 4 рассказа.

Больше половины респондентов (24 человека) проявляли активную позицию при взаимодействии с иноэтничными субъектами.

Из полученных результатов можно сделать следующий вывод: большинство студентов находятся в амбивалентной позиции к представителям других этнических групп – в частности жителей Кавказа и Армении. Можно сказать, что у респондентов имеется опыт, который вызывает как положительные, так и отрицательные эмоции при взаимодействии с другими этническими группами. В сюжетах нарратива это отражается в получении положительных эмоций от общения и взаимодействия с иноэтничными субъектами, то есть в большинстве рассказов коммуникация с представителями другой этнической группы не вызывала трудности (не возникло коммуникативного барьера), в историях было ощущение открытости к новому опыту. Однако проявление в данном общении этничности субъектов, например, «разговаривать криком» или «бросать мусор на землю или в воду», вызывало негативные эмоции: презрение, агрессию. В следствии чего, взаимодействие приобретало характер соперничества, спора, появлялось желание подавить другую этничность.

Можно сделать вывод, что у учащихся существует установка (предубеждение), которая проявляется в повседневной жизни и будет находить отношение в общении и поведенческих проявлениях по отношению к субъектам других культур. Данные проявления могут быть различными, в том числе в социальном вандализме, который имеет своей целью разрушение социальных отношений, дискредитацию и обесценивание ценностей других людей, приводящих к социальной дестабилизации. Социальный вандализм может проявляться как экстремистские высказывания в адрес некоторых

этнических, религиозных, социальных групп населения, как действия, провоцирующие конфликт между другими людьми.

Литература

1. Богомолова Н.Н., Контент-анализ: спецпрактикум по социальной психологии [Текст] / Н.Н. Богомолова, Т.Г. Стефаненко. – М., 2002. – 62 с.
2. Гавриченко О.В., Смолякова Т.В. Особенности саморепрезентации в Интернет-дневниках подростков и молодежи // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 1(1). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
3. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. М. 2-е изд. 2012.
4. Шайгерова Л.А., Зинченко Ю.П. Этнокультурная идентичность как фактор социальной стабильности в современной России материалы круглого стола: в 2 т.. 2016. С. 23-44.
5. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: Описание, объяснение, понимание социальной реальности [Текст] / В.А.Ядов. – М.: Добросвет, 2003. – 596 с..

ТВОРЧЕСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОГНИТИВНЫЙ РЕСУРС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ¹⁹

Кашапов М.М., Ярославль, Россия

Аннотация. В исследовании представлено определение творческого педагогического мышления, его структуры, функций, закономерностей. Обосновано понимание творческого педагогического мышления в качестве когнитивного ресурса образовательной среды. Описаны виды, функции, структура, стадии реализации и формирование когнитивного ресурса как основы творческого педагогического мышления.

Ключевые слова: мышление, творчество, ресурс, когнитивный ресурс, педагог, образовательная среда.

CREATIVE PEDAGOGICAL THINKING AS A COGNITIVE RESOURCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Kashapov M.M., Yaroslavl, Russia

Abstract. The definition, structure, function, patterns of creative pedagogical thinking are presented in the article. The understanding of creative pedagogical thinking as a cognitive resource of the educational environment is grounded. Types, functions, structure, stages of realization and formation of a cognitive resource as the basis of creative pedagogical thinking are described.

Keywords: thinking, creativity, resource, cognitive resource, teacher, educational environment.

Эффективное образовательное воздействие в современном педагогическом процессе в существенной мере определяется вкладом преподавателя в личностное и профессиональное развитие студентов. Всегда ли педагог выступает в качестве влиятельной личности? Как соотносятся мотивы преподавания и мотивы обучения? В чем выражается акме преподавателя? Как соотносятся образовательное и коммуникативное воздействие? В чем заключается сущность механизма взаимодействия среды и преподавателя? Ответы на эти и многие другие вопросы можно найти в тех подходах, в которых значительное внимание уделяется поиску ресурсов и реализации творческого потенциала субъектов образовательной деятельности.

В работах В.И. Панова предложен и обоснован экопсихологический подход. Им создана модель образовательной среды, в которой психическое развитие человека

¹⁹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 16-06-00196а)

рассматривается в ходе его обучения в контексте системы «человек – окружающая среда». Под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, создающая возможность, как для раскрытия ресурсов, так и для развития творческого потенциала обучаемых. Разработанный им экопсихологический подход характеризуется представлением о психике как форме бытия, обретающей реальность в процессе и посредством взаимодействий субъекта с окружающей средой [10, 12].

Особую ценность в условиях реформирования системы образования имеет научный вклад, сделанный В.И. Пановым. Им выделены следующие основные позиции развивающего образования:

1. Усвоение «знаний – умений – навыков» из цели образования превращается в средство развития способностей. На смену «субъект-объектной» логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, со-трудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития.

2. Учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность. Соответственно меняется и критерий ценности учителя – он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и самого себя.

3. Стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей.

4. Требование соответствия образовательных технологий природным закономерностям развития обуславливает необходимость экопсихологического подхода к образованию, обеспечивающему гармонию образовательного процесса с физическим и психическим развитием ребенка.

5. Развивающее образование усиливает роль психологического сопровождения образовательного процесса, изменяя, таким образом, традиционное соотношение между дидактикой и психологией, выводя учебно-воспитательный процесс на психодидактический уровень.

6. Необходимым условием социализации является наличие образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение потребности учащегося в соответствии с его индивидуальными и возрастными особенностями.

7. Психологическая компетентность педагога проявляется, прежде всего, в психологическом проектировании творчески ориентированного образовательного процесса, создании соответствующих условий для проявления и развития способности к творчеству учащихся. В рамках экопсихологического подхода одаренность рассматривается как особая форма проявления творческой природы психики человека. Поэтому основная задача современного педагога заключается в создании образовательной среды развивающего (творческого) типа.

Важную роль в успешном осуществлении жизненного выбора играет, подчеркивает В.И. Панов, экологическая компетентность как интегративное качество личности, основанное на теоретических знаниях, практических умениях и готовности к экологически адекватному поведению в ситуации морального выбора. В контексте такой ситуации образуется событие как неизбежный компонент взаимодействия субъекта психической активности с окружающей средой. При этом специфика взаимоотношений конкретизируется и корректируется в ситуации. В сознании субъекта это взаимодействие отражается как событие. Проблема, возникающая в данном случае, связана с пониманием и осознанием субъектом ситуации либо как события, либо проявлением ее как части события. Событие, воспринимаясь таковым в субъективном плане, не всегда эксплицируется в объективном, онтологическом плане [12].

Суть образовательной среды состоит, по мнению В.И. Панова, в том, чтобы она создавала условия, необходимые для удовлетворения потребности участников педагогического процесса. Целью становится развитие сознания. Для этого необходимо привести структуру образовательной среды в соответствие со структурой психики [11]. Следовательно, именно экопсихологический подход ориентирован на становление системы жизненных целей личности как продукта взаимодействия субъекта с окружающей средой. А знания в развивающем обучении конструируются самими обучающимися [10, 12]. В процессе реализации такого подхода жизненный выбор человека на разных этапах онтогенеза выступает как психическая реальность, которая обретает индивидуальную форму своего проявления в системе ценностных ориентаций и в поведении конкретного человека при его взаимодействии с окружающей средой. «Нам представляется, пишет В.Д. Шадриков, что за экологическим подходом в психологии большое будущее. Этот подход вписывает психологическое исследование в реальную жизнь, освобождая его от экспериментальной искусственности» [14, с. 37].

Формирование новых компетентностей и компетенций, необходимых для эффективного использования ресурсов, осуществляется посредством переживания и проживания определенных когнитивных состояний. Благодаря изменению внутренних состояний, которые, подчеркивает А.О. Прохоров, бывают ресурсными и нересурсными [13], происходит социализация в образовательную среду. Оптимальное распределение ресурсов способствует планированию событий и управлению ими для достижения образовательных целей.

Ментальный ресурс личности, согласно модели «Интеллектуального диапазона», предложенной В.Н. Дружининым, заключается в структурной организации когнитивных процессов, которая может обуславливать синергетический эффект [1]. Чем больше наблюдается положительных связей между параметрами структуры, отмечает А.В. Карпов, тем выше ее потенциал в целом. Отрицательная же связь между двумя «хорошими» компонентами является негативным моментом в организации системы, т.к. часть ресурса «хорошо развитого» качества тратится на компенсацию низкого уровня развития другого. Отсюда следует, что чем больше в структуре значимых отрицательных корреляционных связей, тем в целом ниже степень ее организованности, ниже степень ее эффективности [2].

Когнитивными ресурсами являются позвательные способности и умения, обуславливающие устойчивость и продуктивность деятельности в стрессогенных ситуациях. Потенциал же, в отличие от ресурса, не дается, а приобретает, завоевывается и реализуется, прежде всего, в условиях конфликтного взаимодействия. В качестве имплицитного потенциала выступает то, что в ближайшее время может быть реализовано. А эксплицитного – то, что уже реализуется субъектом. Когнитивные ресурсы обеспечивают изменение психического состояния и выполняемой деятельности для достижения субъектом поставленных целей.

В целях исследования творческого мышления как когнитивного ресурса субъекта педагогической деятельности нами были разработаны и апробированы следующие методики диагностики педагогического мышления [3, 4, 6, 7, 8]:

1. «Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций» (Дубровина Ю.Н., Кашапов М.М., 1998).
2. «Диагностика ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (Киселева Т.Г., Кашапов М.М., 1998).
3. «Опросник на определение доминирующего уровня проблемности» (Сумарокова О.В., Кашапов М.М., 1999).
4. «Опросник-определитель уровня педагогического мышления в ситуации оценивания» (Сумарокова О.В., Кашапов М.М., 1999).

5. «Методика диагностики абнотивности педагога общеобразовательной школы» (Кашапов М.М., Ракитская О.Н., Григорьева Е.М., Зверева А.А., 2001).
6. «Методика оценки творческих особенностей мышления педагога дошкольного образовательного учреждения» (Коточигова Е.В., Кашапов М.М., 2002).
7. «Методика диагностики абнотивности преподавателя высшей школы» (Кашапов М.М., Адушева Ю.А., 2003).
8. «Уровни профессионального мышления психолога» (Кашапов М.М., Корнева И.В., 2004).
9. Методика диагностики уровня профессионального мышления воспитателей (Кашапов М.М., Лейбина А.В., 2008).
10. Опросник способностей творческой личности (Шляпникова О.А., Кашапов М.М., 2006).
11. Тест «Многозначные слова» (Огородова Т.В., Кашапов М.М., 2006).
12. Методика исследования творческого педагогического мышления воспитателей «Простые предметы» (Кашапов М.М., Лейбина А.В., 2008).
13. Методика диагностики метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В., 2006).

В ходе проведения многолетних исследований были получены и обобщены следующие результаты:

Функции ресурса:

- Ресурс необходим для выхода из трудной ситуации.
- Ресурсы нужны человеку не только в трудных ситуациях, но и просто для того, чтобы трудиться и жить продуктивно.
- Одни ресурсы способны порождать и усиливать другие ресурсы.
- Основная функция ресурсов характеризуется сокращением различий между реальным и желаемым состоянием субъекта.

Структура ресурса (компоненты):

- Рефлексивный.
- Когнитивный.
- Мотивационный.
- Ценностно-смысловой.
- Регулятивный.

Стадии реализации когнитивного ресурса:

1. Снятие эмоционального напряжения способствует ощущению внутренней свободы самовыражения, познания и открытости новому опыту.
2. Создание ментальных и когнитивных ресурсов образует основу личностного и профессионального развития.
3. Реализация ресурсного мышления, характеризующегося умением субъекта находить источники творческого вдохновения, оптимизма в самых разнообразных сферах жизнедеятельности. Поэтому творческий потенциал тогда раскрывается на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, когда становится действенным.

Формирование когнитивного ресурса:

- Нахождение смысла.
- Переоценка ранее усвоенных ценностей.
- Нахождение нового смысла.

Виды ресурсов:

- Внутренние, психологические (духовные) – возможности субъекта: когнитивные способности, личностные черты, особенности организации индивидуального ментального опыта, опыт проживания и совладания с трудными ситуациями.

- Внешние (физические, социальные) – условия и объекты внешней среды и отношения между людьми. Внешние обстоятельства тогда становятся ресурсными, когда субъект наделяет их смыслом и связывает именно с ними ожидание позитивных достижений и конструктивных изменений. Следовательно, не сам объект есть ресурс, а представления субъекта о нем, как о поддерживающем ресурсе.

Основным внутренним источником творческого мышления преподавателя является ресурсность его мышления (РМ). Именно ресурсность обеспечивает нахождение и реализацию творческого потенциала профессионала. Чем более развито у человека РМ как интеллектуальное умение человека, тем больше он находит различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности. Такое мышление проявляется в способности получения результативных и одновременно не затратных решений, используя имеющиеся ресурсы человека.

В способности использовать весь собственный опыт для достижения намеченной цели проявляется РМ. Такое мышление характеризуется умением находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности. Следовательно, чем меньше ресурсность, тем больше времени и сил требуется для решения поставленной задачи. Компенсирующим моментом в этом случае могут выступать повышенная мотивация и трудолюбие.

Данное качество творческого мышления позволяет осмысливать возможности развития личности, которое, по Дж. Левинджер, заключатся в постепенном обретении большей автономии, большем управлении своим поведением, большем личностном контроле над его механизмами [15]. Особую роль это качество играет в управлении профессиональным развитием, что означает осмысление и конструирование условий, способствующих трансформации ситуации в событие. Условие – это возможности, при которых данное событие может состояться; это предпосылки для создания события по определенным правилам. Правила же соблюдаются для того, чтобы условия смогли сработать. Утрата возможности управлять событиями обусловлена тем, что требования ситуации превышают возможности субъекта.

Понимание проблемности в качестве единицы анализа позволяет рассматривать педагогическое мышление как познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных свойств познаваемой и преобразуемой действительности в условиях педагогической деятельности субъекта. Такой подход способствовал установлению закономерностей творческого мышления профессионала посредством выделения видов и функций проблемности.

Виды проблемности:

- Ситуативная и надситуативная проблемность.
- Надситуативная проблемность имеет *ретро* и *проактивную направленность*.
- Надситуативная проблемность характеризуется различными видами (прогрессивная и регрессивная). *Регрессивная направленность* проявляется в том, что преобладающим мотивом поведения личности в сложной ситуации становится личный интерес, эгоистические потребности. *Прогрессивная проблемность*: извлекается вывод на будущее, происходит развитие личности профессионала благодаря тому, что ранее пережитое остается с ним, обогащает его.

Функции надситуативной проблемности:

Выбор приоритетной функции или функций в контексте определенной проблемной ситуации регулируется, прежде всего, надситуативным мышлением, оценка которого возможна только с помощью различных критериев и разнообразных взаимодополняющих методов и методик.

Обнаружение надситуативной проблемности профессионалом позволяет «подняться над фактом», достигать такой глубины обобщения, которая необходима для

понимания сущности текущей ситуации. А самое главное – происходит личностное развитие профессионала. В условиях реализации надситуативной проблемности осуществляется ориентация познавательного процесса на наполнение личностным содержанием выполняемой деятельности.

Основная функция надситуативной проблемности аналогична «чайному ситечку» - отфильтровывать не нужное. Субъект «оттормаживает» многие конкретные признаки ситуации, выбирает такой из них, который выражает сущность возникшего затруднения. Поэтому педагоги, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в выполнении своих профессиональных функций.

Закономерности творческого мышления профессионала:

1. Творческое мышление обусловлено чувствительностью к проблемным ситуациям и способностью к формулированию проблем.
2. Неравномерность и гетерохронность. Например, развитие профессионального мышления субъекта может опережать его личностное развитие и наоборот. Однако, первое может опережать второе лишь до определенного уровня профессионализма. После прохождения этого уровня наступает кризис профессиональной деформации личности.
3. Преемственность психического развития, которая выражается в том, что последующие стадии развития связаны с предыдущими периодами, которые при этом перестраиваются.
4. Сензитивность психического развития характеризуется чувствительностью к выработке определенных качеств творческого мышления на определенных этапах развития профессионала.
5. Случайность – одно из частных проявлений закономерности. Умение видеть причинно-следственные связи в случайных явлениях характеризует творческое профессиональное мышление.
6. Чем «ниже» уровень профессионального мышления, тем большую роль играют процессы и качества оперативной переработки информации о ситуационных характеристиках.
7. Чем «выше» уровень, тем большую роль играют качества надситуативного осмысления и понимания информации, личностные особенности субъекта; отсутствует значимая и стабильная связь между продуктивностью профессиональных решений и характеристиками развития отдельных психических свойств, личностных качеств
8. Значимая и стабильная связь существует между продуктивностью этих решений и степенью их интегрированности в структуры.
9. Оптимальность профессиональных решений в большей мере определяется не автономными влияниями со стороны отдельных компонентов профессионального мышления, а синергетической эффективностью их взаимодействия, которое обусловлено закономерностями как повторяющимися связями и отношениями между элементами.

Учет указанных закономерностей способствует конструированию образовательной среды посредством создания условий, необходимых для становления личности обучаемого. В этом случае происходит смещение акцента с воспитания личности на моделирование образовательной среды, поскольку она включает в себя те компоненты, которые формируют личность. К таким компонентам относятся предмет, пространство, психолого-дидактические процедуры, среди которых особую роль играют активные методы обучения, потому что в процессе их проведения не дается решение проблемы, а вырабатывается направление ее решения [5].

Сущностью педагогической деятельности является ее проективность (выстраивание будущего с позиций учащегося). Будущее заслуживает большего, чем надежда на случайность. При поиске ответа на возникающие вопросы: Как

замотивировать обучаемого на проявление активности в контексте образовательной среды? Как обеспечить конструирование, преобразование образовательной среды, благоприятной для личностного развития?, очевидным становится понимание, что рамочные условия среды должны быть направленными на конструирование ситуации успеха. Рассмотрение проектирования среды в качестве реализации возможностей позволяет трансформировать предметные знания в средства саморазвития учащихся, превратить цели в средства деятельности. Обучаемый, занятый учебной работой, воздействует сам на себя и изменяет себя. Важно сделать эти изменения устойчивыми структурными компонентами сознания.

Преподавание в современных условиях – не столько процесс передачи информации, сколько организационная помощь студенту в ведении своей учебной деятельности, в психолого-педагогическом обеспечении его научно-познавательной деятельности. Следовательно, можно отметить, что обогащение образовательной среды когнитивными воздействиями обуславливает инвестирование различных ресурсов субъекта в эффективность педагогической деятельности.

Литература

1. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» // Психологический журнал. 1998. Том 19, № 2. С. 61-70.
2. Карпов А.В. Разработка принципов психологической диагностики интегральных способностей // Способности и деятельность. Ярославль, 1989. С. 28-42.
3. Кашапов М.М. Гносеологические основы исследования педагогического мышления как компетентности преподавателя // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Том 1. / Под ред. В.В. Новикова (гл. ред.), И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2003. С. 168 – 186.
4. Кашапов М.М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности / М.М. Кашапов // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. С. 13 – 104.
5. Кашапов М.М. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева: Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 118 с.
6. Кашапов М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 4-12.
7. Кашапов М.М. Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, Т.В. Огородова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 189–202.
8. Кашапов М.М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности /М.М. Кашапов // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. С. 13-104.
9. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
10. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: Экопсихологический подход: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2005.

11. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
12. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.; Психологический институт РАО; Нестор-История. 2014.
13. Прохоров А.О. Технологии психической саморегуляции. Х.: изд-во «Гуманитарный Центр», 2017. 360 с.
14. Шадриков, В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография. – М.: Университетская книга. 2016.
15. Loevinger J. (Ed.) Technical Foundations for Measuring Ego Development: The Washington University Sentence Completion Test. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1998.

СУБЪЕКТНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ СО СРЕДОЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА СРЕДЫ ЛЕЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ)

Ковтун Ю.Ю., Белгород, Россия

Аннотация. Исследование посвящено изучению психологических условий взаимодействия медицинских работников со средой лечебного учреждения. Для этого выявляются типы субъект-средовых взаимодействий в среде лечебного учреждения. Производится факторный анализ связи субъектных качеств личности и компонентов экологического сознания.

Ключевые слова: экологическое сознание, субъектность, среда лечебного учреждения.

SUBJECTIVE QUALITIES OF THE PERSONALITY AS THE CONDITION OF INTERACTIONS WITH ENVIRONMENT (ON MATERIAL OF THE ANALYSIS OF THE ENVIRONMENT OF MEDICAL INSTITUTION)

Kovtun J.J., Belgorod, Russia

Abstract. The research is devoted to studying of psychological conditions of interaction of health workers with the environment of medical institution. For this purpose types of interaction in the environment of medical institution come to light. The analysis of interrelation between subjectivity qualities of the personality and components of ecological consciousness is made.

Keywords: ecological consciousness, subjectivity, environment of medical institution.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью изучения психологических условий и факторов взаимодействия индивида с окружающей средой: природной, образовательной, профессиональной и др. Экопсихологический подход позволяет решать данную задачу, анализируя личностные качества и способности человека в контексте системы «индивид-среда», используя для этого экологическое сознание как часть сознания, которая определяет субъектную или объектную позицию по отношению к среде как объекту или как субъекту взаимодействия с ней.

«Экологическое сознание», как термин, изначально возникший для описания отношения человека к миру природы, в настоящее время используется более широко. В том числе экологическое сознание включает в себя и отношение к сохранению здоровья населения [3]. Вопрос обеспечения здоровья населения лежит в плоскости медицины, это важная социальная проблема. Кроме того, в здравоохранении существуют психологические проблемы организации среды лечебного учреждения. В среде лечебного учреждения проходит часть жизни медицинского работника, его профессиональное и личностное развитие. Среда лечебного учреждения предназначена для оказания специализированной медицинской помощи пациентам, которые также являются ее субъектами. Поэтому с психологической точки зрения взаимодействия со средой лечебного учреждения предстают как коммуникативные и технологические взаимодействия между субъектами среды лечебного учреждения: пациентами, врачами,

администрацией, медсестрами и т.д. В.И. Пановым при анализе системы «человек – природная среда» описаны следующие типы взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-субъектные, включая субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий [9]. Врачи, медицинские сестры и пациенты в качестве субъектов включены в *систему субъект-средовых взаимодействий*, тип которых определяется способностью занимать активную (субъектную) или пассивно-реактивную (объектную) позицию по отношению к среде лечебного учреждения.

Согласно основным положениям экопсихологического подхода, «субъектность рассматривается нами не как данность, а как психическое новообразование, которое возникает и развивается во взаимодействиях индивида с окружающей средой и \ или представляющими ее субъектами» [8, с. 110]. Соответственно, субъектность медицинского работника развивается при взаимодействии со средой лечебного учреждения. В разных видах деятельности от человека требуется решение разного круга профессиональных задач. Развиваясь во взаимодействиях со средой, субъектность профессионала обретает свою специфичность. Ее основу составляют наиболее важные в данной сфере деятельности субъектные качества. Современные требования образования медицинских работников основаны на компетентностном подходе. Медицинский работник должен не только владеть специальными профессиональными навыками, но и самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, брать нравственные обязательства по отношению к обществу, человеку и природе (ФГОС СПО, специальность «Сестринское дело»), быть готовым анализировать результаты своей деятельности с целью предотвращения врачебных ошибок, быть способным принимать ответственные управленческие решения (ФГОС ВПО, специальность «Лечебное дело») и т.д. Владение перечисленными компетенциями подразумевает субъектную позицию по отношению к себе, другим людям, и к собственной деятельности. Субъектность интегрирует профессиональные способности человека и создает условия для реализации им требований профессии на качественно высоком уровне.

Таким образом, медицинские работники являются субъектами среды лечебного учреждения, их личностные качества формируются во взаимодействиях с этой средой. С этой точки зрения медицинский работник должен обладать такими личностными (субъектными) качествами, которые позволяют ему проявлять активную ролевую позицию во взаимодействиях со средой лечебного учреждения, т.е. быть их субъектом. С другой стороны, субъектные качества индивида, выражающие его способность быть субъектом взаимодействия со средой, определяются присущим ему экологическим сознанием, поскольку оно опосредует отношение индивида к разным компонентам окружающей среды и взаимодействие с ней и другими субъектами среды лечебного учреждения. Для определения субъектных качеств медицинских работников, были проанализированы различные концепции, реализующие принцип субъектности. В каждой концепции предлагается свой набор таких качеств (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко и др.). С другой стороны, в нормативных документах, регламентирующих деятельность медиков, также имеется список профессионально важных качеств [4,6]. Исходя из вышесказанного, в качестве предпосылки формирования взаимодействий в среде лечебного учреждения, субъектными целесообразно считать такие качества медицинских работников, как: автономия, произвольная регуляция, стремление к развитию, способность к разрешению противоречий.

Для определения условий взаимодействий медицинских работников со средой лечебного учреждения было проведено исследование, эмпирическая база которого включала группы врачей (40 человек) и медицинских сестер (125 человек) городской клинической больницы №1 г. Белгорода.

С целью выявления типов субъект-средовых взаимодействий медицинских работников в среде лечебного учреждения были собраны описания трудных ситуаций взаимодействий медицинских работников с пациентами. Анализ текстов интервью был произведен с помощью категорий экпсихологической теории взаимодействия, разработанной В.И. Пановым, что позволило выявить варианты субъект-средовых взаимодействий в среде лечебного учреждения.

Согласно полученным результатам, в эмпирической выборке во взаимодействии врача с пациентом наиболее часто используется субъект-объектный тип взаимодействия (27,9%), что значимо превышает встречаемость субъект-объектного типа (10,3%) в группе медицинских сестер ($\varphi=1,907$; $p<0,05$). Частота встречаемости субъект-объектного типа взаимодействия у врачей статистически выше встречаемости наиболее экологичных субъект-совместного (9,3%; $\varphi=2,287$; $p<0,01$) и субъект-порождающего (7,0%; $\varphi=2,682$; $p<0,01$) типов. На втором месте у врачей объект-субъектный тип (23,3%), демонстрирующий конфликтную модель взаимодействия, основанную на подавлении субъектности медицинского работника. Указанный тип также превышает значения субъект-совместного ($\varphi=1,792$; $p<0,05$) и субъект-порождающего ($\varphi=2,188$; $p<0,05$). В группе медицинских сестер объект-субъектный тип взаимодействия является наиболее часто встречающимся (27,6%), превышая субъект-объектный (10,3%; $\varphi=1,718$; $p<0,05$) и субъект-обособленный (10,3%; $\varphi=1,718$; $p<0,05$) типы. У врачей далее по частоте встречаемости следует субъект-обособленный тип (18,6%).

Анализ системы взаимодействий в среде лечебного учреждения, приводит к пониманию того, что врач (по отношению к пациенту) имплицитно имеет высокий уровень субъектности (что подтверждается преобладанием субъект-объектного типа взаимодействия). Это обусловлено самой ситуацией и средой, в которой это взаимодействие происходит. Именно от врача зависит, какое взаимодействие будет установлено в каждом конкретном случае. Огромная часть людей испытывает дискомфорт, обращаясь за медицинской помощью, связанный с взаимодействием с персоналом лечебных учреждений. Попадая в среду лечебного учреждения, в которой он является объектом воздействия, пациент чувствует себя заложником системы, где от него ничего не зависит. В нем видят не личность, а носителя болезни, объект для медицинских манипуляций. Это усиливает тревогу и страх, которые уже возникли вместе с мыслями о болезни, и порождает нежелание обращаться за помощью.

Если медицинский работник строит взаимодействие по субъект-субъектному типу, он уважителен, внимателен в обращении к пациенту и дает ему понять, что видит в нем субъекта. Пациент, занимая субъектную позицию, становится сам источником активности и чувствует ответственность за состояние своего здоровья (субъект-совместный и субъект-порождающий типы). Он может осознанно доверять медикам в вопросах лечения, не теряя при этом своей субъектности, делая все, что от него зависит для борьбы с болезнью. Субъект-объектный тип взаимодействия медицинского работника и пациента программирует на выздоровление, тогда как субъект-совместный и субъект-порождающий типы настраивают больного на выздоровление, что повышает эффективность, особенно в тех случаях, где необходимо не только лечение как таковое, но и реабилитация.

Однако субъектная позиция пациента не всегда является основой конструктивного общения с медицинским работником. Большое количество высказываний, относящихся к объект-субъектному типу свидетельствует о том, что взаимодействие часто строится на подавлении пациентом субъектности медицинского работника. Оно носит конфликтный, ультимативный характер. Врач или медсестра воспринимает больного как требовательного, стремящегося подчинить его своей воле субъекта. Поскольку это взаимодействие для медика регламентировано должностными обязанностями, прервать его он не может. Он выполняет все обязанности согласно медицинским стандартам. Но

такой формальный подход снижает мотивацию поиска новых путей и средств оказания помощи, стремление самосовершенствования и развития профессиональных навыков.

Далее было проанализировано, каким образом субъектные качества медицинских работников включены в структуру экологического сознания, опосредующего взаимодействие со средой лечебного учреждения. В тестовую батарею вошли методики, позволяющие эмпирически операционализировать теоретически обоснованный перечень субъектных качеств личности: Шкала психологического благополучия К. Рифф, оценивающая показатели автономии, произвольной регуляции, стремления к развитию с помощью факторов автономии, управления средой, личностного роста, целей в жизни. Опросник «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой, интегральный параметр которой описывает наличие внутреннего конфликта как показателя способности разрешения противоречий. Для изучения самосознания использовался «Тест-опросник самоотношения» В.В. Столина, С.Р. Панталева, экологического сознания – «Опросник экологического сознания» (В.И. Панов, М.О. Мдивани, Ш.Р. Хисамбеев, Э.В. Лидская). Был проведен факторный метод главных компонент с вращением Варимакс с нормализацией Кайзера. Было выделено 4 фактора в каждой группе (учитывалась факторная нагрузка выше 0,400).

В группе *врачей* были выделены следующие факторы:

В **1 факторе «Личностное развитие в единстве со средой»** (дисперсия 20,81%) наибольшая факторная нагрузка у таких переменных, как: «Единение с природой» (0,751), «Единение с природой – эстетические ощущения» (0,736), «Единение с природой – Телесные ощущения» (0,684), «Позитивные отношения с окружающими» (0,811), «Управление средой» (0,616), «Личностный рост» (0,812), «Цели в жизни» (0,748), «Самопринятие» (0,623), «Человек как открытая система» (0,859), «Самоинтерес» (0,497). Ощущая себя частью природы, принимая себя в таком качестве, врачи открыты новому опыту и переживаниям. Они стремятся к развитию, достижению жизненных целей, выстраиванию позитивных отношений. Единение со средой позволяет понимать ее и быть компетентным в управлении ею.

2 фактор «Экологическая ответственность» (дисперсия 16,35%) представлен переменными, характеризующими экологическую ответственность по отношению к среде на разном уровне и соответствующее положительное воздействие на среду. В данном факторе наибольшую факторную нагрузку имеют показатели: «Экологическая ответственность» (0,970), «Близкая среда обитания» (0,875), «Региональный уровень» (0,851), «Государственный уровень» (0,650), «Международный уровень» (0,676), «Лимит на роскошь» (0,640), «Положительное воздействие человека на природу» (0,417), «Единение с природой – Активность» (0,481).

В **3 факторе «Снижение автономии и самоуважения в угрожающей среде»** (дисперсия 12,43%) наибольшую факторную нагрузку имеют показатели: «Отрицательное воздействие природы на человека» (0,677), «Отрицательное воздействие человека на природу» (0,488), «Автономия» (-0,784), «Самоуважение» (-0,523). Анализ структурных компонентов данного фактора показывает, что окружающая среда воспринимается менее угрожающей для врачей с высокими показателями автономии, т.к. шкала «Автономии» имеет наибольший факторный вес. Врачи с низким самоуважением и зависимым поведением воспринимают среду как угрожающую и отвечают на ее воздействие своим отрицательным воздействием.

В **4 факторе «Отношение к человеку как к высшей ценности»** (дисперсия 10,57%) наибольшую факторную нагрузку имеют компоненты: «Предпочтение природной среды» (-0,565), «Предпочтение социальной среды» (0,497), «Глобальное самоотношение» (0,720), «Аутосимпатия» (0,722), «Ожидание положительного отношения других» (0,811), «Внутренний конфликт» (0,633). Врачи с высокими показателями самоотношения предпочитают социальную среду, признавая высшую ценность человека, по сравнению с природной средой.

Для *медицинских сестер* были выделены следующие факторы:

Фактор 1 «Независимость и отношение к себе» (дисперсия 19,9%) включает такие переменные, как: «Позитивные отношения с окружающими» (0,626), «Автономия» (0,584), «Управление средой» (0,659), «Цели в жизни» (0,623), «Самопринятие» (0,778), «Глобальное самоотношение» (0,790), «Самоуважение» (0,733), «Аутосимпатия» (0,597), «Ожидание положительного отношения других» (0,467), «Самоинтерес» (0,553). При высоких показателях позитивного отношения к себе, самоуважения и самопринятия медицинские сестры чувствуют себя более независимыми и компетентными в управлении средой.

В фактор 2 «Взаимодействие со средой» (дисперсия 13,81%) вошли такие переменные, как: «Положительное воздействие природы на человека» (0,636), «Отрицательное воздействие природы на человека» (0,424), «Положительное воздействие человека на природу» (0,691), «Отрицательное воздействие человека на природу» (0,521), «Единение с природой» (0,836), «Единение с природой – эстетические ощущения» (0,750), «Единение с природой – Телесные ощущения» (0,723), «Единение с природой – Активность» (0,532). Структура фактора, отражающего взаимодействие и единение со средой, у медицинских сестер отличается от матрицы врачей. Отличие состоит в том, что у медицинских сестер показатели взаимодействия со средой не связаны с такими личностными диспозициями, как целеустремленность, стремление к развитию, компетентность в управлении средой.

3 фактор «Экологическая ответственность» (дисперсия 10,09%) представлен следующими переменными: «Экологическая ответственность» (0,880), «Персональный уровень» (0,636), «Близкая среда обитания» (0,764), «Региональный уровень» (0,637), «Государственный уровень» (0,724), «Международный уровень» (0,538), «Лимит на роскошь» (0,401).

Фактор 4 «Личностный рост в социальной среде» (дисперсия 8,09%) характеризует предпочтение среды, которая способствует личностному росту. В данном факторе наибольшая факторная нагрузка у показателей: «Предпочтение техногенной среды» (-0,648), «Предпочтение социальной среды» (0,678), «Личностный рост» (0,570), «Человек как открытая система» (0,504). Для медицинских сестер социальная среда предоставляет большие возможности для личностного роста, по сравнению с техногенной. Они открыты новому опыту взаимодействия с социальной средой.

Сравнение результатов факторного анализа, полученных в разных группах, показало, что большее количество взаимосвязей между характеристиками субъектности и компонентами экологического сознания наблюдается в группе врачей. Данные параметры объединены в целостную систему, изменение отдельных компонентов которой влечет за собой изменение других составляющих. В группе медицинских сестер параметры экологического сознания формируют единичные значимые взаимосвязи другими личностными диспозициями. Данная изоляция экологического сознания делает отношение к среде малоустойчивым конструктом, который может изменяться под воздействием различных внешних обстоятельств. Т.е., любое изменение среды влечет за собой изменение отношения к ней и характера взаимодействия с ней, вне зависимости от внутренних переменных.

Таким образом, тип взаимодействия в системе «медицинский работник – среда лечебного учреждения» определяется, во-первых, способностью медицинских работников занимать активную (субъектную) или пассивно-реактивную (объектную) позицию по отношению к среде лечебного учреждения, т.е. их субъектными качествами; во-вторых, особенностями экологического сознания, поскольку оно определяет субъектную/объектную позицию медицинского работника по отношению к среде лечебного учреждения как объекту или как субъекту взаимодействия с ней. Субъектные качества личности в структуре экологического сознания выступают условием типа субъект-средового взаимодействия в среде лечебного учреждения.

Литература

1. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. – 2014. – Т.35. – №2. – С.5-18.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта: лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001г. // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №2. – С. 14-17.
3. Дерябо С.Д. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики // Прикладная психология, 2000, №4. – С. 52-66.
4. Кодекс профессиональной этики работников системы здравоохранения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rosminzdrav.ru/ministry>.
5. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности психология субъекта и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – 371 с. – С. 60-79.
6. Международные стандарты Всемирной федерации медицинского образования (ВФМО) по улучшению качества (базовое медицинское образование).– Издание Университета Копенгагена, Дания, 2003. – С. 10. [Электронный ресурс]. – URL: <http://wfme.org/standards/cpd/>.
7. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5-19.
8. Панов В.И. Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза // Российский научный журнал. – 2014. – № 4 (42). – С. 110-122.
9. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 296 с.
10. Петровский В.А. Логика «Я»: персонологическая перспектива. – М.; Издательство САМГУ, 2009. – 312с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности// Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 5-16.

ЖЕСТКО-РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ И ПРОЯВЛЕНИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Колмакова И.Г., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования жестко-ролевого поведения учителей и проявлений выученной беспомощности у школьников. Были реализованы три основных направления психологической работы: с подростками, с педагогами и полисубъектное взаимодействие «учитель – ученик».

Ключевые слова: жестко-ролевое поведение, выученная беспомощность, полисубъектное взаимодействие.

ROLE BEHAVIOR OF TEACHERS AND THE SYNDROME OF LEARNT HELPLESSNESS IN STUDENTS

Kolmakova I.G., Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of rigid-role behavior of teachers and manifestations of learned helplessness in students. Implemented three main areas of psychological work: teenagers, educators, and poly-subject interaction «teacher – student».

Keywords: tough-role behavior, learned helplessness, polysubject interaction.

Исторические процессы, происходящие в нашей стране и в мире в целом, с их кажущейся непредсказуемостью и отсутствием возможности влиять на них, создают почву для закрепления у многих людей чувства беспомощности. Однако глобализация

современного мира предъявляет к человеку диаметрально иные требования: необходимость иметь активную жизненную позицию в решении жизненных вопросов, нести ответственность за свою жизнь и события, происходящие в ней. Развитие вышеназванных качеств у детей так же, как и синдром выученной беспомощности происходит в процессе воспитания и обучения в семье и школе, может сформироваться под влиянием семейного воспитания или под влиянием авторитарной позиции педагога.

Большое количество современных исследований посвящено проблеме детско-родительских отношений, как основному фактору возникновения и закрепления личностной беспомощности у детей. Данные исследования показывают зависимость устойчивости синдрома выученной беспомощности от родительского влияния. Вместе с тем, имеется дефицит исследований, показывающих взаимосвязь и влияние жестко-ролевой позиции учителя на формирование у детей выученной беспомощности.

Впервые феномен выученной беспомощности был описан психологами М. Селигманом и С. Майером в 1967 году в результате исследований, проведенных на собаках. Последующие наблюдения выявили этот синдром также и у людей, было показано, почему многие люди, сталкиваясь со сложностями, предпочитают бездействовать. Эксперименты М. Селигмана заложили основу теории «выученной беспомощности», которая стала поворотным пунктом в развитии психологической науки XX века.

Бандурка А.М. определяет выученную беспомощность как «неадаптивное, пассивное поведение человека, которое проявляется в большинстве ситуаций как доминантный паттерн». Таким образом, выученная беспомощность – это нарушение мотивационной сферы человека, которое образуется в результате повторения неподконтрольных ситуаций, связанных с независимостью прилагаемых усилий [1].

В целом синдром выученной беспомощности проявляется в убежденности личности в собственной безуспешности, устойчивом восприятии себя в роли «жертвы обстоятельств» [2, 7].

В психологии выделяют ситуативную и личностную беспомощность. Ситуативная выученная беспомощность - это периодичное реагирование на ситуации, которые по каким-либо причинам понимаются человеком как неподконтрольные, неподвластные ему.

Циринг Д.А. отмечает, что «личностная выученная беспомощность - это уже устойчивая мотивационная характеристика субъекта, которая формируется в процессе развития под воздействием взаимоотношений с другими людьми. Этот вид выученной беспомощности проявляется в замкнутости, тревожности, возбудимости, зависимости от окружающих». [8].

Исследования позволили М. Селигману сделать вывод о том, что полностью синдром выученной беспомощности формируется к восьми годам, и суть его состоит в том, что человек не верит в результативность своих действий. Автор отмечает 3 источника формирования этого синдрома:

1) опыт переживания отрицательных (негативных) событий, то есть отсутствие в детстве возможности держать под контролем события своей жизни. При этом негатив, пережитый из-за одной ситуации, может с легкостью отразиться на другой, даже, если есть возможность выхода. Примерами таких событий могут быть: развод родителей, детские обиды из-за ссор с родителями, потеря близкого человека или животного и др.;

2) опыт наблюдения за беспомощными людьми (например, телепередачи о беззащитных жертвах);

3) значительное ограничение автономности (самостоятельности) в детском возрасте, готовность родителей делать все за ребенка.

Выученная беспомощность проявляется в трех сферах: 1) мотивационной, 2) когнитивной и 3) эмоциональной. В мотивационной – это неспособность каким-либо образом повлиять на событие; в когнитивной – это неумение обучаться способам, которые

в похожих ситуациях могут быть эффективными; в эмоциональной – это подавленное состояние, депрессия из-за неудачных последствий.

Разные формы поведения при выученной беспомощности включаются неосознанно, без выбора стратегии и тактики поведения. Все эти формы поведения могут сменять друг друга по мере окончания ресурсов. Состояние выученной беспомощности является предпосылкой возникновения зависимостей, психосоматических заболеваний и стрессов.

Устойчивость синдрома выученной беспомощности доказана в трудах различных авторов, таких, как: Д.А. Циринг, О.В. Волкова, Е.В. Веденева. [3,8]. При этом они говорят, что этот синдром остается на всю жизнь.

В связи с этим становится актуальным вопрос о факторах, способствующих формированию выученной беспомощности у детей, влиянии семьи и школы на возникновение данного синдрома.

Большая часть исследователей сходятся во мнении о том, что огромная роль в формировании выученной беспомощности принадлежит семье, ее типу воспитания. Дети, у которых родители имели похожий синдром, и дети, родители которых были «освобождены» от него, воспитывались совершенно по-разному. Причем у родителей, которые были подвержены выученной беспомощности, наблюдается неустойчивый стиль воспитания. [3].

Вместе с тем, современные исследования доказывают, что выученная беспомощность формируется не только в дошкольном возрасте, но и в более позднем возрасте и даже у взрослых. Ей способствует высокий уровень мотивации к избеганию различных неудач, а также контроль за действием по типу ориентации на состояние. Исследования, проведенные на сотрудниках, показали, что выученная беспомощность может сформироваться, если стиль руководства ими является авторитарным [4].

Dweck, Кэрол, и Элейн Эллиотт полагают, что педагоги и родители чаще всего видят пассивных детей с выученной беспомощностью. Пассивным детям усилия кажутся бесполезными для продолжения выполнения целевого задания, и поэтому они отказываются от попыток продолжать целенаправленное поведение. Такие дети считают, что все обреченно на провал и все их деяния в конечном итоге ведут к неудаче. В результате они откладывают все для них трудное на потом, и с радостью решают только задачи, которые не требуют особых усилий. Такие дети находятся в депрессии и в гневе. Они чувствуют, что они «слишком глупы», чтобы узнать, почему же это происходит. Такие дети научились беспомощности.

Наиболее тяжелые последствия для полноценного психологического развития наступают, если беспомощность человека поощряется со стороны и социально одобряется. Закрепление позиции – «Я – беспомощный» формируется в образовательных учреждениях, а также в домашних условиях, если ребенок претерпевает неправильный стиль воспитания. Но именно в школьных условиях, где наблюдается расширение поля социальных контактов, наиболее сильно проявляется тенденция к обобщению (генерализации) по принципу: если я беспомощен в этой ситуации, то я беспомощен всегда и везде. Поэтому крайне необходимо проектировать такую образовательную среду, в условиях которой ребенок будет получать опыт самостоятельной деятельности, проявления активной позиции, самоорганизации [2].

Для изучения выученной беспомощности и связи ее проявления у детей с уровнем личностно-профессионального развития учителя в частности с жестко-ролевой позицией педагога было проведено исследование, состоящее из 2 этапов.

На первом (констатирующем) этапе использовались следующие методики: самоактуализационный тест (САТ, адаптированный Л.Я. Гозманом и др.), опросник атрибутивного стиля для подростков СТОУН-П, опросник оптимистического – пессимистического стиля объяснения (Т.О. Гордеева, О.В. Крылова, модификация теста CASQ М.Селигмана).

Первая серия диагностического этапа была посвящена изучению особенностей профессионально-ролевого поведения учителей (n=43). Были изучены самосознание, интегральные личностные характеристики (направленность, компетентность, гибкость). На основе полученных данных учителя были разделены на три группы, относящиеся к двум моделям профессионального труда: модели адаптивного функционирования с характерным для учителя жестко-ролевым поведением и модели профессионального развития. Для реализации этой цели был использован кластерный анализ методом k-средних. Всего было выделено 3 кластера. Учителя, составившие 1 кластер, с высокими значениями качеств личности, входящих в состав интегральных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания, были отнесены к модели профессионального развития. Педагоги со средними и низкими значениями выделенных характеристик (2 и 3 кластеры) – отнесены к адаптивной модели.

Учителя *первой группы* (модель развития) составили 21% от общего числа испытуемых, обладают оптимальными значениями показателей, им свойственен высокий уровень самосознания и высоко развитые интегральные личностные характеристики, что способствует творческой самореализации как самого учителя, так и учащихся. Вторая и третья группы представлены учителями, функционирующими в адаптивной модели. *Вторую группу* (61%) отличают средние и ниже средних значения показателей, позволяющие констатировать негативные изменения в профессиональной деятельности (преобладание предметной направленности над гуманистической, педагогическая ригидность, низкий уровень психолого-педагогической компетентности и др.). Для учителей *третьей группы* (18%) характерны критически низкие результаты по признакам, описывающим интегральные характеристики личности и самосознание. У таких учителей обнаруживается ряд профессиональных деформаций (хроническая усталость, синдром эмоционального выгорания, психосоматические заболевания и др.), обусловленных неструктурированным самосознанием. Более того, жестко-ролевая позиция учителя адаптивной модели, заключающаяся в отношении к ребенку как к «неуспешному, неспособному, неудачнику», строгость и критичность, приводит к формированию у ребенка «выученной беспомощности», которая проявляется в высокой тревожности, доминировании мотивации избегания, концентрации на плохом в своей жизни и полном отсутствии активной инициативы по отношению к своей жизни. Таким образом, становится актуальным вопрос коррекции жестко-ролевого поведения и других негативных изменений в профессиональной деятельности педагогов, характерных для подавляющего числа обследованных испытуемых, способствующих проявлению и развитию выученной беспомощности у школьников.

Во **второй серии** диагностического этапа проводилось исследование синдрома выученной беспомощности школьников 7-9 классов (n=230).

По результатам диагностики учащиеся на основе общего показателя оптимизма были разделены на 3 группы.

Первую группу составили учащиеся-пессимисты – 37% от всей выборки, склонные к пессимистическому (негативному) видению жизни. В реализации каждой представляющейся возможности они видят трудности и легко сдаются. Для таких детей жизнь часто кажется сложной и запутанной, они склонны верить в рок и судьбу и явно недооценивают роль собственной активности, усилий, настойчивости в достижении успеха. Часто винят себя в происходящих неудачах и недооценивают свой собственный вклад в успех дела; сравнивают себя с другими, более успешными и всегда не в свою пользу; считают, что их неудачи имеют постоянную и неизменную природу и распространяются на все стороны их жизни, при этом драматизируя возможные последствия.

Учащиеся второй группы (47%) – умеренные оптимисты и пессимисты. Умеренные оптимисты не расстраиваются из-за неудач, легко находят позитивные стороны в негативных событиях, смотрят на жизнь гибко и реалистично. Склонны проявлять

ответственность и планировать пути решения возникших проблем, а не искать виновных; реалистично воспринимают свои успехи и неудачи, надеясь на лучшее, веря в успех и предпринимая необходимые действия для его достижения. Умеренные пессимисты трезво оценивают суровую реальность, осведомлены о подлинном положении вещей и не обольщаются по поводу несбыточных планов. Пессимизм помогает данной группе детей в ситуациях, требующих анализа и осмотрительности, но мешает в ситуациях, требующих риска и уверенности в себе.

Третью группу составили учащиеся-оптимисты (16%). Этим детям ни при каких обстоятельствах не покидает вера в то, что все будет хорошо. Успехи только усиливают их энергию и энтузиазм, а неудачи расстраивают совсем ненадолго, поскольку они верят, что все можно исправить и изменить к лучшему. В каждой трудности они видят новый вызов и новые возможности и верят в то, что успех зависит от вложенных усилий, а неудачи временны и скоро пройдут.

Таким образом, результаты диагностики учащихся показали, что 37% школьников эмоционально неблагополучны и нуждаются в психологической поддержке и сопровождении.

На втором этапе экспериментального исследования (формирующем) в образовательное пространство школы были интегрированы комплексные психологические программы личностного и профессионального развития участников образовательного процесса, направленные на трансформацию жестко-ролевого поведения учителя и «выученной беспомощности» школьников в ресурс развития полисубъектной общности.

Реализация программ осуществлялась в трех направлениях:

1) работа с учащимися, включающая в себя проведение цикла личностно-ориентированных классных часов; индивидуальных консультаций, в том числе по результатам диагностики, с целью коррекции и профилактики выученной беспомощности у школьников;

2) работа с учителями – проведение консультаций, семинаров, тренинга «Педагогическое амплуа» – направленная на коррекцию жестко-ролевого поведения педагогов [5];

3) работа по развитию полисубъектного взаимодействия «учитель-ученик», реализуемая в ходе осуществления проектной деятельности учащихся.

В ходе реализации первого направления – **работы с учащимися** – в течение года учителя, классные руководители совместно с психологом проводили личностно-ориентированные классные часы. Их основной целью было развитие индивидуальности и субъектности ребенка, проектирование и становление уникального образа его жизнедеятельности. Содержание классных часов являлось личностно значимым для школьников и включало упражнения, игры, конкурсы, презентации, позволившие детям приобрести опыт самостроительства, самореализации и самоутверждения. В определении темы и содержания классного часа наряду с педагогом субъектными полномочиями обладало большинство учащихся. Были проведены классные часы по темам: «Заповеди старшеклассника»; «Дружбой дорожить умеете»; «Страна, в которой мне бы хотелось жить»; «Мир моих интересов»; «Я могу»; «Мой класс глазами «невидимки»»; «Самое важное в жизни»; «Друг и Я»; «Люди, без которых мне одиноко»; «Мое будущее»; «Моя будущая профессия»; «Вот и стали мы на год взрослее» и др. Учащиеся также стали полноправными организаторами классного часа, происходящей на нем совместной деятельности. Акцент делался на активном и заинтересованном участии каждого ребенка, актуализации его жизненного опыта, проявлении и развитии его индивидуальности. На классных часах: педагог и психолог создавали для детей ситуации выбора и успеха, организовывали субъект-субъектные отношения, диалоговые и полилоговые формы общения.

После каждого классного часа учащиеся составляли отзыв-отчет об участии, произошедших изменениях. Их анализ позволяет нам сделать вывод о личностной

значимости для учащихся усваиваемой информации на классных часах (учащиеся пишут о том, что они поняли, узнали, осознали и т.д.); о живом интересе к затрагиваемой на классном часе теме, об активном участии и комфортном самочувствии большинства детей.

Работа с учителями также продолжалась в течение одного года. В ней приняли участие 43 учителя. В пространство их профессионального труда была интегрирована технология конструктивного изменения поведения учителя [6], включающая участие в беседах, специально организованных семинарах, индивидуальных и групповых консультациях, тренинге. Периодичность встреч с педагогами составила один раз в месяц по 5 часов. На этапе подготовки с педагогами были проведены индивидуальные и групповые консультации, на которых учителя были ознакомлены с результатами диагностики, составлены рекомендации.

На стадии осознания проводились семинары на основе материалов М. Селигмана, позволившие учителям не только получить незнакомую ранее информацию по проблеме выученной беспомощности школьников, но и обсудить ее в малых группах, отразить собственное поведение, услышать интерпретацию возможных точек зрения, позиций. Тематика проведенных семинаров: «Выученная беспомощность – роль учителя», «Школьная неуспешность», «Дети – оптимисты» и др.

На стадиях переоценки и действия был проведен тренинг с элементами психодрамы «Педагогическое амплуа». Целью тренинга было осознание педагогом необходимости саморазвития, формирование умений осуществлять коррекцию и профилактику синдрома выученной беспомощности у школьников.

По результатам реализации технологии конструктивного изменения поведения учителя среди учителей было проведено анкетирование, которое свидетельствует о позитивных изменениях в понимании учителями феномена выученной беспомощности и возможностях его профилактики и коррекции у школьников.

Работа по **развитию полисубъектного взаимодействия «учитель-ученик»** осуществлялась в ходе реализации проектной деятельности учащихся (в течение 1 года). Данная работа была направлена на сотрудничество педагогов и учащихся; развитие творческих способностей, профессионально-значимых умений учащихся.

В ходе реализации и защиты проектов учащиеся не только приобрели новые знания и умения, навыки работы над отдельной темой, но и проявили творчество и самостоятельность. Учитель выполнял при этом роль консультанта, партнера, организатора познавательной деятельности своих учеников.

Таким образом, в ходе проведенного исследования была выявлена эффективность реализованных программ, позволяющих осуществлять коррекцию жестко-ролевого поведения учителей, а также коррекцию и профилактику синдрома выученной беспомощности у школьников, что позволяет рекомендовать их для организации работы по полисубъектному взаимодействию «учитель-ученик» в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса школы.

Литература

1. Бандурка А.М. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие / А. М. Бандурка, В. А. Тюрина, Е. И. Федоренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2009.
2. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. - М.: Эксмо, 2006. – 1008с.
3. Волкова О.В. Компоненты И Механизмы Формирования Выученной Беспомощности У Детей С Ослабленным Здоровьем: Онтогенетический Подход.// Сибирское медицинское обозрение. 2014 – № 4 (88). – С. 86–89.
4. Гуревич П.С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. – М.: Юрайт, 2013.

5. Колмакова, И.Г. Психологическая программа профилактики и коррекции жесткого профессионально-ролевого поведения учителя / И.Г. Колмакова / *Perspektywy I doswiadczenia edukacji inkluzyjnej*: кол. монография / Под ред. Л. Питка, Т. Захарук, М. Вишневска. Издательство Естественно-гуманитарного университета в Седльце, Седльце (Польша). 2016. с.93-104.
6. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – 376 с.
7. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2000. – 332с.
8. Циринг Д.А. Травмирующие события как фактор, детерминирующий формирование личностной беспомощности у детей // *Образование и наука*. – № 6. – 2008. – С. 85–88.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Комарова О.Н., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты регионального мониторинга экологического сознания, рассматриваемого в единстве когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов. Автор приходит к выводу, что позицию большинства можно определить как позицию пассивного наблюдателя, а не субъекта экологической активности. Проанализированы проблемы формирования экологического сознания в настоящее время.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическая культура, экологическое образование, ценности, нормы, правила поведения.

RESEARCH ON ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF THE POPULATION

Komarova O.N., Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of the regional monitoring of ecological consciousness. The latter is considered as the unity of cognitive, emotional and activity components. The author concludes that the position of the majority of the population can be defined as a passive observer rather than a subject of ecological activity. The current problems of formation of ecological consciousness are also analyzed.

Keywords: ecological consciousness, ecological culture, ecological education, values, norms, rules of behavior.

Экологическое просвещение, экологическая информированность, экологическое образование и воспитание населения приобретают в настоящее время приоритетное значение. Разработка и внедрение новых экологических технологий не будут эффективными без глубокой нравственной перестройки поведения и деятельности человека, его образа жизни, его отношения к себе, к другим и к природе.

Назревший еще на пороге третьего тысячелетия глобальный экологический кризис современной технологической цивилизации вынуждает человечество создать систему непрерывного экологического воспитания и образования, результатом которых являлось бы формирование экологического сознания.

Структура экологического сознания включает:

- эмоциональный компонент, проявляющийся в беспокойности состоянием окружающей среды и личной сопричастностью к происходящим в экологической сфере событиям;

- когнитивный компонент, выраженный в экологических убеждениях и информированности в экологической сфере;

- деятельностный компонент, опирающийся на смыслы и значения, которые граждане придают своей деятельности по охране окружающей среды и деятельности властей по сохранению природной среды обитания для будущих поколений.

Цель исследования: выявить особенности экологического сознания населения г. Рязани и Рязанской области.

В исследовании приняли участие 200 жителей г. Рязани и Рязанской области. Предметом исследования является структура экологического сознания, как личности, так и большой территориальной группы в целом.

Мы использовали программу стандартизированного опроса для изучения экологического сознания личности А.Ю. Гусевой, А.Л. Журавлева [1]. Опрос осуществлялся методом очного анкетирования с элементами стандартизированного интервью в технике «лицом к лицу».

Программа опроса сформирована из двух основных блоков: блок X – показатели факторов, которые, предположительно, могут влиять на экологическое сознание, и блок Y – показатели экологического сознания.

Блок переменных X:

1. Социально-демографические переменные.

Пол: Мужчины – 79 человек; женщины – 121 человек.

Возраст: до 20 лет – 48 человек, от 21 до 30 лет – 16 человек, от 31 до 40 лет – 72 человека, от 41 до 50 лет – 25 человек, от 51 до 60 лет – 24 человека, старше 60 лет – 15 человек.

Образование: неполное среднее – 6,5%; среднее общее – 8%; среднее специальное – 33%; неполное высшее – 18 %; высшее – 39%; научная степень – 3,5%.

Сфера профессиональной деятельности: промышленность – 28%; финансы, банки – 12%; торговля – 8%; довузовское образование – 15,5%; высшая школа, наука – 14,5%; культура – 2%; здравоохранение – 4%; другое – 16%.

Семейное положение: не женат (не замужем) – 92 человека; женат (замужем) – 108 человек.

Наличие–отсутствие детей: имеют детей – 135 человек, не имеют – 65 человек.

2. Оценка степени ориентации на будущее.

Живут сегодняшним днем 14,5% участников исследования. Будущее интересует в пределах нескольких лет 25%; только своей жизни в целом – 4,5%; жизни своих детей – 10%; жизни своих внуков – 17,5%; жизни многих последующих поколений – 28,5%.

Блок переменных Y:

1) Степень благоприятности - неблагоприятности экологических условий проживания.

51% участников исследования оценивают экологическую обстановку в регионе как неблагоприятную; 30,5% - в чем-то как благоприятную, а в чем-то нет; 18,5% - скорее, как благоприятную.

2) Степень информированности личности об экологической ситуации в различных пространствах: от района проживания до мира в целом.

Низкую информированность в районе проживания отметили 31% опрошиваемых, в области – 24%, в стране – 35%, в мире – 30%.

3) Объем информационного экологического пространства.

Прежде всего, жителей Рязанской области интересует экологическая информация о регионе проживания (1 место), о любом регионе Земли (2 место), о территории России и соседних стран (3 место).

4) Временная экологическая перспектива по шкале «прошлое – настоящее – будущее».

71% опрошиваемых интересует только информация об экологической обстановке настоящего времени и в ближайшем будущем (на несколько лет вперед), и только 13% хотят иметь информацию относительно отдаленного будущего (десятки лет и более).

5) Частота получения экологической информации из различных источников.

Источники информации по данной проблеме распределились следующим образом: телевидение (89%), слухи, высказывания (73%), Интернет (52%), газеты, журналы (49%), радио (48%).

6) Оценка частоты пребывания личности на природе.

40,5% участников исследования бывают на природе часто; 33,5% - иногда; 26% - редко.

7) Оценка степени переживания потребности бывать на природе.

12% ответивших постоянно испытывают очень сильное желание бывать на природе; 44% - сильное желание; 16,5% - умеренное; 15,5% - слабое; 12% - практически не испытывают такого желания.

8) Оценка частоты обсуждения личностью экологических вопросов с членами своей семьи и другими людьми.

Часто обсуждают экологические вопросы 17%, иногда – 29%, редко – 18%, очень редко – 36%.

9) Оценка личностью влияния различных факторов на психическое и физическое здоровье населения.

Наследственность – 99%; состояние здравоохранения – 98%; материальное положение – 98%; образ жизни – 96%; экологическая обстановка – 68%.

10) Оценка личностью уровня собственных знаний в области экологии.

Очень высокий – 11%; высокий – 14%; средний – 34%; низкий – 28%; очень низкий – 13%.

11) Вера – неверие в реальную угрозу для человечества глобальных изменений природной среды и климата.

Да, верю – 55%;

Сомневаюсь – 24%;

Нет, не верю – 21%.

12) Степень беспокойства личности за свое здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической обстановкой.

22,5% не испытывают беспокойство; 19% испытывают беспокойство в средней степени; 58,5% испытывают беспокойство в большой степени.

13) Оценка уровня активности – пассивности личности в разрешении экологических проблем.

15,5% не интересуются экологическими проблемами, так как считают их надуманными; 13,5% не интересуются экологическими проблемами, так как считают это не столь важным; у 35,5% отношение нейтральное; 23,5% только интересуются экологической информацией; 12% принимают непосредственное участие в экологических мероприятиях или общественных движениях.

14) Оценка личностью собственных возможностей в изменении экологической обстановки в районе проживания.

Крайне ограниченные – 62,5%.

15) Оценка уровня активности представителей властных структур, населения региона и самооценка в разрешении экологических проблем.

Низко оценивают активность представителей власти 51% опрошиваемых; 42% – активность населения региона и 42% – личную активность.

16) Оценка готовности личности к различным мерам предупреждения глобальной экологической катастрофы.

18% готовы поддержать совершенствование природоохранного законодательства; 26,5% – разработку и широкое внедрение в практику экологически чистых технологий; рациональное использование природных ресурсов; 10% – экономические рычаги (штрафные санкции, увеличение налогов); 5% – минимизацию (снижение) потреблений или изменение его структуры; 12,5% – повышение требований к экологической компетентности руководителей, специалистов и рабочих; 14,5% – повышение эффективности экологического образования учащихся и всего населения; 7,5% – ограничение частных автомобилей в городах.

17) Оценка готовности личности к различным изменениям (ограничениям) в своем поведении ради сохранения чистоты природной среды.

28,45% опрошенных готовы сохранять природу даже в мелочах (не обламывать ветки деревьев и других растений, не рвать редкие цветы, не собирать дикие ягоды – способами, разрушающими их, не глушить рыбу зарядами, не разжигать костры, где придется и т.п.);

27,9% – не засорять места своего пребывания мусором (не бросать мусор, где попало, убирать его после пикника на природе и т.п.);

15,47% – благоустраивать места своего проживания (высаживать деревья, цветы, участвовать в уборке прилегающих к дому территорий и т.п.);

14,36% – экономить воду, топливо и др.;

13,26% – следить за состоянием личного транспорта (если он есть) с повышенным содержанием вредных веществ в выхлопных газах.

Таким образом, можно сделать вывод, что загрязнение окружающей среды входит в число значимых для населения рязанского региона условий жизнедеятельности. 51% участников исследования оценивают экологическую обстановку в регионе как неблагоприятную. Однако беспокойство за свое здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической обстановкой стоит на последнем месте в значимой совокупности. Респонденты значительно выше оценивают негативное влияние образа жизни, состояния здравоохранения, наследственности, материального положения и других факторов. 29% жителей не интересуются экологическими проблемами, 35,5% относятся к ним нейтрально и 23% только интересуются экологической информацией. Всего 17% опрошенных часто обсуждают экологические проблемы с членами своих семей и другими людьми. Их экологическое сознание нельзя характеризовать как активное. Но следует отметить, что самая активная форма экологического сознания, т.е. участие в экологических мероприятиях или экологических движениях характерна для 12%. Действия представителей властных структур, населения региона, а также свою активность в разрешении экологических проблем опрошиваемые оценивают как малоэффективные. Позицию большинства можно определить как позицию пассивного наблюдателя, а не субъекта экологической активности. Жители рязанского региона предпочитают слабые ограничения в своем поведении, связанные с экологической обстановкой. К более жестким ограничениям они готовы в гораздо меньшей степени.

Деформация системы экологических отношений, дефицит ответственности перед будущим являются одним из истоков кризисной экологической ситуации. У населения преобладает потребительский подход к природе; низок уровень восприятия экологических проблем как лично значимых; не развита потребность практического участия в реальной работе по изучению и улучшению среды, окружающей человека непосредственно.

Культивирование нового сознания по отношению к природе – процесс длительный и достаточно сложный. Для воспитания экологической культуры человек должен получить экологические знания, а также сформировать навыки и умения правильного поведения в обществе и природе. Целесообразно создавать программы для различных возрастных групп, ориентируясь на специфику условий региона. Решение задач экологии делает необходимым тщательную координацию всех звеньев системы экологического образования, сплочение сил ученых, представителей властных структур, общественных организаций, педагогов, занимающихся этими проблемами.

Литература

1. Гусева А.Ю., Журавлев А.Л. Программа социально-психологического исследования экологического сознания личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы. – М., Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – с. 231-250.

ЭКОЛОГИЯ – МЕТАНАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

Кочуров Б.И., Фомина Н.В., Москва, Россия
Лобковский В.А., Хазиахметова Ю.А., Москва, Россия
Маслакова Л.А., Иркутск, Россия

Аннотация. Обсуждаются проблемы развития экологии как метанауки и экологического образования в информационном обществе. Комплексный ноосферный, гармоничный и сбалансированный подход должен стать основой экологического образования и формирования новой общественной формации – справедливой системы высокоэффективного научно обоснованного природопользования.

Ключевые слова: Экология, экологическая роль России, геоэкология, экологическое образование, информационное общество, ноосфера, гармония, баланс, культура природопользования, экопсихология.

ECOLOGY – METASCIENCE AND EDUCATION IN THE XXI CENTURY

Kochurov B.I., Fomina N.V., Moscow, Russia
Lobkovsky V.A., Khaziakhmetova Yu.A., Moscow, Russia
Maslakova L.A., Irkutsk, Russia

Abstract. The article considers the problems of development of ecology as metascience and environmental education in the information society. Integrated noosphere, harmonious and balanced approach should become the basis of ecological education and formation of a new social formation – an equitable system highly effective, scientifically-based environmental management.

Keywords: ecology, ecological role of Russia, geoecology, environmental education, information society, noosphere, harmony, balance, culture management, ecopsychology.

Россия как самая большая по площади страна мира, где главной и наиболее уникальной чертой следует считать «северность» ее природы и особую суровость (континентальность) климата, обречена развиваться по инновационному пути, а ее территория из-за разнообразия и богатства природных условий и ресурсов и значительных площадей нетронутых ландшафтов продолжает играть роль экологического «донора» в глобальном масштабе [1; 2; 3]. В России в начале второго тысячелетия на 14% территории Земли проживало 2% населения земного шара, Российская Федерация имела 30% всех природных ресурсов и создавала 1,5% мирового экономического продукта. Каковы причины такого противоречивого развития и экологической роли России в мире?

Во-первых, с незапамятных времен и по сегодняшний день в мире происходит острое экстерриториальное (акватерриториальное) геополитическое соперничество из-за природных ресурсов. **Во-вторых**, дальнейшее использование природных богатств регионов страны, в том числе, в каком оно сейчас происходит, будет сопровождаться нарастанием экологических проблем, угроз и рисков для современных ландшафтов и населения. Наступают великая «мусорная» революция и пик катастрофического загрязнения городов и населенных пунктов выбросами автомобильного транспорта. **В-третьих**, представляется чрезвычайно актуальным то обстоятельство, что современные социально-экономические и экологические проблемы резонансно совпали с процессами климатической перестройки Земли, хотя не все ученые однозначно это трактуют. Ну, и, наконец, **в-четвертых**, социально-экономическое развитие страны происходит в условиях усиливающейся глобализации и переходу к новому технологическому укладу в сфере производства и управления, сопровождающемуся обострением экологических проблем.

Мир в конце XX и начале XXI веков прошел три революции. В начале 80-х – научно-технологическую, в 90-е – информационную и в 2000-х гг. – управленческую, направленную на раскрытие творческого потенциала человека. Последняя предполагает

необходимость инновационных изменений и внедрения новых технологий управления организацией как таковой и образовательной и научной деятельностью, в частности.

Важно, как отмечает Д.М. Милько выявить и оценить новые и перспективные направления в науке, и, прежде всего, в географии и геоэкологии [4]. Автор пишет, что наука XXI века существует в принципиально новых условиях – в так называемом информационном обществе, где информатика и информационные технологии выступают средством не только создания индустрии производства и потребления информации, но и изменение социальной структуры общества, производительных сил и производственных отношений. Формируется система общество-природа-информация со своими связями и отношениями.

Еще в конце XX века стало достаточно очевидным, что мир характеризуется все более высокой степенью противоречивости, а будущее выглядит достаточно неопределенно. Наряду с позитивными тенденциями, в последние годы наметились тревожные тренды, которые могут привести в ближайшей или среднесрочной перспективе к заметным угрозам и конфликтам во взаимоотношении общества и окружающей среды (гонка вооружений, дефицит водных ресурсов, исчерпание углеводородов, урбанизация, опустынивание и т.д.).

Для решения сложнейших социально-экономических и экологических проблем страны и уменьшения, в том числе экологического риска, необходимо разрабатывать не только комплексные программы эколого-экономического и ноосферного развития страны и регионов, но и существенно поддерживать развитие экологического образования.

Современная цивилизация столкнулась с противоречием между растущими потребностями людей и ограниченностью биосферы обеспечить эти потребности. Разрешение этого противоречия заключается в формировании ценностей, отличных от ценностей потребительского общества и перехода к формированию ноосферной модели социально-экономической деятельности. В.И. Вернадский [5; 6] в своем учении о ноосфере связывал ноосферу с организацией биосферы, автотрофностью, с высокой ролью местных сообществ. Что касается последней, то сейчас это называется формированием «гражданского общества».

Таким образом, ноосфера – это не только, когда разумная деятельность человека становится главным фактором развития на Земле, а это сбалансированное со-развитие техносферы и биосферы на основе природосовместимых технологий; синергии человека, технологий и природы; формирования сообществ активных, просвещенных, способных работать и принимать участие в управлении и среды обитания для созидания и познания.

Ноосферный подход должен стать основой современного экологического образования. Следует только договориться, какие содержательные идеи по созданию и реализации программы экологического образования мы можем предложить.

По сути дела, это мировая программа, нацеленная на постепенный переход человечества к автотрофности [5; 6], с глобальной заменой биологических компонентов и элементов биосферы их технологическими аналогами с сохранением природных ландшафтов и экосистем для природоохранных, ресурсоформирующих, эстетических, рекреационных и научных целей.

Этот переход невозможен без качественного высшего экологического образования. Высшие учебные заведения вместо грамотных и подготовленных специалистов-экологов и геоэкологов часто выпускают не совсем компетентных выпускников. До сих пор в экологии и геоэкологии доминирует объяснительный метод преподавания, меньше занимает так называемый репродуктивный метод (изучение определенных образов, свода установок и правил, инструкций) и еще меньше – проблемный метод изложения, когда перед обучающимися ставится определенная проблема, которая вместе с преподавателем изучается, применяя различные подходы [7; 8; 9]. В России до сих пор нет законодательно закрепленного определения «экологическое образование».

Новые глобальные вызовы природы и общества, связанные с изменением климата, уменьшением объема природных ресурсов, ростом населения, загрязнением окружающей среды, развитием новых нано-, био-, когнитивных и информационных технологий, эффект от которых трудно предсказать, требует совершенно иного взгляда на процесс построения системы экологических и геоэкологических знаний.

Вне всякого сомнения, наметился системный разрыв между экологией как наукой и экологическим образованием, и он постоянно расширяется, так как они слабо соответствуют и откликаются на реальные проблемы страны, регионов, местных образований и отдельных предприятий.

Экологическое образование на этапе перехода в постиндустриальное, информационное общество требует профессионального обсуждения перспектив развития отечественной экологии в самом широком ее понимании и экологического образования как одного из ее составляющих. Необходимость такого ее обсуждения обусловлена тем, что подобная широкая дискуссия позволяет сформировать направление развития современной экологии и близких к ней наук: геоэкологии, социальной экологии, природопользования, экпсихологии и т.п.

Одной из проблем современной экологии является двойственность подхода к ее развитию. Эта двойственность проявляется в наличии двух векторов, первый из которых основан на биоэкологическом подходе (живой организм – среда), а второй – на геоэкологическом (геосистема – среда, общество – среда). В учебниках по экологии это выражается в традиционной схеме: к сугубо биоэкологическому содержанию добавляются различные темы по истории, культуре, населению, экономике, праву. Отсутствует в них интегрирующее начало. Этим началом, на наш взгляд, может быть геоэкология. Однако, наше глубокое убеждение заключается в том, что будущее стоит за взаимоусиливающейся интеграцией, синергизмом обоих подходов.

Быстро развивающаяся геоэкология, обладая методами комплексной оценки сложнейших взаимосвязей, существующих на Земле и находящихся свое отражение на земной поверхности, в полной мере соответствует и откликается на реальные проблемы мира, страны, ее регионов и местных образований. Владея методами картографического анализа и геоинформационными и коммуникационными технологиями, геоэкология имеет возможность участвовать в создании благоприятной и безопасной среды обитания человека, обеспечивая его комфортное существование и нормальные условия для производства.

Геоэкология на основе фундаментальной географической науки выполняет три функции: поддерживает и наращивает уровень фундаментальных знаний, откуда вырастает «повестка» задач для дальнейшего освоения (метод от достигнутого); создает основу для развития «зеленых» технологий – появление кардинально новых и усовершенствование старых технологий; изменяет институты обучения и передачи опыта, отсекает ненужное и обобщает нужное знание, формируя своеобразные «точки роста».

Изменение природной среды в результате хозяйственной деятельности человека становится более активным и очевидным, что приводит к нарушению структуры и функционирования природных геосистем (ландшафтов, комплексов), к негативным социальным и экономическим последствиям. Это свидетельствует о том, что экологические проблемы все более обостряются [1; 2], соответственно проблемы экологического образования становятся все более значимыми, актуализируются [10].

Исходя из позиций геоэкологии, между природой, населением и производством существуют постоянные противоречия, приводящие к возникновению экологических проблем и экологических ситуаций на определенной территории. Нужна концепция: как потреблять природные ресурсы для поддержания жизнедеятельности человека и его постоянно растущих потребностей при повсеместном ресурсосбережении и утилизации отходов, поддержании устойчивой биосферы, восстановления утраченных или истощенных ресурсов.

В.И. Вернадский [5, 6] писал о том, что согласованное с природой развитие общества, ответственность за природу и за ее будущее потребует специальной организации обществ, способствующей обеспечению согласованного развития общества и природы.

Член-корреспондент РАН Г.И. Худяков [11], развивая учение о ноосфере как сферы разума, пришел к выводу, что нельзя представить ноосферу без ее сущности, то есть определенной структуры. По его мнению, ноосферные структуры – это пространственные целостности гармонического взаимодействия косных, биокосных, биогенных и социальных форм организации материи.

В ноосферных структурах обеспечивается такой режим природопользования, когда не нарушаются допустимые нормы антропогенного воздействия, когда антропогенное воздействие соизмеряется с устойчивостью и уязвимостью природных систем, их способностью к самовосстановлению и самоорганизации. Предпосылки к созданию таких структур есть, кое-что уже существует, особенно в городах и урбанизированных территориях развитых стран. Перспективы их беспредельны. С этим связано будущее человечества. Если мы сможем сбалансировать и гармонизировать наши социально-экономические системы на любом территориальном уровне (глобальном, региональном, локальном) с природными, то острота экологических проблем во всех ее проявлениях резко снизится и с течением времени достигнет минимума.

Человек, взаимодействуя с природой, с окружающей средой, формирует сложные природно-антропогенные системы, где природа и население одни из компонентов этих систем, между которыми существуют определенные противоречия. И задача экологического образования – говорить не только об этих противоречиях, а как их сгладить и устранить. И вот здесь появляется еще одно понятие – **гармония конкурирующих интересов**. Безусловно, природа и население выступают конкурентами, и сгладить или убрать между ними противоречия можно только путем гармонизации их отношений, поиска разумных и приемлемых компромиссов между всеми компонентами геосистем.

С гармонией конкурирующих интересов тесно связано понятие **эколого-хозяйственный баланс**, основным содержанием которого является следующее: как потреблять природные ресурсы для поддержания жизнедеятельности человека и его постоянно растущих потребностей при непереносимом условии повсеместного ресурсного сбережения, поддержания устойчивости биосферы и восстановления нарушенных ландшафтов.

Человек со своей моралью и нравственностью определяет, насколько природосовместимы и эффективны взаимоотношения общества с природой, для этого необходимо широко внедрять **культуру природопользования**. Это обретенные знания, умения и навыки освоения природы, определяющие уровень ответственного потребления природных ресурсов в сфере общественно-производственной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей населения. При этом культура природопользования не только поощряет и закрепляет необходимые для этого правила и нормы, но и выступает как координирующая сила, осуществляя при помощи системы запретов регулирование хозяйственной деятельности на территории с учетом природно-ресурсного потенциала ландшафтов и их устойчивости [12].

Большую роль в решении экологических проблем должно сыграть новое научное направление – экологическая психология (экопсихология) – как междисциплинарная область знаний о психологических закономерностях развития и поведения человека в окружающей среде и его взаимодействии с ней [13].

Литература

1. Кочуров Б.И. Экодиагностика и сбалансированное развитие. – М. – Смоленск: Маджента, 2003. – 384 с.
2. Кочуров Б.И., Слипечук М.В., Лобковский В.А., Костовска С.К. Стратегия социально-экономического развития Арктики в контексте глобальных ресурсных и технологических изменений и вызовов // Проблемы региональной экологии. 2015. №1. С. 122-127.
3. Кочуров Б.И., Лобковский В.А., Ивашкина И.В., Лобковская Л.Г., Костовска С.К., Хазиахметова Ю.А. Экологическая безопасность в современном мире: стратегия выживания // Проблемы региональной экологии. 2015. №1. С.136-141.
4. Милько Д.М. Оценка перспективы географии как науки // Проблемы региональной экологии, 2012, № 4 – С.122-135
2. Вернадский В.И. Живое вещество. – М.: Наука, 1978. – 358с.
3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1977. – 191с.
4. Проблемы высшего образования в России [эл. ресурс] – edufan.ru/articles/03-11/11.
5. Яо Л.М. Проблемы высшего образования в современном российском обществе // Современные проблемы науки и образования. – 299. – №6 (часть 2). – С. 28-31.
6. Бурова Е.В., Никитина С.Б. Кризис системы образования. Поиск новой системы образования на рубеже XX и XXI веков. – kgau.ru/new/all/konferenc (дата обращения) 10.04.2017г.
7. Шептуховский М.В. «Окружающий мир» в начальной школе: проблемы подготовки кадров – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ». – 2009. – 280с.
8. Худяков Г.И. Концепция ноосферных структур. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1993. – 112с.
9. Кочуров Б.И., Лобковский В.А., Смирнов А.Я. Концепция эффективного природопользования в аспекте устойчивого развития // Проблемы региональной экологии. – 2013, № 3. – С.136-143.
10. Экопсихологические исследования. Сб. материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии (Москва 26-27 марта 2008г.) / Под ред. В.И. Панова – М.: Психологический ин-т РАО, 2009.

ОТ ПОЗИЦИИ НАБЛЮДАТЕЛЯ К ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЯ: РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОГО НАЧАЛА В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Кошелева Ю.П., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены аспекты концепции устойчивого развития, влияющие на восприятие проблем, связанных с экологией; обсуждены результаты исследования, демонстрирующие уровень экологического сознания, анализируются условия информационно-образовательной среды и обосновывается позиция деятеля для формирования экологического сознания личности; приведены примеры экологических проектов на муниципальном уровне.

Ключевые слова: устойчивое развитие, информационно-образовательная среда, экологическое сознание, позиция деятеля, экологические проекты.

FROM THE LOOKER'S POSITION TO THE ACTOR'S POSITION: THE ROLE OF ACTIVITY PRINCIPLE IN THE ECOLOGICAL PERCEPTION DEVELOPMENT IN INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Kosheleva Yu.P., Moscow, Russia

Abstract. The study presents the aspects of the sustainable development concepts that make influence on the ecological issues; the author discusses the survey findings indicating the

ecological perception level, analyses the information educational environment and proves the actor's position for person's ecological perception development, there is examples of ecological community-based projects.

Keywords: sustainable development, the information educational environment, ecological perception, actor's position, ecological projects.

Охрана окружающей среды, сохранение природных богатств и создание благоприятных условий, в которых место, где живет человек, является его домом, – это вопросы, которые связаны с формированием экологического сознания человека. Ответы на них и решение проблем, связанных с экологией, зависит от каждого, кто проживает на этой территории. Данный тезис воспринимается очевидным, однако на практике это далеко не так. Далее в статье мы его раскроем, а здесь лишь акцентируем внимание на том, что проблемы экологии являются не только проблемой нашей страны, но и мирового сообщества. Значит, решать их можно только вместе и только сообща. Они не являются изолированными, и тесно связаны с другими аспектами человеческой деятельности. Чтобы обосновать эту связь, предложены различные подходы. Одним из них является концепция устойчивого развития. Вкратце на ней остановимся.

Концепция устойчивого развития пришла к нам с запада [10]. В ней сформулированы основные положения, выделена структура и определено центральное понятие, которое имеет широкое толкование. Устойчивое развитие (англ. яз.: sustainable development) подразумевает гармоничное развитие, от которого зависит укрепление нынешнего и будущего потенциала страны. Это развитие, продолжающееся и самодостаточное, не противоречащее дальнейшему существованию человека его настоящему развитию. Оно отражает процесс изменений, связанный с эксплуатацией природных ресурсов, направлением инвестиций, ориентацией научно-технических разработок, реализацией потенциала личности и институциональными изменениями. В то же время устойчивость и развитие предполагают различные состояния системы [4]. Если устойчивость связана со статическим состоянием, то изменение – с динамическим. Кажущееся противоречие снимается тем, что любая система не является замкнутой. Ее взаимодействие с другими системами обеспечивает ее подвижность и изменчивость. Без изменения любая система стагнирует, и, значит, со временем теряет свою устойчивость. В то же время, устойчивое развитие – это «безопасное нерегрессивное развитие» [8, с. 472]. Это такое развитие, которое включает «безопасную самоорганизацию», вершиной которой является «ноосферное развитие». Устойчивое развитие рассматривается также как глобальная стратегия разрешения глобального социоприродного противоречия между растущими потребностями человечества и невозможностью биосферы обеспечить эти потребности. Оно понимается как новый тип развития, позволяющий найти выход из углубляющегося глобально-экологического кризиса [8]. Это глобально управляемое системно-сбалансированное социоприродное развитие, не разрушающее окружающую среду и обеспечивающее выживание и безопасное неопределенно долгое существование человечества. Его необходимо распространить на все сферы человеческой деятельности, в том числе национальной и глобальной безопасности. Безопасность здесь определяется как способ бытия того или иного объекта, сохранение его природы в условиях внешних и внутренних негативных воздействий и изменений. И если раньше безопасность обеспечивалась средствами защиты, то теперь она зависит от эффективной реализации стратегии устойчивого развития.

Основные положения Стратегии устойчивого развития Российской Федерации сформулированы в 2002 году комиссией по проблемам устойчивого развития Государственной Думы [3]. Концепция устойчивого развития включает такие вопросы как развитие цивилизации и биосферы, определяются принципы, цели и задачи устойчивого развития с учетом российской специфики, обозначаются этапы перехода, выделяются показатели устойчивого развития. В Стратегии зафиксированы внешнеполитические,

экологические, экономические, социальные и территориальные аспекты устойчивого развития; обозначена позиция страны в отношении развития науки и высоких технологий, намечены пути реализации Стратегии. Не потеряли актуальности основные положения национальной стратегии устойчивого развития в наши дни. В подтверждении тому – 2017 год объявлен в России годом экологии. Важность экологии для сознания и деятельности человека в нашей стране на государственном уровне очевидна. Определены цели человеческого развития в Российской Федерации, которые согласуются с общемировыми целями устойчивого развития ООН за период с 2016 по 2030 гг. В их числе – обеспечение экологической устойчивости с учетом российских реалий [1]. Решение вопросов, связанных с экологией, включено в Стратегию национальной безопасности РФ до 2020 года. Основным принципом Стратегии выступает принцип обеспечения безопасности через приоритеты устойчивого развития. Помимо институциональных изменений другие аспекты изменений, необходимые для устойчивого развития, требуют междисциплинарного подхода, что усиливает необходимость создания единой информационно-образовательной среды для решения практических задач, связанных с экологией. Создаются тематические монографии, учебно-методические пособия, регулярно проводятся профильные мероприятия [2, 5, 6, 9]. Наступает век информатизации общества, понимаемой как «процесс овладения человеком и обществом всех видов информации с помощью новых информационных технологий для использования ее во всех сферах жизнедеятельности человека...» [8, с. 472]. Она становится первым этапом перехода к устойчивому развитию (этапом «инфоноосферы»), создает информационно-образовательную среду для формирования экологического сознания.

Как решить такую задачу, если любая модель устойчивого развития предполагает использование ресурсов, направленное на удовлетворение потребностей человека при сохранении окружающей среды. Причем предполагается, что и природные ресурсы и удовлетворение потребностей человека сохраняются и для настоящего и для будущих поколений. Такая трактовка устойчивого развития была сформулирована в 1983 Всемирной комиссией по окружающей среде и развитию (WCED) и сохранилась до настоящего момента. Дополнение других аспектов устойчивого развития происходило постепенно. Для поддержания экологических систем в равновесии необходимо устойчивое состояние экономики. Вот почему экономика является ключевым фактором решения разного рода проблем, в том числе и экологического характера. Однако у этой медали есть и оборотная сторона. Бурный рост экономики приводит к истощению природных ресурсов, увеличению производства материальных ресурсов и продовольствия, что ведет к ухудшению экологической обстановки. С решения проблемы «предела роста» начинается моделирование последствий различных факторов, влияющих на экологию – быстрого роста населения отдельной страны и земного шара в целом, индустриализации, загрязнения окружающей среды и др. Оно приводит к пониманию поэтапной реализации стратегии устойчивого развития, включающей различные его аспекты. Так, например, чтобы остановить чрезмерное потребление ресурсов, не нужно немедленно прекратить экономический рост как таковой, а необходимо, на первом этапе, перестать нерационально использовать ресурсы окружающей среды. Многоаспектность устойчивого развития расширяет понимание привычных традиционных понятий и дает представление о взаимосвязанности различных сфер человеческой деятельности. Если мы возьмем, к примеру, понятие инвестиций, то традиционно оно ассоциируется с финансовой сферой, т. к. они имеют стоимостное выражение. Инвестиции – это любой актив, который повышает богатство и благосостояние людей. При истощении природных ресурсов не происходит его накопления, а при снижении инвестиций в людей, снижает их потенциал и потенциал страны в целом. В первом случае наблюдается потеря природного капитала, а во втором – человеческого. Инвестиции в людей – один из самых ценных активов любой страны. Вложения в медицину и образование увеличивают человеческий

капитал. Чему учить и как учить, как форма и содержание образования согласуется со стратегией развития страны – вопросы, которые выходят из сферы экономики и попадают в сферу психологии и педагогики. Тогда формирование экологического сознания становится общей задачей, задачей различных предметных отраслей. Общность задачи выражается в выработке общечеловеческих целей и общих ценностей через ведение международного диалога. Его результатом является принятая Хартия Земли в штабе ЮНЕСКО в Париже в 2000 году. Миссия Хартии – пропаганда перехода к устойчивому образу жизни и формирование глобального сообщества, основанного на общих этических устоях, включающих в себя уважение и заботу и всем сообществе живого, принципы экологической целостности, всеобщие права человека, уважение к культурному разнообразию, экономическую справедливость, демократию и культуру мира [7]. Следование этим принципам затрагивает различные науки – юриспруденцию, экономику, политологию, культурологию, экологию, биологию, социологию, психологию и др. В рамках одной науки также наблюдается дифференциация. Так, в экологической психологии выделены следующие основные направления, охватывающие поле эколого-психологической проблем: психологическая экология, психология окружающей среды, включающую психологию психических состояний в особых (экстремальных) ситуациях, экологический подход в психологии, психологию глобальных изменений и психологию экологического сознания [9].

Неслучайно поэтому рождаются многокомпонентные концепции устойчивого развития. Так, триединая концепция устойчивого развития объединяет три различные точки зрения: экономическую, социальную и экологическую. Не вдаваясь в подробности экономической составляющей, отметим, что важным считается увеличение капитала (не только природного, физического, но и человеческого), которое приводит к двум видам устойчивости – слабой и сильной. В одном случае речь идет о поддержании роста капитала во времени, в другом – об увеличении ценности возобновимого природного капитала. Социальная составляющая связана с развитием человека. Она направлена на сохранение стабильности социальных и культурных систем, устранение конфликтов между людьми, справедливое распределение благ. Необходима поддержка культурного разнообразия, плюрализм, достижение не только внутри-, но и межпоколенной справедливости. Человек становится главной ценностью, из чего следует, что он должен участвовать в процессах, формирующих сферу его жизнедеятельности, содействовать принятию и реализации решений, контролировать их исполнение. Личность является субъектом своей деятельности, но ее деятельность также зависит от деятельности других людей, а потому необходимо взаимодействие и согласование интересов. Третьим элементом концепции устойчивого развития является экологическая составляющая. Она обеспечивает целостность биологических и физических природных систем. От жизнеспособности экосистем зависит глобальная стабильность всей биосферы. При этом в физическую систему попадает среда обитания человека, в том числе и созданная руками человека. И здесь снова речь идет о том, что среда, в которой живет человек, не является статичной – она живет и развивается вместе с человеком. Значит, использование природных и иных ресурсов является неизбежным процессом. Необходимо строить свою деятельность так, чтобы сохранялась способность к самовосстановлению и динамической адаптации этих систем к изменениям, связанных с устойчивым развитием.

Взаимодействуя друг с другом, различные области деятельности человека порождают новые проблемы, и нужно снова искать такие способы решения задач устойчивого развития, которые бы учитывали все его составляющие и действовали согласованно (сбалансированно). Нас же будет, в первую очередь, интересовать устойчивое развитие территорий, которое непосредственно связано с жизнью и деятельностью людей и от которой зависит успешность реализации национальной стратегии. Наш выбор обусловлен тем, что согласно теории разбитых окон Дж. Уилсона и Дж. Келлинга именно окружающая обстановка провоцирует негативное поведение людей. Применительно к

нашей теме это значит, что загрязненный участок земли будет мотивировать их на еще большее загрязнение; и напротив, ухоженный – будет способствовать поддержанию его в чистоте.

Стабильное развитие территории включает бережное отношение к ресурсам любого вида. Отношение же к своей среде обитания и к ее проблемам является частью культуры населения. Ведущая идеология в стране влияет на это отношение и способствует или препятствует формированию экологического сознания людей. В то же время для выстраивания идеологии, основанной на концепции устойчивого развития, необходимо иметь знание о том, как граждане страны воспринимают экологические проблемы. Какие аспекты устойчивого развития отражаются в сознании людей в России? Фондом общественного мнения был проведен опрос в конце 2008 года, целью которого было прояснить, каково отношение людей к реализации экологически ориентированной политики государства [11]. Опрос проводился в 100 населенных пунктах 44 субъектах РФ. Объем выборки – 1500 респондентов. Метод опроса – по месту жительства респондента. Результаты опроса показали, что россияне обеспокоены экологической ситуацией в стране – состояние экологии волнует около 78% опрошенных. Две трети граждан нашей страны считает, что достижение устойчивого развития России невозможно без решения экологических проблем – на это указали 64% респондентов, и только 14% полагают, что это возможно сделать. 80% опрошенных уверены, что на момент опроса в нашей стране принимается недостаточно мер для решения экологических проблем. И эта цифра заставляет задуматься. В то же время большее количество людей высказывают мнение о том, что простые люди должны принимать участие в их решении. При этом чуть больше половины из них – около 56% опрошенных – считают, что они не могут повлиять на решение экологических проблем, и лишь треть из них указывает, что может (31%). В большем количестве случаев люди не имеют опыта участия в экологических акциях по сравнению с теми, у кого этот опыт есть (48% против 42% опрошенных соответственно). Почти половина из каждой подгруппы готовы присоединиться к таким акциям. Это свидетельствует о том, что россияне занимают преимущественно позицию наблюдателя, а не деятеля в решении экологических проблем. Эта закономерность проявляется еще отчетливее в ситуации, когда респонденты отвечали на вопрос, готовы ли они платить за улучшение экологической ситуации в стране. Отрицательный ответ был получен в 57% случаев, и только 22% опрошенных готовы платить налоги и делать дополнительные взносы. Выявляется проблема разных возможностей у высоко- и низкоресурсных граждан. Высокоресурсные респонденты чаще других выражают обеспокоенность экологической ситуацией и готовность участвовать в решении экологических проблем. Низкоресурсные, напротив, занимают пассивную позицию в отношении экологии по этим вопросам. Насколько реально у людей ограничена возможность участия в решении экологических проблем? Что изменилось в сознании людей с 2008 года? Что повлияло на него?

Согласно Резолюции IV Всероссийского съезда по охране окружающей среде, состоявшемся в Москве в 2013 году и объединившем свыше 3-х тысяч представителей федерального, регионального и муниципального уровней власти, международных, общественных, научных и образовательных организаций, крупных компаний-природопользователей, экологические проблемы ведут к серьезным последствиям, как для человека, так и для среды его обитания. Так, в результате загрязнения окружающей среды наблюдаются существенные потери здоровья населения страны в виде дополнительных случаев смерти и заболеваний, сокращения ожидаемой продолжительности жизни. Не участвуя в посильном решении проблем экологии, человек безропотно соглашается на сокращении срока своей жизни. Либо отстраняется от восприятия наличия таких проблем, считая, что его это лично не касается. Как бы то ни было, открытое обсуждение насущных экологических проблем привело к утверждению Президентом Российской Федерации Основ государственной политики в области экологического развития РФ на период до 2030 года по отраслям экономической деятельности человека, от которых в большей

степени зависит их создание или решение. На современном этапе развитии страны главными задачами являются повышение государственного регулирования в сфере охраны окружающей среды и рационального природопользования, внедрение принципов «зеленой» экономики и др. Вместе с тем, основные задачи устойчивого развития включают в том числе:

- формирование экологической культуры, развитие экологического воспитания, образования и просвещения;

- обеспечение участия граждан, общественных объединений, некоммерческих организаций и бизнес-сообщества в решении вопросов, связанных с управлением природными ресурсами, охраной окружающей среды и обеспечением экологической безопасности.

Для реализации политики в области экологического развития РФ необходимо экологическое образование и просвещение. В стране создаются условия для создания информационно-образовательной среды, способствующей формированию экологического сознания; повышения уровня экологической культуры населения, совершенствование системы экологического просвещения, воспитания, образования, в том числе введение предмета «Экология» в качестве обязательного компонента программы среднего образования; дисциплину «Экология» в качестве базового компонента высшего образования; научную специальность «Экология» в укрупненную группу специальностей «Биологические науки», а также ввести соответствующие специальности в вузах. Необходимо также информирование населения о состоянии окружающей среды, в том числе с активным использованием средств массовой информации, развитию правовой культуры в сфере природопользования и охраны окружающей среды и т. д. В то же время внедрение принципов «зеленой» экономики подразумевает обучение населения и формирование экологической культуры, трансферт технологий с учетом экологических требований; научно-методическое сопровождение и обеспечение кадрами.

Необходимые меры приняты. Как они отразились в восприятии экологических проблем в настоящее время? Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2017 году провел опрос граждан России с целью выявить восприятие экологического состояния нашей страны и готовность участвовать в решении экологических задач [12]. Был использован метод опроса – телефонное интервью по стратифицированной двухосновной случайной выборке стационарных и мобильных номеров объемом 1200 респондентов. Выборка была построена на основе полного списка телефонных номеров, задействованных на территории РФ. Исследование показало, что по сравнению с 2008 годом общее восприятие экологических проблем в стране уменьшилось почти вдвое. Теперь на ухудшение ситуации в сфере природных ресурсов и экологии отмечает около трети россиян (35% опрошенных). При этом внимание к проблемам окружающей среды и благоустройству территорий можно охарактеризовать как достаточно утилитарное: в первую очередь беспокоит мусор (23%), дороги и автомобильные пробки (22%), большое количество машин, нехватку парковок (12%), тогда как о проблемах вырубке лесов и озеленении (6%), загрязнении окружающей среды (5%) говорят реже. Следует отметить, что более трех четвертей россиян (80%) постоянно или периодически следят за расходом энергоресурсов. Подавляющее большинство граждан (84%) декларирует заботу об окружающей среде. При этом доля участников природоохранных мероприятий крайне невелика – только 1% опрошенных (по данным 2016 г.). Желание принять участие в подобных мероприятиях и акциях выразили 5% респондентов. Изменение восприятия россиян коснулись субъектов экологической деятельности, ответственных за решение экологических проблем. По мнению респондентов, ответственность за состояние экологии в текущем году возлагается не на федеральное правительство (27% в 2010 г. – первое место в рейтинге), а на местные (25%) и региональные (23%) органы власти. Кроме того, усилилось осознание ответственности рядовых граждан за сохранение природы: с 12% до 25%. Получается, что в восприятии

респондентов проблемы окружающей среды должны решаться на муниципальном уровне. Из результата опроса можно сделать два вывода: 1) благодаря созданию информационно-образовательной среды вовлечение в экологическую деятельность происходит «сверху вниз»; 2) наблюдается переход от позиции наблюдателя к позиции деятеля в решении экологических задач. Чтобы подтвердить второй вывод, приведем пример реализации экологической деятельности на территории Зеленоградского округа города Москвы.

С 2015 года в Москве реализуется программа по раздельному сбору мусора. Одной из задач является повышение сознательности москвичей в вопросах экологии и привлечение как можно большего количества добровольцев к охране окружающей среды столицы. Инициативу поддержали молодежные палаты Зеленограда, которые с 2016 года реализуют в зеленоградских школах проект ЕСО-Z с серией интерактивных уроков для учеников средней школы. Уроки проходят в виде игры, где дети узнают о вреде для экологии разных видов мусора, а правильные ответы дают возможность убрать мусор и посадить цветы. Непосредственно активные действия молодежи по раздельному сбору мусора были организованы молодежным движением ЕСО-Z совместно с ГПБУ «Мосприрода» в рамках осеннего экологического квеста Всероссийской акции «Чистые игры». В результате проведенных мероприятий не родители, а их дети вовлекают своих родственников в экологическую деятельность, просвещают и образуют их. Именно у молодого поколения в информационно-образовательной среде формируется экологическое сознание. И происходит это за счет вовлечения в конкретную практическую деятельность. Получается, что независимо от статуса и исходных условий любой человек может принимать посильное участие в такой деятельности, делая место, где он живет, и мир вокруг себя чище и лучше.

Таким образом, информационно-образовательная среда подсказывает, что и как можно сделать, а реализация деятельного начала в человеке в области экологии ведет к формированию экологического сознания и ответственного отношения к решению экологических проблем.

Литература

1. Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2016 год / под ред. С.Н. Бобылева и Л.М. Григорьева. – М.: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 2016. 298 с.
2. Миркин Б.М., Наумова Л.Г. Устойчивое развитие. Учебное пособие. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2009. – 148 с.
3. Основные положения стратегии устойчивого развития России / Под ред. А.М. Шелехова, М.: Наука, 2002. – 161 с. <http://www-sbras.nsc.ru/win/sbras/bef/strat.html>
4. Основы устойчивого развития: Учеб. пособие / под общ. ред. Л.Г. Мельника. – Сумы: ИТД «Университетская книга», 2005. – 654 с.
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
6. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
7. Устойчивое развитие: человек, экология, экономика : рек. библиогр. указ. / Научная библиотека СГЭУ. – Самара, 2017. – 120 с.
8. Урсул А.Д. Устойчивое развитие и безопасность [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А.Д. Урсул, Т. А. Урсул. – М., 2013. – 515 с. – Режим доступа: <http://www.misis.ru/Portals/0/Download/SNiT/УСТОЙЧИВОЕ%20РАЗВИТИЕ.pdf>
9. Экопсихологические исследования-2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. – М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. – 372 с.

10. SOGESID (2016 г.). 'Sustainable Development' [интернет-ресурс]. Доступно по ссылке: http://www.sogesid.it/english_site/Sustainable_Development.html (дата обращения – 16 мая 2016 г.)
11. Экологическая ситуация в российском массовом сознании (опрос ФОМ): http://bd.fom.ru/report/cat/socium/ekologija_otchet08
12. Экологическая ситуация в России: мониторинг 31 июля 2017 г. (опрос ВЦИОМ): https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116333_

ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ВАНДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ²⁰

Кружкова О.В., Кривошекова М.С., Воробьева И.В., Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается феномен молодежного вандализма в контексте его угрозы устойчивому развитию мегаполиса. Приводится анализ традиционных подходов к профилактике вандального поведения среди молодежи. Описывается роль воспитания и формирования общекультурных компетенций молодежи в предотвращении распространения вандализма как стратегии взаимодействия молодежи с городской средой.

Ключевые слова: молодежь, вандальное поведение, устойчивое развитие городов, молодежный вандализм, профилактика.

EDUCATION AS THE CONDITION OF PREVENTION OF YOUTH VANDAL BEHAVIOR

Kruzhkova O.V., Krivoshekova M.S., Vorobyeva I.V., Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article examines the phenomenon of youth vandalism in the context of its threat to the sustainable development of the megalopolis. It is given an analysis of traditional approaches to the prevention of vandalism among young people. Also it describes the role of upbringing and formation of general cultural competences of youth in preventing the spread of vandalism as a strategy of interaction between youth and the urban environment.

Keywords: youth, vandal behavior, sustainable urban development, youth vandalism, prevention.

Материальный ущерб, финансовые убытки, социальная напряженность – это далеко не полный перечень самых очевидных последствий вандализма. Приобретая массовый характер, явление вандализма на сегодняшний день касается не только состояния материальной среды (города, организации, жилища, объектов культа и культурно-исторических памятников), но и информационного пространства (широко изучаемое явление вандализма статей Википедии, корпоративный саботаж и пр.), а также пространства физического тела человека. При этом в контексте устойчивого развития современного общества настораживает не только сам факт распространения вандальной активности среди молодежи, но и отсутствие комплексной системы действительно эффективных мер по его предотвращению и предупреждению. Однако необходимо отметить, что научный поиск в данном направлении в последнее десятилетие интенсифицировался и стало появляться все больше разработок, направленных на профилактику и коррекцию поведения подростков и юношей, приводящего к разрушению или порче чужого или общественного имущества.

Одним из самых проработанных подходов в рамках данной проблемы является подход к социально-психологической профилактике Л.С. Ватовой, под которой она понимает систему социально-психологических мер, направленных на предупреждение и предотвращение вандального поведения [1]. Автор отмечает, что эффективность работы по предотвращению вандальных действий обеспечивается комплексным характером

²⁰ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №17-18-01278)

предлагаемых мер, в связи с чем они подразделяются на общие и специальные, а последние, в свою очередь, – на превентивные и коррекционные. Предполагается, что превентивная профилактика должна осуществляться в учебных заведениях с максимальной концентрацией возрастных групп, в которых наиболее представлен данный вид отклоняющегося поведения. Коррекционный вариант воздействия необходим в группах учащихся, которые отличаются максимальной готовностью к совершению разрушительных действий. При этом общие мероприятия целесообразно распространять на все категории подростков и юношей, так как их направленность предполагает минимизацию причин, провоцирующих вандальную активность, тогда как при применении специальных профилактических действий нейтрализуются ее механизмы.

Другие описанные в литературе варианты отличаются менее обобщенным характером и скорее похожи на общие рекомендации к организации воспитательного процесса подростков и молодежи. Так, например, З.С. Иванова предлагает несколько направлений профилактики вандализма, центрируя свое внимание на их реализацию в условиях образовательных организаций: воспитание у детей уважительного отношения к национальному и культурному наследию, историческим ценностям, продуктам человеческого труда и творческой деятельности; организация досуга учащихся, широкое вовлечение их в занятия спортом, художественное творчество, кружковую работу; устранение конфликтов учащихся с родителями, учителями, сверстниками; профилактика алкоголизма и наркомании, борьба с вредными привычками и формирование здорового образа жизни; проведение пропагандистской работы с учащимися по формированию бережливого отношения к среде учебного заведения; привлечение родительской общественности и органов ученического самоуправления; разработка совместно с учащимися документов, определяющих меры пресечения вандализма [4].

Г.Г. Федорова, опираясь на результаты собственных исследований и опыт работы с подростками-вандалами, обнаружила, что такие учащиеся отличаются отсутствием нравственных ориентиров, отчуждением себя от окружающей действительности, склонностью к выражению своих чувств через агрессию, отсутствием эмпатии, слабой рефлексией и саморегуляцией. В связи с чем дополняет приведенный выше перечень несколькими иными аспектами социально-педагогической деятельности для коррекционной работы: нейтрализация психических отклонений, развитие устойчивости личности, способности к саморегуляции; организация правовой работы по разъяснению законодательства в части вандальной преступности [11].

А.С. Скороходова [9] выделяет две стратегии борьбы с этим социальным явлением: первая делает акцент на устранении возможности разрушения, вторая связана с воздействием на установки и мотивы потенциальных вандалов. Стратегия устранения возможностей проявляется в следующих способах: «укрепление мишени» (создание физических барьеров для разрушения за счет использования более прочных материалов и конструкций, уменьшении количества деталей, которые можно оторвать, отбить и т.п.), оперативный ремонт (быстрое устранение дефектов как естественного происхождения, так и появившиеся по вине человека для снижения вероятности дальнейшей порчи объекта), ограничение доступа (ограждение уязвимого объекта от потенциальных разрушителей), охрана и наблюдение (формальный и неформальный контроль). Стратегия воздействия на мотивы и установки потенциального разрушителя проявляется в следующих способах: санкционирование (задержание, наказание, возмещение ущерба), отвлечение (перенесение возможных деструктивных действий в просоциальное русло), воспитание (формирование просоциальных норм поведения или изменение уже сложившихся деструктивных мотивов и установок). Хочется отметить, что данный подход уже представляет собой некоторый аналог модели, где виды деятельности дифференцируются в зависимости от объекта воздействия, в первом случае – это среда, подверженная актам вандализма, во втором – сами субъекты этих действий [3].

Интересный акцент делает в своей работе Л.М. Самохина, указывая, что детский и

подростковый вандализм в образовательных учреждениях, как правило, носит скрытый характер, при этом причиняют значительный материальный ущерб, дестабилизируют порядок в учреждении и провоцируют новые проявления разрушений. Соответственно, для раннего предупреждения подобных поведенческих форм и других агрессивных проявлений учащихся необходимо использовать санкции, так как именно они приводят к формированию у человека навыка признания собственных ошибок. Автор указывает на отличия санкций от наказания:

- логическое соответствие событию – санкции накладываются непосредственно за какой-либо проступок с обязательным объяснением причин и следствий событий;

- соразмерность санкции поступку – степень и продолжительность наложенных ограничений должна соответствовать тяжести проступка и фатальности его последствий, при этом наказание обычно несоизмеримо больше того действия и его результатов, за которые оно предлагается учащемуся;

- созидательный характер санкции – санкции должны касаться только конкретного поступка и не иметь никакого отношения к индивидуально-психологическим особенностям личности ребенка или прошлым проступкам.

Л.М. Самохина отмечает, что если правильно использовать механизм санкций, то у ребенка формируются адекватное представление об ответственности за собственное поведение и результаты совершенных им действий. Также она отмечает, что многие виды ущерба окружающей среде и отдельным предметам наносятся вандалами не из-за осознанного желания разрушить, а вследствие пренебрежительного отношения к нормам поведения, отсутствия заботы об окружающей природе и аккуратности, культуры воспитания, а также вследствие неуважения к тому, что сделано руками человека, является продуктами человеческой деятельности [7].

Анализ применяемых мер в зарубежных странах приводит З.В. Патрушева. Так, она рассматривает Финляндию, где особый акцент делается на предупреждении девиантного поведения за счет высокого контроля за нарушениями в семейном воспитании. Автор называет такой подход «воспитание гражданина с пеленок», справедливо полагая, что рациональнее убрать причину подросткового вандализма (а одной из главных является отсутствие нормальной благополучной семьи и заботы со стороны государства), чем регулярно бороться с ее последствиями [5]. Помимо Финляндии в статье приводятся примеры работы с подростками в США, где правонарушения профилируются на самых различных уровнях: от государственного до муниципального. Подобная организация работы с проблемной молодежью, безусловно, заслуживает внимания, так как обеспечивает широкий охват, распространение и систематический характер реализуемых мероприятий. Так, в диссертационной работе Д.В. Волкова описана профилактика вандализма среди несовершеннолетних в США в личностно-индивидуальном аспекте, который предполагает разработку и внедрение конкретных методов социального контроля, профилактики, превенцию, а также ресоциализацию отдельно взятых подростков-делинквентов. На этом же уровне осуществляется разработка мер по недопущению негативного контакта несовершеннолетних девиантов с органами правопорядка и юстиции [2].

В российском законодательстве существуют возможности использования нормативно-правовых механизмов для борьбы с вандальными действиями. Так, Статья 214 Уголовного кодекса Российской Федерации предусматривает ответственность за вандализм в виде штрафа в размере до сорока тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до трех месяцев, либо обязательными работами на срок до трехсот шестидесяти часов, либо исправительными работами на срок до одного года, либо арестом на срок до трех месяцев [10]. При этом закон определяет вандализм как осквернение зданий или иных сооружений, порчу имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах. К иным сооружениям,

указанным в статье, относятся остановки общественного транспорта, ларьки, ограды, мосты, путепроводы и т.п. А под имуществом следует понимать дорожные знаки, уличные фонари, салоны и кузова автобусов, троллейбусов и т.д. К общественным местам относятся улицы, переулки, скверы, бульвары, набережные, площади, внутриворонные территории и тупики, проезды, предприятия торговли и общественного питания, санатории и дома отдыха, пансионаты, профилактории, культурные, развлекательные, спортивные учреждения, общественный транспорт, лесопарковые зоны, берега водоемов и прилегающие к ним зоны отдыха и зеленых насаждений в черте городов и других населенных пунктов, а также используемые во время проведения санкционированных массовых мероприятий на территории, находящейся за чертой населенных пунктов, иные места общего пользования.

Повышает общественную опасность вандализма совершение его группой лиц, а равно по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы. Максимальное наказание за вандализм в данном случае – до трех лет лишения свободы [10]. Однако специалисты в области права признают, что законодательные акты, квалифицирующие вандализм, имеют существенные недостатки и противоречия и нуждаются в осмыслении и доработке.

Помимо наказания за уже совершенные действия вандального характера, вопросы предотвращения данной формы девиации посредством воспитательных мероприятий рассматриваются в нашей стране на государственном уровне. Так, по мнению председателя Следственного комитета при Прокуратуре РФ Александра Бастрыкина, проблему сможет решить создание так называемых патриотических лагерей, в которых дети воспитывались бы в духе нравственности, честности, доброты. По его мнению, это могло бы предотвратить возникновение националистических группировок (в том числе «скинхедов»), проявляющих свой патриотизм в извращенной форме, сводящейся к хулиганству и более тяжким преступлениям [8]. В числе предложений по профилактике упоминается также развитие детского познавательного туризма: он играет важную роль в становлении человека как личности, готовой к созиданию, сохранению и уважению своего культурно-исторического наследия, а не к разрушению такового. В маршрут познавательного туризма предлагается включать самые разнообразные места, не только российские, но и, по возможности, зарубежные поездки, особенно в южные и восточные страны. Это необходимо, прежде всего, для воспитания толерантности и уважения к иной культуре и иному народу.

Развитие физкультуры и спорта, художественного, технического творчества и вовлечение в них молодежи сможет отвлечь от деструктивного времяпрепровождения, характерного для асоциальных и криминальных сообществ [12], которым могут подражать подростки и представители молодежи, и направить энергию в нужное русло. Необходимо также профилировать вредные привычки и аддикции молодежи, которые зачастую приводят к аморальному поведению и преступлениям. Пропаганда здорового образа жизни и популяризация возможностей по реализации просоциальных форм деятельности в учреждениях культуры и образования будет способствовать решению проблемы.

Не менее эффективно вводить курсы просветительских лекций относительно явления вандализма, освещать его разрушительные последствия. Как показали исследования, большая часть молодежи, мало осознает широту и негативные последствия вандализма, причисляя к нему только его грубые разрушительные формы [6]. В этом контексте интересен опыт зарубежных муниципалитетов, где профилактика вандализма ведется за счет повышения образовательного уровня молодого населения. В частности, из муниципальных источников финансируется приоритетное бюджетное обучение в области культурологии, что формирует понимание и принятие молодежью ценности пространства города как объекта культуры и исторического наследия, дает возможность развить

просоциальные практики и техники легитимного взаимодействия и преобразования городской среды.

Создание и осуществление государственных программ по повышению качества и доступности образования, развитие социально-культурной деятельности, образовательного досуга, усиление общественного неформального контроля за объектами культурно-исторического наследия могут стать эффективным средством для масштабной профилактики вандализма среди молодежи.

Литература

1. Ватова Л.С. Социально-психологический феномен молодежного вандализма // Среднее профессиональное образование. 2009. № 3. С. 25-26.
2. Волков Д.В. Анализ девиантного поведения несовершеннолетних (по материалам США и Великобритании): автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Коломна, 2001.
3. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Психология вандального поведения. Екатеринбург, Уральский гос. пед. ун-т, 2015.
4. Иванова З.С. Профилактика детского и подросткового вандализма [Электронный ресурс] / З.С. Иванова // Сайт МОУ «Дороховская СОШ». Режим доступа: <http://dorohovo-school.edusite.ru/p360aa1.html> (дата обращения 30.10.2017).
5. Патрушева З.В. Основные направления профилактики вандализма несовершеннолетних в отечественной и зарубежной педагогике // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. Вып. 12. С. 172–177.
6. Руденкин Д.В. Осознаваемый и неосознаваемый вандализм российской городской молодежи: опыт социологического анализа // Тенденции развития науки и образования. 2017. №30-3. С. 13-16.
7. Самохина Л.М. Предупреждение подросткового вандализма // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 2. С. 108–113.
8. Скворцова С.Б. Вандализм объектов культурно-исторического наследия и его профилактика // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. №3. С. 73 – 76.
9. Скороходова А.С. Вандализм // Социологический журнал. 1999. №34. С. 49–67.
10. Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 26.08.2017) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения 30.10.2017).
11. Федорова Г.Г. Развитие духовного потенциала как профилактика подросткового вандализма [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pokrov-forum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2006-2007/txt/fedorova_G.php (дата обращения 30.10.2017).
12. Stodolska M., Berdychevsky L., Shinew K.J. Gangs and Deviant Leisure // Leisure Sciences. 2017. 4 July. Pp. 1-16.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ВРАЖДЕБНОСТЬЮ И ЦЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ²¹

Кузнецова Ю.М., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения методики «Ценностный семантический дифференциал» в целях исследования особенностей ценностной сферы личности, связанных с уровнем враждебности как фактором ментальной экологии. На материале результатов эмпирического исследования выявлена

²¹ Работа поддержана грантом РГНФ №16-06-00839

общая тенденция к снижению уровня абстракции содержания личностных ценностей у более враждебных испытуемых.

Ключевые слова: ментальная экология, враждебность, ценности, психосемантика.

PSYCHOSEMANTIC APPROACH IN THE RESEARCH OF THE LINKS BETWEEN HOSTILITY AND PERSONALITY VALUES

Kuznetsova Yu. M., Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the possibility of applying the «Value semantic differential» technique in a research of the personal values associated with the personal hostility degree as a factor in mental ecology. The empirical study revealed a general trend of decrease in the abstraction of the content of personal values in the more hostile subjects.

Keywords: mental ecology, hostility, values, psychosemantics.

В современных условиях все более оправданным представляется выделение в качестве особой экологической дисциплины ментальной экологии. К ее важнейшим предметам относятся духовная и психологическая связь человека с другими людьми, социумом и миром в целом, а также закономерности поддержания и нарушения ментального здоровья личности и общества [1]. На сегодняшний день ментальную среду существования человека часто и обоснованно характеризуют как находящуюся в состоянии деградации (так, утверждается, что в современном российском обществе складывается «атмосфера отсутствия сострадания к слабым, выживания сильнейшего, неприятия солидарности, гуманизма, эмпатии, деградации и деморализации общества, культ силы и жажда денег вкупе с безнравственностью, эгоизмом и крайним индивидуализмом» [2]). Выявляется крайне неблагоприятный для нормальной межпоколенческой трансмиссии – хаотический – характер социализации подрастающего поколения [10], что создает предпосылки к углублению ментального кризиса в обозримом будущем. К очевидным признакам ухудшения ментальной экологии относится рост агрессивности, отмечаемый во всех формах взаимодействия. При этом важным представляется различие таких явных и в значительной мере табуированных в современном обществе форм агрессии, как физическое насилие и открыто проявляемый гнев, с одной стороны, и, с другой стороны, ее ментальной формы – враждебности, часто не имеющей наблюдаемых поведенческих проявлений, и в силу этого обстоятельства в значительно меньшей степени контролируемой со стороны социума.

Согласно представлениям А. Басса, А. Бека и др., враждебность представляет собой когнитивный компонент агрессивности и проявляется как устойчивое негативное отношение к окружающим людям, основанное на многочисленных когнитивных искажениях (сверхобобщение, черно-белое мышление, дефекты построения причинно-следственных отношений и др.), а также чрезмерно жестких долженствований и склонности приписывать окружающим такие негативные качества, как доминантность, завистливость, холодность, жажду унижать и т.п. [5], [6]. С.Е. Ениколопов помимо когнитивных образований (мысли и образы, связанные с причинением вреда объектам враждебности), указывает на существование аффективной составляющей, радикалом которой является «триада враждебности»: гнев, отвращение и презрение, а также поведенческих коррелятов в виде аутизации, отказа от сотрудничества, безынициативности и т.д. [8]. Уже этого краткого перечня психологических особенностей враждебной личности достаточно для отнесения враждебности к факторам, ухудшающим ментальную экологию общества.

Одним из аспектов враждебности является ее связь с ценностной сферой личности. В определении, данном Д.А. Леонтьевым, под личностными ценностями понимаются идеалы, задающие конечные ориентиры индивидуальной деятельности субъекта, и выступающие в качестве внутренних носителей социальной регуляции, укорененных в структуре личности [13]. Сформированные под воздействием социальных, личностные

ценности, реализуясь в продуктах деятельности и коммуникации, оказывают обратное влияние на ценностный компонент социального пространства.

В литературе можно встретить сильное утверждение о том, что агрессивность и враждебность вторичны по отношению к ценностно-потребностной сфере личности [16]. Р.Бэрон и Д.Ричардсон указывают на обусловленность агрессивного поведения теми ценностями и внутренними стандартами, которые «имеют к ней отношение» [3]. Эмпирические исследования обнаруживают связи агрессивности с такими параметрами, как представление о недоступности в обозримом будущем значимых для субъекта ценностей [11], степенью структурированности системы ценностных ориентаций личности [15]. Выявляются корреляционные связи конкретных ценностей с асоциальностью [4], [7], [14] и т.д.

Настоящее исследование призвано продемонстрировать возможности психосематического метода при исследовании связей между враждебностью и личностными ценностями.

В качестве испытуемых на первом подготовительном этапе исследования приняли участие 163 лиц зрелого и студенческого возраста. Все испытуемые заполняли опросник агрессивности Басса-Перри (ВРАQ) в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского [9]. По показателям шкалы враждебности, входящей в опросник ВРАQ, после установления нормальности распределения баллов по ней были выделены три подгруппы испытуемых: имеющие показатели ниже группой «нормы враждебности» ($M-\sigma^2$), имеющие средние показатели и имеющие показатели выше групповой «нормы враждебности» ($M+\sigma^2$). Имеющие средние показатели были отсеяны и в результате в отобранную для второго основного этапа исследования выборку вошли 86 испытуемых (53 жен., 33 муж., ср. возраст – 26,1), разделенные на две группы – относительно невраждебных и враждебных.

На втором этапе испытуемые работали с методикой «Ценностный семантический дифференциал» (ЦСД), разработанной на основе представления о трехфакторной структуре ценностных образований личности. В нашем исследовании [12] было показано, что реальный смысл, который имеют для субъекта обозначающие ценности понятия, может быть описан через систему оппозиций «хороший/плохой» (эмоциональная оценка), «побуждающий к действию/дающий ощущение покоя, расслабляющий» (мотивационная составляющая), «полезный/бесполезный» (рациональная оценка). В соответствии с этим представлением была разработана схема диагностики отношения субъекта к ценностям. Испытуемому предлагается оценить по трем семибалльным шкалам, полюса которых соответствуют перечисленным оппозициям, те ощущения и переживания, которые возникают у него, когда он представляет себе Агрессию, Уступчивость, Конфликтность, Доверие, Жестокость и т.п. Всего список понятий состоял из 21 понятия, отобранного по принципу соответствия или противоположности их семантики различным проявлениям враждебности.

По результатам выполнения методики для выделенных групп невраждебных и враждебных испытуемых были построены две матрицы среднегрупповых значений оценок каждого объекта по трем шкалам ЦСД.

Процедура обработки получаемых с помощью ЦСД данных позволяет выявлять и интерпретировать:

- «полюсные» объекты, оценки которых являются экстремальными для группы испытуемых; в «полюсном» объекте выражаемый шкалой конструкт получает наиболее полное воплощение, что позволяет, в свою очередь, уточнить семантику самого конструкта для данной группы;
- сочетания оценок объектов по трем шкалам; в соответствии с пространственной метафорой, применяемой в психосемантических моделях, это сочетание является координатами объекта на каждой из трех использованных шкал (на положительной или отрицательной части шкалы) и определяет расположение объекта в определенном

сегменте трехмерного пространства. С точки зрения семантики, сочетание оценок отражает выраженность представленных в шкалах конструкторов, то есть, может быть интерпретирована как содержательная характеристика понятия, получившего данные оценки;

- конstellляции объектов, то есть, их группировки в трехмерном пространстве, отражающих семантическую близость понятий, которые получили похожие оценки по трем шкалам; возможна также интерпретация противопоставлений объектов, которое выражается инверсией оценок («положительные» оценки одного объекта заменяются у другого объекта «отрицательными» по тем же шкалам и наоборот).

АНАЛИЗ «ПОЛЮСНЫХ» ОБЪЕКТОВ обнаружил различия в том, какие объекты имеют наиболее выраженные среднegrupповые значения по шкалам для невраждебных и враждебных испытуемых, принявших участие в нашем исследовании. Самой «плохой» и «бесполезной» для представителей обеих групп оказывается ценность Жестокость. При этом для враждебных она же является и наиболее активирующей изo всех оценивавшихся ценностей. Для невраждебных на полюсе шкалы активации полюсное значение занял Комфорт. Максимальные оценки на полюсе «расслабления» у враждебных получила Принципиальность, а у невраждебных – Покой. Самая «хорошая» и «полезная» ценность для невраждебных – Культура, для враждебных же самой «хорошей» ценностью является Безопасность, а самой «полезной» – Покой. Таким образом, благодаря специфике расположения определенных объектов-ценностей на полюсах шкал ЦСД выявляются нюансы представлений о семантике самих конструкторов, обозначенных с помощью этих шкал, в частности:

- Общая эмоциональная оценка для невраждебных и враждебных испытуемых оказывается связанной, с одной стороны, с предельно несимпатичной для тех и других Жестокостью, но у невраждебных ей противостоит Культура, а у враждебных – Безопасность. Иными словами, конструктор эмоциональной привлекательности/непривлекательности у невраждебных испытуемых сформирован на противопоставлении культуры и жестокости как предела некультурности, а у враждебных – на менее абстрактном переживании жестокости как предельно опасного явления.

- Конструктор, связанный со стеничностью, или побуждающей силой ценности, характеризуется для невраждебных испытуемых противопоставлением выраженно мотивирующего Развития предельно расслабляющему Покою, что можно интерпретировать как отражение традиционного культурного отношения к соответствующим понятиям. Для враждебных же испытуемых данный конструктор выявляет ассоциацию максимальной активации с Жестокостью, а расслабления – с Принципиальностью, что, как представляется, выходит за рамки привычных культурных представлений и характеризует само состояние мотивационного напряжения как связанное с переживанием необходимости скорее отражения физической угрозы, но не отстаивания психологических границ личности.

- Конструктор, ответственный за признание ценностей полезными или вредными, задается для обеих групп предельно вредной Жестокостью, противоположностью которой невраждебные испытуемые считают Культуру, выражая, тем самым, традиционное представление о прагматической ценности последней. Враждебные же испытуемые наиболее полезным считают Покой, что придает самому качеству полезности чувственный и даже физиологический оттенок: отдыхать полезно, а быть объектом жестокого обращения – вредно именно в этом смысле.

АНАЛИЗ СОЧЕТАНИЯ ОЦЕНОК объектов-ценностей по трем шкалам позволило получить множество данных, из которых остановимся на следующих:

- В качестве «абсолютной» ценности, сочетающей в себе положительную эмоциональную и рациональную оценки, а также мотивационный потенциал, для обеих групп испытуемых выступает Развитие. Это ценность, которая и хороша, и полезна, и

желанна, в ней в положительном выражении представлены все аспекты функционирования системы ценностной регуляции личности.

- Из 21 вошедших в список ЦСД ценностей, кроме Развития, еще для 7 зафиксировано совпадение сочетания оценок по трем шкалам.

- К таким ценностям, проявляющим устойчивость к влиянию со стороны враждебности, относятся Безопасность и Доверие; они обе сочетают в себе качества положительной эмоциональной и прагматической оценки и астеничности, что дает образ этих объектов как желательных и не сопряженных с каким-либо усилием, то есть, обеспечивающим удовольствие пассивного обладания.
- Агрессия, Жестокость, Обман и Разрушение, наоборот, эмоционально отвергаются, оцениваются как вредные, но обладают при этом высоким побуждающим потенциалом. Ценности с такими характеристиками могут быть названы «раздражающими», с ними связывается ощущение навязанности, и бесплодного напряжения.
- Уважение как для невраждебных, так и для враждебных испытуемых характеризуется сочетанием положительной эмоциональной и прагматической оценок («хорошая» и «полезная») с невыраженной оценкой мотивационного компонента.
- Наконец, Уступчивость – это ценность, ассоциирующаяся для обеих групп испытуемых только с мотивационным компонентом, но в отрицательной выраженности, то есть, с состоянием расслабления.

- Из предложенного списка ЦСД семантически «пустыми», близкими к центру шкального пространства для невраждебных испытуемых оказываются Власть, Жалость и Принципиальность. Враждебные испытуемые не проявляют подобной ценностной индифферентности – все оценивавшиеся объекты получили хотя бы одну значимую оценку. Например, при невыраженности оценок по другим шкалам, Власть для враждебных обладает качеством побуждения, то есть, выражает для них идею побуждающего потенциала если не в максимальном, то в наиболее чистом виде; Жалость оценивается как только вредная; Принципиальность же характеризуется сочетанием положительной эмоциональной оценки и астеничностью («хорошая» и «расслабляющая»).

АНАЛИЗ КОНСТЕЛЛЯЦИЙ И ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЙ, то есть группирования объектов в одном сегменте ценностного пространства или в сегментах, противоположных друг другу по всем трем шкалам, дает возможность для констатации их семантической близости или противоположности. Рассмотрим некоторые из полученных нами данных:

- Общими для групп невраждебных и враждебных испытуемых, как уже частично видно из предыдущих пунктов, оказываются следующие констелляции:

- Агрессия – Жестокость – Обман – Разрушение («плохие», «побуждающие», «вредные», то есть, «раздражающие»). Для группы враждебных испытуемых к группировке расширяется за счет включения в нее также Конфликта. У невраждебных испытуемых нет определенности в плане прагматической оценки данной ценности, но для них он также «плохой» и «вредный». Таким образом, все понятия, выражаемые с помощью лексических единиц с семантикой агрессии, оказываются, вне зависимости от уровня враждебности испытуемых, семантически близкими.
- Безопасность – Доверие («хорошие», «расслабляющие», «полезные»). В пространстве ценностей невраждебных испытуемых в эту группировку входит также Культура, что может означать ассоциацию культурности прежде всего с социальной открытостью, возникающей в благоприятной среде. При этом у враждебных испытуемых Культура («хорошая» и «полезная») группируется с подобным же образом характеризующимися Покоем и Уважением, то есть,

ассоциируется с обеспечивающей спокойствие стабильностью иерархических социальных отношений.

- Для группы невраждебных испытуемых выделяется констелляция Независимость – Порядок – Свобода – Традиции – Уважение (все они «хорошие» и «полезные»), дающая перечень характеристик такого социального устройства, которое является стабильным и при этом не ограничивает, но поддерживает личность и гарантирует ее права.
- Для невраждебных Власть определяется вполне идеалистически: это следование принципам, смягчаемое в случае необходимости снисхождением к человеческой слабости (констелляция с Жалость и Принципиальность; все три объекта имеют невыраженные оценки по шкалам). Для враждебных же это понятие определяется прежде всего как «не-Уступчивость» (инверсированные оценки: Власть только «побуждающая», Уступчивость – только «расслабляющая»). Такое группирование отражает уплощенное представление о сущности власти, сформированное, предположительно, из позиции, сопряженной не с исполнением властных функций, а с опытом подчинения чьим-то бескомпромиссным приказам.
- Для враждебных испытуемых группирование ценностей выявляет также следующие специфические смысловые оттенки: Жалость (только «вредная») определяется как отсутствие Независимости (только «полезная»), то есть, сковывающая и лишаящая человека возможности действовать в собственных интересах; Принципиальность («хорошая» и «расслабляющая») выглядит для них как сама Свобода (совпадающие оценки) и т.д.

Итак, проведенное с помощью психосемантической методики Ценностный семантический дифференциал исследование выявило различия, которые могут быть обобщены как тяготение невраждебных испытуемых к культурно транслируемым и традиционным для современного социума ценностным моделям, в которых ценности генетически связаны с идеальными представлениями о предельных целях человеческой жизни. Враждебные же испытуемые продемонстрировали тенденцию к «заземлению» системы личностных ценностей, к утрате ею качеств абстракции и культурной опосредованности и, напротив, к усилению наполненности ценностных образований содержанием, относящимся к индивидуальному чувственному или конкретно-групповому опыту. Подобная ситуация может трактоваться как своеобразный «ценностный нигилизм», при котором разрушительное воздействие на ментальную среду оказывает не столько ориентация личности на негативные (антисоциальные по содержанию) ценности, сколько ее культурная и социальная неадекватность и некомпетентность.

Литература

1. Барковская А.Ю., Янин К.Д. Ментальная экология в системе социально-экологического знания // Астраханский вестник экологического образования. 2012. №3. С. 85-87.
2. Босов Д.В. Отечественный мэйнстрим-кинематограф и студенческая молодежь // Вестник КемГУ. 2015. № 2-2 (62). С. 7-11.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2001.
4. Василиади О.Д., Карпушина Л.В. Особенности взаимосвязей личностных ценностей и агрессивности студенческой молодежи // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2009. № 1. С. 27-35.
5. Васильева М.Н. Дисфункциональные черты в структуре личности больных рекуррентной депрессией, резистентных к медикаментозному лечению // ftp://lib.herzen.spb.ru/text/vasiljyeva_34_74_2_78_86.pdf
6. Гаранян Н.Г. Теоретические модели и эмпирические исследования враждебности при депрессивных и тревожных расстройствах // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 2. [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)

7. Дворянчиков Н.В., Ениколопов С.Н., Сокольская М.Д., Фурсова И.А. Ценностные ориентации правых экстремистов // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 92-103.
8. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60-72.
9. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А.Басса и М.Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115-124.
10. Карнаушенко Л.В. Криминализация сознания россиян как социальная проблема: теоретико-прикладной анализ // Общество и право. 2014. № 3 (49). С. 21-24.
11. Киселева А.В. Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивного поведения в юношеском возрасте. Дисс...канд.психол.наук. М., 2005.
12. Кузнецова Ю.М. Структурные и содержательные характеристики ценностных образований личности. Дисс... канд. психол. наук. М.: 2006.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007.
14. Ощепков А.А. Князюк А.В. Особенности систем ценностей и личностных факторов у девиантных студентов // Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21-23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург / Под науч. ред. О.Ю.Щелковой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. С. 501-503.
15. Реттгес С.В. Ценностные ориентации как психологический фактор склонности к агрессивному поведению в юношеском возрасте. Дисс...канд.психол.наук. Вологда, 2002.
16. Смольникова Л.В. Ценностно-потребностная сфера личности старших подростков, склонных к агрессивному и просоциальному поведению. Дисс. канд. ... психол. наук. Томск, 2006.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ «АБСОЛЮТНЫХ» И «ОТВЕЧАЮЩИХ» ЖЕРТВ-УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ²²

Купченко В.Е., Быкова М.О., Омск, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрена психолого-педагогическая основа понятия буллинга, особенности проявления буллинга у детей подросткового возраста, а так же психологические характеристики участников буллинга, приведен анализ индивидуально-типологических особенностей жертв буллинга в образовательной среде.

Ключевые слова: образовательная среда, буллинг, подросток, абсолютная жертва, отвечающая жертва, личностные особенности.

PERSONAL FEATURES OF «ABSOLUTE» AND «RESPONSIBLE» BULLING VICTIM PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Kupchenko V.E., Bykova M.O., Omsk, Russia

Abstract. This article deals with the psychological and pedagogical basis of the concept of bullying, the peculiarities of the manifestation of bullying in adolescents, as well as the psychological characteristics of participants in bullying, and analyzes the individual and typological characteristics of bullying victims in the educational environment.

Keywords: educational environment, bullying, teenager, absolute victim, responding victim, personal characteristics.

²² Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Фонда фундаментальных исследований, проект № 17-16-55013

Изучение явления буллинга является одной из самых актуальных тем на сегодняшний день в образовательной среде. За последние 25 лет этой проблеме уделяется очень много внимания. В конце 80-х годов XX века в Европе, прежде всего, в скандинавских странах, начались исследования проблемы буллинга.

Буллинг – это продолжительное физическое или психическое насилие со стороны одного человека или группы в отношении к тому, кто не способен защитить себя в данной ситуации. В данной работе мы опирались на термин, предложенный Д. Лейном [2].

Буллинг является разновидностью насилия, но выражаться может по-разному, то есть имеет свои виды, формы, причины, а так же разную локализации и социальную среду проявления. Проанализировав исследования таких авторов как Д. Лейн, Д. Олвеус, Е. Роланд, И. Бердышев, Т. Мерцалова, О.Л. Глазман, мы отметили, что проявление буллинга в образовательной среде могут быть в виде физического и психологического давления. Участниками буллинга являются непосредственно булли и жертва, а так же помощники булли, группа поддержки жертв и сторонние наблюдатели.

Наше исследование мы направили на изучение жертв школьной травли. По определению И.А. Фурманова «жертвы – это дети, сверстники которых используют физическое и психологическое давление, межличностные отношения как средство управления ими или нанесения вреда и ущерба» [6].

Жертвы буллинга застенчивы, пугливы, замкнуты, тревожны, абсолютно не уверены в себе, склонны к стрессу и депрессиям. Вследствие давления со стороны у жертв может возникнуть комплекс неполноценности [1,4,6]. Существуют «абсолютные» жертвы, которые не выступают в роли обидчика (булли) в различных ситуациях образовательной среды, но есть определенная категория жертв – «отвечающие» жертвы, которые в разных ситуациях могут выступать в роли обидчика, агрессора.

Анализ литературы по проблеме буллинга показал, что недостаточно изучены личностные особенности участников буллинга (булли, жертв и наблюдателей). В связи с этим мы в данной статье мы опишем личностные особенности жертв буллинга. К личностным особенностям мы отнесли уровень самооценки и индивидуально-типологические черты подростков-жертв школьной травли.

Итак, целью нашего исследования явилось изучение личностных особенностей подростков, подвергающихся буллингу. Заявленная цель реализовывалась посредством решения следующих задач:

1. Выявить количество подростков, которые систематически подвергаются буллингу;
2. Выявить количество «абсолютных» и «отвечающих» жертв, подвергающихся буллингу;
3. Выявить частоту прямой и косвенной виктимизации и степень стрессогенности ситуаций, с которыми жертвы сталкиваются;
4. Определить количество мальчиков и девочек, подвергающихся разным формам буллинга;
5. Выявить индивидуально-типологические особенности и уровень самооценки «абсолютных» и «отвечающих» жертв буллинга;
6. Провести сравнительный анализ по самооценке и психологических характеристиках подростков-жертв школьной травли.

В исследовании приняли участие 38 подростков (21 девочка и 17 мальчиков), учащиеся школы интерната и лицея г.Омска, средний возраст – 14 лет.

В нашем исследовании были использованы следующие методики:

1. Шкала для изучения степени подверженности буллингу (шкала виктимизации) (И.А. Фурманов [6]);
2. Методика для измерения уровня самооценки, позволяющая выявить уровень самооценки и уровень личностных притязаний (Дембо-Рубинштейн) [3];

3. Индивидуально-типологический опросник, направленный на выявление типологических особенностей индивида, ведущих черт его характера (Л. Н. Собчик (ИТО) [5];

4. Анкета на изучение степени стрессогенности ситуаций (Л. И. Дементий).

При статистической обработке полученных эмпирических данных нами были использованы программы вычисления MS Excel, SPSS, а также следующие методы:

1. Частотный анализ, применяемый в работе для определения частоты прямой и косвенной виктимизации и степени стрессогенности ситуаций, с которыми подростки – жертвы буллинга сталкиваются.
2. Корреляционный анализ, применяемый в работе для выявления взаимосвязей параметров самооценки, индивидуально-типологических черт личности и форм насилия.
3. U – критерий Манна-Уитни, применяемый в нашем исследовании для оценки различий между двумя выборками («абсолютные» и «отвечающие» жертвы) по показателю уровня самооценки.
4. T – критерий Стьюдента, применяемый в нашей работе для оценки различий между двумя выборками («абсолютные» и «отвечающие» жертвы) по следующим показателям: экстраверсия, интроверсия, спонтанность, сензитивность, тревожность, агрессивность, лабильность и ригидность.

Опишем полученные результаты. 47% подростков выступают в роли «абсолютных» или «чистых» жертв буллинга, они не относят себя к тем, кто обижает других и не являются провокаторами ситуаций. 53% подростков относят себя к «отвечающим», агрессивным жертвам, сами выступают в роли жертвы, при этом ведут себя агрессивно в отношении сверстников. Таким образом, можно заметить, что среди «абсолютных» жертв школьной травли встречаются и те, кто сам принимает на себя роль обидчика (булли) – «отвечающие» жертвы.

89% «абсолютных» жертв и 70% «отвечающих» жертв утверждают, что сверстники их обзывают, подшучивают, смеются над их внешностью, причем без особых на то причин. 67% «абсолютных» жертв склонны говорить о том, что их сверстники осуществляют нападки на их личные вещи: берут их без разрешения, ломают или норовят сломать, испортить, и, что сверстники склонны проявлять в их сторону социальные манипуляции: втягивают их в различные неприятности, опасные ситуации, настраивают друзей против или просто напросто отказываются с ними разговаривать. 55% «отвечающих» жертв испытывают на себе отголоски социального манипулирования и утверждают, что сверстники берут их вещи без разрешения, ломают и портят их. 56% «абсолютных» жертв утверждают, что в их сторону проявляется физическая виктимизация, которая выражается в том, что сверстники бьют жертв, пинают их, дерутся с ними, причиняют им физическую боль. И только 40% «отвечающих» жертв так же уверены, что в отношении их применяется физическая виктимизация.

Вербальная виктимизация очень сильно распространена в подростковом возрасте, что мы и можем наблюдать по результатам как в одной, так и в другой группе. Возможно еще такие результаты могут свидетельствовать о том, что подростки довольно эмоциональны и вспыльчивы, с трудом контролируют свое поведения и свои действия, слова.

Анализ полученных результатов показывает, что подростки чаще становятся жертвами вербальной виктимизации, в меньшей степени социального манипулирования, физической виктимизации и нападений на собственность со стороны сверстников. Ситуация, которая возникает в результате применения физической виктимизации, очень часто является для жертв буллинга насильственной и довольно стрессовой. Это связано с тем, что при физической виктимизации происходит физическое взаимодействие: агрессор или обидчик прибегает к телесному контакту (пенки, драка), и это оказывает большее психологическое давление на подростка. Ситуации, которые возникают вследствие

применения вербальной виктимизации, являются в большей степени стрессовыми, нежели насильственными. В этих ситуациях не наблюдается физического контакта с жертвой, поэтому это не кажется подросткам насилием, несмотря на то, что вербальная виктимизация считается, как физическая прямой. Жертвы уверены в том, что ситуации, связанные с социальными манипуляциями и нападками на их собственность являются для них стрессовыми в большей степени, нежели насилием со стороны сверстников.

Таким образом, несмотря на то, что частота вербальной виктимизации превышает физическую, для жертв буллинга более стрессовыми ситуациями и насильственными являются именно те, в которых обидчик бьет, пинает, цепляет, дерется, нежели выражает свое недовольство словами.

Высокий процент девочек – «абсолютных» жертв подвержены прямой виктимизации, в лице вербальной (16%) и косвенной социальной виктимизации (16%), а так же нападкам на собственность (16%). Непосредственно, такую же картину мы можем наблюдать и у девочек – «отвечающих» жертв. Девочки – «отвечающие» жертвы, в большей степени, подвержены вербальной виктимизации (45%), но так же на довольно высоком уровне находятся социальные манипуляции (40%) и нападки на собственность подростков (40%), при этом физическая виктимизация менее выражена (25%). Мальчики – «абсолютные» жертвы в большей степени подвержены социальным манипуляциям со стороны сверстников (39%), а мальчики – «отвечающие» жертвы – вербальной виктимизации (30%).

Анализ результатов исследования показывает, что 50% «абсолютных» жертв буллинга имеют заниженный уровень самооценки, чуть меньше половины, 45% жертв со средним уровнем самооценки, 6% – с завышенным уровнем самооценки. «Отвечающие» жертвы имеют преимущественно средний уровень самооценки – 50% и завышенный уровень самооценки – 50%. Преобладание заниженной самооценки у «абсолютных» жертв буллинга говорит об их замкнутости, спокойности, стеснительности, в какой-то степени даже необщительности, отстраненности. Данные результаты о том, что у «отвечающих» жертв не был выявлен заниженный уровень самооценки, очень интересен, так как при анализе психологической литературы по буллингу, мы столкнулись с информацией о том, что жертвы травли имеют низкий уровень самооценки. Наши же полученные данные могут свидетельствовать о возможном, субъективном желании обладать как можно большим количеством наиболее значимых качеств в жизни, можно предположить, что данное желание является причиной приписывания этих качеств себе. При этом «отвечающие» жертвы – это еще и обидчики, возможно, что они не желают, чтобы их видели жертвами буллинга, поэтому их результаты так завышены.

Ярко-выраженными индивидуально-типологическими чертами у «абсолютных» жертв буллинга выступают тревожность, агрессивность и интроверсия, у «отвечающих» жертв – спонтанность, агрессивность, лабильность. Проверка распределения индивидуально-типологических черт у «абсолютных» и «отвечающих» жертв на соответствие нормальному закону распределения проводилась с помощью критерия согласия распределения Колмогорова-Смирнова. Было обнаружено, что индивидуально-типологические черты «абсолютных» и «отвечающих» жертв буллинга соответствует закону нормального распределения, проверка на однородность дисперсий показала, что в группах дисперсии однородны. Для подтверждения различий между «абсолютными» и «отвечающими» жертвами мы использовали критерий различий Стьюдента (t) для двух независимых выборок. Проверка на уровень значимости различий показала, что различия значимы по шкале тревожности ($t=-2,105$, при $p \leq 0.05$), по шкале агрессивности на уровне тенденции ($t=1,81$, при $p < 0.1$).

Так же нами с помощью критерий Пирсона был осуществлен корреляционный анализ и получены следующие результаты. Была обнаружена прямая высоко значимая взаимосвязь между параметрами самооценки и агрессивности ($r=0,475$ при $p=0,003$), и обратная значимая связь между параметрами самооценки и тревожности ($r=-0,380$

$p=0,019$), что говорит о том, чем ниже уровень самооценки, тем выше тревожность. А так же было обнаружено, что между параметрами интроверсии и тревожности существует прямая значимая связь ($r=0,360$ при $p=0,027$).

Анализ результатов исследования показывает, что 72% «абсолютных» жертв относят себя к интровертам, у 77% преобладает показатель агрессивности, и все «абсолютные» жертвы говорят о том, что их что-то тревожит и беспокоит (100%). Возможно, что большой процент агрессивности говорит о том, что это агрессивность не имеет внешних проявлений. Анализируя литературу, было замечено, что среди «абсолютных» жертв, подвергающихся буллингу, чаще встречаются более замкнутые, молчаливые, склонные к состоянию тревоги, беспокойству, стрессу, и более отгороженные от большинства сверстников. Так, большинство подростков в индивидуальной беседе, обычно на вопрос есть ли друзья в классе (школе) называют одного друга или подругу. 70% «отвечающих» жертв склонны считать себя экстравертами. У 80% «отвечающих» жертв преобладает агрессивность, у 85% преобладает лабильность. «Отвечающие» жертвы являются и жертвами и обидчиками в одном лице. Это может говорить о том, что в школьной среде они подвержены травле и при этом могут агрессивно относиться к тем, кто слабее их, либо за пределами образовательного учреждения вымещают на своих близких или животных свою злость и агрессию.

Таким образом, изучение уровня самооценки и общих специфических индивидуально-типологических черт жертв буллинга показало, что у «отвечающих» жертв преобладают такие личностные характеристики, как адекватный и завышенный уровень самооценки, экстраверсия, спонтанность, лабильность и агрессивность, у «абсолютных» жертв буллинга преобладают заниженный уровень самооценки и интроверсия, агрессивность и тревожность.

Сформулируем итоговые выводы:

1. Среди подростков, которые становятся жертвами буллинга, встречаются и «отвечающие» жертвы, которые выступают как в роли жертвы, так и в роли обидчика.

2. В подростковом возрасте в большей степени распространена вербальная виктимизация. Сверстники используют обидные слова, оскорбительные вещи, дразнят жертв буллинга, обзывают их. Девочки чаще становятся жертвами буллинга по причине своей слабости, поскольку мальчики желают привлечь внимание девочек.

3. Для подростков, подвергающихся буллингу, более насильственными являются ситуации, которые сопровождают собой использование физической виктимизации со стороны сверстников, а более стрессовыми использование физической и вербальной виктимизации.

4. Среди жертв, подвергающихся травле в образовательной среде, встречаются подростки как с заниженной самооценкой, так и с завышенной самооценкой, те кто имеют искаженное, в сторону занижения или завышения, представление о своей персоне, при этом скрытные, замкнутые, неудовлетворенные собой, одинокие, отдаленные от одноклассников. Ярко-выраженными индивидуальными чертами для «абсолютных» жертв выступают интроверсия, тревожность и агрессивность. Среди «отвечающих» жертв можно встретить подростков с завышенной самооценкой и ярко-выраженными индивидуальными характеристиками: агрессивность, спонтанность и лабильность.

Данное исследование, дает возможность понять, насколько важно обращать внимание на такое явление, как буллинг. Подверженность буллингу оставляет неизгладимый след на психике подростка и влияет на дальнейшее его развитие.

Литература

1. Купченко В.Е., Рратанина О.В. Особенности самоконтроля, импульсивности, агрессии, эмпатии подростков с делинквентным поведением. – Вестник ОмГУ. Серия Психология. – 2016. – №2. – с.36-41.
2. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг). / под ред. Лейна Д. А. и Миллера Э. – СПб.: 2001. 448 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. - М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
4. Мальцева О.А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления. – Кемерово, 2014.
5. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. / Л.Н. Собчик.: СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
6. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., Речь, 2007. –480 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ТАМОЖЕННИКОВ О ПРОБЛЕМАХ ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Лагун А.В., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты опроса студентов, обучающихся в вузе таможенного профиля по проблемам охраны окружающей среды. Проведенный анализ полученных результатов позволил выделить направления работы в рамках экологического образования будущих таможенников.

Ключевые слова: экологическое образование, окружающая среда, студенты ведомственного вуза.

PRESENTATION OF STUDENTS – THE FUTURE OF CUSTOMS OFFICERS ABOUT THE PROBLEMS OF ENVIRONMENTAL PROTECTION

Lagun A.V., St.-Petersburg, Russia

Abstract. The article presents the results of a survey of students enrolled in institutions of higher learning in the customs field on environmental protection. The analysis of the received results has allowed to allocate areas of work within the framework of ecological education for future customs.

Keywords: ecological education, environment, students of governmental universities.

Интерес к проблемам охраны окружающей среды не теряет своей актуальности на протяжении многих лет. Состояние окружающей среды в настоящий момент во многом зависит от уровня экологических знаний, умений и культуры действий людей, от их умения контролировать и регулировать процессы в биосфере. Большую, даже определяющую роль в обеспечении будущей стабильности жизни на планете играет молодое поколение, которое необходимо научить целостному представлению об окружающей среде, экологическому мировоззрению. Это позволит будущему профессионалу сформироваться как личность, обладающая самостоятельностью мышления и способная к целостному видению и анализу проблем социальной и экологической сферы.

В данном ключе представляет интерес отношение молодежи к экологическим проблемам на современном этапе, особенно, студентов ведомственных вузов, в частности, таможенного профиля. Это обусловлено еще и тем, что таможенные органы в рамках своей компетенции обеспечивают меры по защите окружающей среды, жизни и здоровья человека, животного и растительного мира [1].

Для того, чтобы узнать мнение студентов о проблемах окружающей среды нами было проведено анкетирование. В опросе принимали участие студенты 1-2 курсов таможенного вуза. Результаты проведенной работы представлены ниже.

При ответе на вопрос: «Как Вы думаете, насколько серьезна проблема охраны окружающей среды в настоящий момент?» студентам было необходимо поставить оценку по шкале от 1 до 5, где 1 – совершенно несерьезна, 5 – очень серьезна. В результате, равное число респондентов (по 44%) выбрали значение 4 и 5, а остальные 12% – оценили проблему на 3. Это может говорить о

Отвечая на вопрос: «Как вы считаете, Российская Федерация уделяет достаточно внимания экологической ситуации на ее территориях?» 78% студентов ответило отрицательно. Это свидетельствует о том, что молодое поколение дает себе отчет в том, что проблемы охраны окружающей среды существуют на государственном уровне.

Свыше 80 процентов респондентов (84%) считают, что необходимо больше времени уделять экологическому образованию в образовательном процессе, что показывает имеющиеся пробелы в данной области знаний и потребности молодежи в их восполнении.

Вопрос: «В какой степени, на Ваш взгляд, безопасна окружающая среда Вашего района (региона) проживания?» направлен на оценку респондентами данной проблемы по шкале от 1 (очень опасна) до 7 (совершенно безопасна). Ответы распределились следующим образом: 23% оценило окружающую среду на 3,38% – на 4,22 % – на 5 и 7% – на 6. То есть, в основном, опрошенные склонны оценивать среду своего региона как скорее опасную, нежели безопасную.

Один из вопросов анкеты был посвящен выяснению фактов наличия на территории проживания (места рождения) студентов объектов, загрязняющих окружающую среду. Семьдесят процентов респондентов ответило утвердительно. В качестве объектов были названы: промзоны, фабрики, заводы различного назначения, химические предприятия, ТЭЦ, электростанции, а также полигоны.

Здесь уместно будет упомянуть географию мест рождения респондентов. Большинство студентов проживает в Северо-Западном федеральном округе. Кроме того, присутствуют представители Сибирского федерального округа, Уральского федерального округа, Центрального федерального округа и Республики Беларусь.

На вопрос: «Каким СМИ Вы доверяете больше всего?» ожидаемое большинство студентов (68%) отметило сеть Интернет, а телевидение вышло на второе место (49%). То есть можно констатировать, что мнение молодежи формируется под воздействием данных информационных ресурсов. При этом стоит отметить, что новости смотрят более семидесяти процентов опрошенных (73%), что само по себе является показателем интереса респондентов к ситуации в мире.

При ответе на вопрос: «Доступна ли Вам информация о пользе рационального использования природных ресурсов?» 75% студентов ответили утвердительно.

Для того, чтобы оценить степень осведомленности студентов был задан следующий вопрос: «В какой степени Вас беспокоят ли проблемы глобального потепления?». Респондентам необходимо было выбрать один из вариантов ответа:

0 – а что это такое?

1 – совершенно не беспокоят;

2 – иногда читаю об этом в СМИ;

3 – часто задумываюсь и специально отслеживаю материал на данную тему;

4 – занимаю активную позицию в этом вопросе, изучаю проблему, пропагандирую экономию природных ресурсов.

Анализ результатов показал, что большинство студентов (54%) выбрало второй ответ, 28% – третий, а 10 % – первый. Это, с одной стороны, говорит об интересе молодежи к данному процессу, но при этом он носит, скорее, случайный характер, что

вызвано, скорее всего, недостаточной освещенностью данной проблематики в средствах массовой информации, нацеленных на молодежную аудиторию.

При этом, отвечая на вопрос: «Как Вы считаете, происходит ли в настоящий момент изменение климата?» подавляющее большинство студентов (93%) ответило утвердительно. Степень опасности данного явления для человечества в целом, по шкале от 1 до 5, где 1 – не представляет опасности, 5 – очень опасно, 44% студентов оценило на 3,37 % – на 4, а 9% – на 5. То есть можно говорить о том, что респонденты задумываются об этой проблеме и склонны к негативной оценке происходящих событий.

Таким образом, оценивая результаты исследования, можно сделать вывод, что студенты имеют общее представление о необходимости охраны окружающей среды, однако они испытывают потребность в дополнительном экологическом образовании. Кроме того:

большинство студентов признает, что проблемы в направлении охраны окружающей среды существуют, однако осознанный интерес к ним присутствует у немногих из выборки.

Существуют пробелы в экологическом образовании студентов, но также и потребность молодежи их восполнить.

Информацию, направленную на экологическое образование молодежи необходимо транслировать через интернет и телевидение.

Большая часть респондентов обеспокоена сложившейся экологической ситуацией.

Студенты осознают степень безопасности (опасности) окружающей среды района их проживания.

Выводы, полученные в результате работы, могут лечь в основу мероприятий, направленных на повышение экологической грамотности студентов – будущих таможенников. Безусловно, для получения более подробной картины, необходимо дополнить анкету и расширить выборку, однако, для получения первичной информации этих данных достаточно. Представляется необходимым проведение мероприятий по экологическому образованию в формате тренингов, в процессе которых студенты получают важную и полезную информацию в игровой и доступной форме. Это будет способствовать с одной стороны, возникновению интереса к проблемам охраны окружающей среды в неформальной обстановке, а с другой – позволит получить необходимые знания и расширить представления о состоянии окружающей среды в целом. В конечном итоге, совокупность полученных экологических знаний и повышение уровня экологической грамотности студентов – будущих специалистов таможенных органов будут способствовать устойчивому развитию общества. Результаты проведенной работы будут представлены в дальнейших исследованиях.

Литература

1. Таможенный кодекс Таможенного союза (ред. от 08.05.2015) (приложение к Договору о Таможенном кодексе Таможенного союза, принятому Решением Межгосударственного Совета ЕврАзЭС на уровне глав государств от 27.11.2009 № 17).

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ ИНЖИНИРИНГОВОЙ ШКОЛЫ

Ларионова Л.И., Москва, Россия

Емельянова Е.В., Иркутск, Россия

Аннотация. В статье представлены подходы по психолого-педагогическому сопровождению одаренных школьников, обучающихся в условиях инжиниринговой школы: развитию их личностного потенциала и способностей с учетом профессиональной

ориентации; расширению представлений школьников о собственных творческих ресурсах на основе комплекса индивидуальных психологических рекомендаций и тренингов, развитию навыков саморегуляции.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, одаренный ребенок, инжиниринг, способности, развитие системного и проектного мышления, личностный потенциал.

CREATION OF THE SYSTEM OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL POTENTIAL OF GIFTED PUPILS STUDING THE PROGRAMS OF ENGINEERING SCHOOL

Larionova L.I., Moscow, Russia

Emelianova E.V., Irkutsk, Russia

Abstract. A regular tendency in the creation of a system of work on the psychological and pedagogical support of gifted schoolchildren who are studying in the conditions of an engineering school is presented in the article: development of their personal potential and abilities with regard to vocational guidance; expansion of pupils' ideas about their own creative resources on the basis of a complex of individual psychological recommendations and trainings, development of self-regulation skills.

Keywords: psychological-pedagogical support, gifted child, engineering, abilities, development of system and project thinking, personal potential

Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации предполагает различные направления деятельности, и одно из них определяет вектор «эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и природы, человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития. [8, с.10]. Выявление одаренных детей и развитие их способностей является одной из приоритетных задач современного школьного образования в нашей стране. Так, ярким и действенным достижением по работе с одаренными школьниками стало создание Фонда «Талант и успех» и открытие образовательного центра «Сириус» в городе Сочи. Этот прогрессивный опыт требует массового распространения на местах, в регионах. Технологии работы со школьниками в таких центрах позволяют организовать с помощью привлеченных специалистов - представителей образования и науки экспертизу и совместное проектирование образовательных программ, ориентированных на выявление, поддержку и развитие будущих высококвалифицированных специалистов в сфере наукоемких технологий из числа одаренных школьников с учетом специфики отдельно взятого субъекта федерации.

На наш взгляд, важной составляющей работы инжиниринговых центров будет являться система работы по психолого-педагогическому сопровождению одаренных и талантливых школьников, патриотическому воспитанию молодого подрастающего поколения, целенаправленной подготовке кадрового потенциала, ориентированного на решение актуальных задач развития региональной экономики. Прохождение обучения по программе инжиниринговой школы в учебных центрах должно открыть новые горизонты перед одаренными школьниками.

В связи с этим значительно возрастает роль развития личностного потенциала обучающихся. Становление личностной и инжиниринговой культуры школьников происходит в условиях большой доступности источников информации; увеличивается разнообразие индивидуальных и альтернативных форм подготовки школьников.

В современных условиях понятие образованности начинает отождествляться с умением владеть различными приемами и способами работы с информацией, постоянным самообразованием, высоким уровнем целеполагания и мотивации собственной деятельности, навыками саморегуляции. Таким образом, системная работа по грамотному

психологическому сопровождению школьников, их постоянному психодиагностическому мониторингу является актуальной задачей школьного образования.

Инновационные процессы, охватывающие все сферы жизни, ставят перед общеобразовательной школой проблему развития личностного потенциала обучаемых. Инжиниринговое обучение становится атрибутом образования при работе с одаренными школьниками, участниками всероссийских предметных олимпиад. Это, в свою очередь, способствует ранней профессиональной ориентации школьников, которая неизбежно приводит к их психологической подготовке. Знание о психологически важных качествах будущего специалиста, их планомерное формирование помогут учащимся определиться с будущей профессией. Усложнение современного образования предъявляет высокие требования к уровню развития интеллектуального и культурного потенциала школьника.

Современная общеобразовательная школа активно занимается организацией исследовательской деятельности обучающихся. В связи с этим, возникает проблема грамотного формирования исследовательской культуры школьников и развития их личностного потенциала. Для эффективного развития личностного потенциала необходимы особого рода возможности культурно-образовательной среды. Именно эти возможности обеспечивают технологии инжинирингового обучения в сочетании с грамотно организованной психолого-педагогической поддержкой учебного процесса.

Д.А. Леонтьев [5] предлагает использовать понятие «личностный потенциал» для обозначения собственно личностного в личности. Личностный потенциал - это стержень личности, его базовая индивидуальная характеристика. В постоянно изменяющихся условиях современного мира важно сформировать у молодежи такие качества, которые позволили бы им продуктивно и творчески строить свою жизнь в любых, даже неблагоприятных условиях.

А.Г. Асмолов говорит об «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [1, с.2]. Различные исследователи в психологии обозначали личностный потенциал такими понятиями, как локус контроля, воля, жизнестойкость, саморегуляция и др.

Идея инжинирингового обучения зиждется на возможности выхода учащихся за рамки школьной программы, возможности увидеть теоретические положения теории в практике и найти творческое эффективное решение задач реальной жизни.

Д.Б. Богоявленская [2] продемонстрировала в своих исследованиях, что наивысший уровень развития творчества проявляется у испытуемых с развитыми навыками самостоятельной работы при выходе их за рамки поставленной им задачи. При этом, автор утверждает, что на таком уровне можно говорить не только об изменениях творческого потенциала, но и об изменениях личности в целом.

Л.И. Ларионова [4] в своих исследованиях интеллектуальной одаренности с позиций культурно-исторического подхода в психологии особый упор делает на проблему духовности, в частности, связывает духовность с таким понятием, как высший уровень развития личности. Духовность отчетливо проявляется во взаимодействии обучающихся с их социокультурным окружением, и ее развитие происходит в самом процессе вхождения личности в культуру. Поэтому перед современной школой стоит задача воспитания чувства патриотизма у школьников как важнейшего компонента духовности, их культурного развития. Особенно явно эта задача возникает при развитии интеллектуально одаренных учащихся.

Творчество развивается и обогащается при постоянном расширении кругозора школьника, разнообразия типов решаемых им задач. Развитие индивидуальных творческих способностей зависит от многих факторов, в частности: от творческой атмосферы, создаваемой самим учителем, ученического коллектива единомышленников, самостоятельного и глубокого познания себя.

«...В контексте системно-деятельностного подхода мы рассматриваем процесс развития исследовательского потенциала школьника как движение открытой, закономерно усложняющейся, саморазвивающейся (самоорганизующейся) системы; как

творческое самодвижение школьника в ходе освоения им культуры получения нового знания в учебном исследовании; как динамику его концептуального видения мира; как совершенствование им способов предъявления себя другим и открытия для себя новых возможностей; как сознательный процесс самосовершенствования в ходе познания с целью эффективной самореализации на основе внутренних устремлений и внешних влияний» [6, с.201].

Важно, чтобы при самооценке школьниками своего личностного роста они смогли оценивать динамику развития тех личностных качеств, которые обеспечивают успех в познавательной деятельности. К показателям исследовательского потенциала можно отнести такие характеристики, как: самостоятельность, критическое отношение к сложившимся представлениям, инициативность и мотивация к достижениям. Творческое саморазвитие школьника не может состояться без ценностно-смыслового отношения к процессу исследования, способности к рефлексии, положительному эмоциональному настрою к самому процессу познания, умению обобщать и самостоятельно мыслить.

Осознание школьниками составляющих познавательной деятельности обеспечит им рефлексию всех ее компонентов. Важно, чтобы школьники научились визуализировать рассуждения, выстраивать этапы проведения эксперимента, планировать свои наблюдения, представлять наблюдения с помощью заснятых кадров видео и фотосъемки, анализировать и оценивать полученные результаты.

Так, при изучении структуры математических способностей и развитии их у школьников с помощью программирования на компьютере Емельяновой Е.В. [3] также делается упор на визуализацию хода решения задач, как условие творческого подхода к ее решению.

Таким образом, можно сформулировать основные задачи образовательных центров обучения школьников по программам инжиниринговой школы:

- экспертиза и совместное проектирование образовательных программ, ориентированных на выявление, поддержку и развитие будущих высококвалифицированных специалистов в сфере наукоемких технологий из числа одаренных школьников;
- психолого-педагогическое сопровождение учащихся, развитие их личностного потенциала и способностей, их профессиональная ориентация;
- обобщение и систематизация результатов исследовательской и проектной деятельности школьников,
- расширение представлений школьников о собственных творческих ресурсах на основе комплекса индивидуальных психологических рекомендаций и тренингов.

Новизна этого подхода заключается в создании системы работы со школьниками, позволяющей им осознанно воспринимать знания в ходе исследовательской деятельности, формировать их интеллектуальные умения и навыки, приобщиться к будущей профессии. Создание особых условий для формирования системного, логического, проектного мышления учеников, которые позволят им самостоятельно решать не только естественнонаучные, экологические, экономические задачи, но и находить межпредметные связи, выходить на системный уровень решения проблемы. Именно на этом уровне у обучающихся появляется способность к рефлексии и саморегуляции, способность познавать свой личностный потенциал и собственную умственную деятельность.

Осуществление системного взаимодействия практиков-исследователей с одаренными школьниками должно проходить под чутким сопровождением специалистов-психологов. В условиях обучения в инжиниринговой школе обучающиеся будут осваивать приемы и способы решения задач, получают новые возможности, необходимые для будущих предпринимателей, ученых, изобретателей, а также способность к рефлексии и саморегуляции.

Важным моментом при таком обучении является также система работы по формированию мировоззрения школьников в процессе познания природы, окружающей среды, их духовно-нравственном и гражданском воспитании.

По мнению В.И. Панова [7] следует также учитывать огромное воздействие на школьников возможностей самой образовательной среды для обеспечения эффективного личностного саморазвития.

Первоочередной задачей, таким образом, является выявление имеющихся потенциальных возможностей образовательной среды инжиниринговой школы, определение содержания, логической последовательности и выбора методик для проведения экспериментальной работы в образовательном центре.

Для этого необходимо разработать показатели эффективности развития личностного потенциала школьников и систему их мониторинга. На констатирующей стадии эксперимента можно выяснить исходный уровень обучения школьников, основные мотивы выбора профиля обучения, уровень их интеллектуального и личностного потенциала, а также уровень способностей к саморазвитию и саморегуляции. Формирующий эксперимент будет направлен на развитие личностного потенциала школьников под воздействием инжинирингового обучения, развитие способности к самореализации и рефлексии в процессе организации исследовательской деятельности обучающихся.

Большой акцент при этом будет сделан на психолого-педагогическое сопровождение учащихся в виде развивающих игр, психодиагностических процедур, тренингов и культурно-массовых мероприятий. Эксперимент будет направлен на выработку у школьников навыков и умений по саморегуляции, самореализации; положительной эмоциональной ориентации на учебно-познавательную деятельность; умения планировать и самостоятельно организовывать свое собственное исследование.

Школьники должны обучаться приемам самопознания, самодиагностики, взаимному общению в различных ролях, механизмам личностного воздействия и самозащиты. Среди экспериментальных методик можно использовать деловые и ролевые игры, тренинги и различные упражнения на самопознание и саморегуляцию.

У авторов данной статьи имеется опыт по созданию системы работы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях их обучения по программам инжиниринговой школы для одаренных школьников Иркутской области (летний лагерь «Нерпенок» 2017 года на Байкале). Начатая работа будет продолжена с целью создания модели реализации личностно-развивающего потенциала одаренных школьников, занимающихся исследовательской работой, в условиях инжиниринговых центров

При этом будут обобщены и систематизированы результаты исследовательской и проектной деятельности школьников. В рамках инжиниринговой школы будет осуществлена подготовка обучающихся к конференциям и конкурсам, проведена экспертиза и совместное проектирование образовательных программ, ориентированных на выявление, поддержку и развитие будущих высококвалифицированных специалистов в сфере наукоемких технологий из числа одаренных школьников Восточно-Сибирского региона.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1990.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: ИЦ Академия, 2002.
3. Емельянова Е.В. Особенности структуры математических способностей старшеклассников информационного профиля обучения // Сибирский психологический журнал № 54. – Томск, 2014. – № 54. – С. 80-89.
4. Ларионова Л.И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности/ Психология одаренности и творчества: монография/ Под. ред. Л.И.Ларионовой, А.И.Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С.125-137.

5. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева: Смысл; Москва; 2011.
6. Макотрова Г.В. Эффективность развития исследовательского потенциала школьников // Международный журнал экспериментального образования, 2016. – № 3-2. – С. 201-205.
7. Панов В.И. Одаренность как проблема современного образования // Материалы I Всероссийской конференции «Психология сознания: современное состояние и перспективы». – Самара, 2007.
8. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации. Указ президента РФ N 642 от 1 декабря 2016.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ЛАНДШАФТНОЙ ЭКСКУРСИИ

Лей В.А., Севастополь, Россия

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по организации ландшафтной экскурсии со студентами вуза, позволяющие обеспечивать безопасность участников, их слаженное взаимодействие в активной досуговой деятельности и общественно-полезных экологических мероприятиях. Раскрыты задачи и планируемые результаты ландшафтной экскурсии, определены требования к ее руководителю-разработчику.

Ключевые слова: ландшафтная экскурсия, методические рекомендации, экологическое образование, студенты вуза, биоландшафтное разнообразие Крыма.

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF LANDSCAPE EXCURSION

Ley VA., Sevastopol, Russia

Abstract. The methodical recommendations focused on the organization of the landscape excursion with the students of higher education institution which ensure the safety of participants, their mutual interaction in free time and socially useful ecological activities are represented. The tasks and the planned results of the landscape excursion are highlighted, the requirements to its developer are formulated.

Keywords: landscape excursion, methodical recommendations, ecological education, students of higher education institution, landscape variety of the Crimea.

Ландшафтное разнообразие Крыма является предметом научных исследований и содержанием экологического образования учащейся молодежи. Целью данной статьи является рассмотрение организационных аспектов ландшафтной экскурсии и разработка практических методических рекомендаций.

Ландшафтная экскурсия для студентов вуза сочетает активный отдых, познание культуры, экономики и природы, что ставит ее в ряд наиболее эффективных форм комплексного экологического образования [3, 5]. В результате студенты приобретают актуальные знания об экономике региона, охране природы, памятников истории и культуры. Руководитель ландшафтной экскурсии должен быть эрудированным разработчиком, знать интересные факты и легенды, связанные с местами маршрута, соблюдать некоторые методические рекомендации [1, 4].

Н.Ф. Винокурова определяет педагогическую суть ландшафта в том, что он, «как вещественный фрагмент реальной окружающей среды, выступает целью, содержанием и средством экологического образования» [2, с. 204]. В настоящее время сохранение биоландшафтного разнообразия является главным условием преодоления глобального экологического кризиса и мериллом устойчивого развития. Поэтому так важно заслонять ландшафты от реконструкции, в том числе через формирование экологического сознания школьников и студентов.

К основным задачам ландшафтной экскурсии со студенческой молодежью мы относим:

- создание условий для развития физической активности и оздоровления;
- совершенствование навыков туристского мастерства;
- организацию познавательного экологичного досуга;
- развитие чувства товарищества и взаимопомощи;
- привитие навыков бережного общения с природой;
- пропаганду туризма как средства поддержания здорового образа жизни;
- привитие интереса к достопримечательностям родного края.

Рассмотрим подробнее организационные аспекты ландшафтной экскурсии. Предварительно, за 2-3 дня, руководитель информирует участников о маршруте экскурсии, форме одежды и условиях проезда. Следует заранее раздать студентам памятки с планом маршрута, условиями отправления и прибытия, перечнем вещей первой необходимости, инструктажем о правилах поведения в природе и общественном транспорте.

Время сбора назначается не менее чем за 15 минут до отправления транспортного средства. Для полной безопасности и на случай травмоопасных ситуаций руководитель должен сообщить в службу МЧС о маршруте ландшафтной экскурсии. По прибытии на место сбора руководитель должен удостовериться в готовности участников к походным условиям и имеет право не разрешить участие тем лицам, которые не подготовлены должным образом (с признаками нездоровья, одетыми или обутыми несоответствующим образом).

Ландшафтную экскурсию рекомендуется начать с линейки готовности, в ходе которой руководитель проверяет наличие группового и личного снаряжения, продуктов питания, денег. Он должен удостовериться в хорошем самочувствии всех участников похода, провести последний инструктаж о правилах поведения.

В комплектовании группы важно учитывать физическую готовность участников. Количественный состав не должен превышать 12 человек. При таком составе легче следить за перемещением, дисциплиной и организацией питания. Группа не растягивается, ею легче управлять. Скорость движения зависит от физической подготовки участников, рельефа местности, состояния погоды и может колебаться от 1 до 4 км в час. Следует иметь необходимые средства оказания первой помощи.

В начале передвижения руководитель сообщает о распорядке движения, характере местности, объектах осмотра, времени большого привала, возвращении. Далее он находится либо во главе группы, либо там, откуда удобнее обеспечивать безопасность движения: например, у переправы или на крутом спуске. Походная колонна движется, как правило, цепочкой, с направляющим впереди и замыкающим позади. Никто не имеет права обгонять направляющего, замыкающий же идет последним, помогая отстающим. Запрещается сбор растений.

Следует делать 10-15-минутные остановки для кратковременного отдыха не реже, чем через 1-1,5 часа для восстановления сил участников экскурсии. Для этого следует выбирать сухие, затененные, ровные места на полянах, опушках или прямо на обочине дороги. Желательно, чтобы рядом находился источник питьевой воды.

В середине дня, когда уже пройдена большая часть пути, организуется большой привал. Выбирая место, необходимо проследить, не находятся ли там растения из числа редких видов, чтобы не навредить им. Окружающий ландшафт должен быть живописным. Если во время такого привала планируется приготовление пищи на костре, то у группы должно быть заготовлено все необходимое. Наилучшим блюдом будет гречневая или пшенная каша с тушенкой и чай. Костер следует разводить на уже вытопанных площадках или на старых кострищах. У костра обязательно остаются дежурные, которые следят за приготовлением пищи.

Ландшафтная экскурсия должна решать не только оздоровительные, но, в первую очередь, познавательные и воспитательные задачи. Поэтому свободное время на привале целесообразно использовать для информирования студентов о животном и растительном

мире Крыма, о краснокнижных видах, о памятниках природы и влиянии деятельности человека на окружающую природную среду. Полезно подкреплять такие беседы лирическими произведениями великих поэтов, посвященных, например, эстетике крымской природы.

Также можно, заранее договорившись с работниками лесничества или с общественной экологической организацией, совершать полезные дела. Например, расчистить горелый лес, или убрать мусор на местах пикников горе-туристов, или высадить саженцы на пустующих участках. Уважительное, бережное отношение к природе – главное правило поведения.

К запланированным результатам ландшафтной экскурсии можно отнести следующие:

- укрепление физического и психосоматического здоровья участников;
- развитие интереса к занятиям физкультурой, спортом и туризмом;
- укрепление дружбы, взаимопомощи и сотрудничества;
- приобретение умений и навыков в области экотуризма;
- пополнение краеведческих знаний по истории и природе родного края;
- воспитание качеств экологичной личности;
- общественно-полезные мероприятия.

Таким образом, грамотная организация ландшафтной экскурсии со студентами вуза позволяет решать поставленные экологообразовательные задачи с учетом вопросов обеспечения безопасности в природе, способствует слаженной познавательной, досуговой и общественно-полезной экологической деятельности участников.

Литература

1. Бардин К.В. Азбука туризма. Пособие для руководителей туристских походов в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sinref.ru/000_uchebniki/05400turizm/002_azbuka_turizma_burdin_1973/000.htm
2. Винокурова Н.Ф. Экологическое образование в географии // Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / Сост. Н.М. Мамедов. – М.: СТУПЕНИ, 2003.
3. Головкин О.Н., Лей В.А. Педагогическая подготовка студентов инженерно-экологического профиля: монография / Под общ. ред. О.Н. Головкин. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2014.
4. Грузин В.В. Маршруты комплексно-краеведческого направления [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://infourok.ru/proekt_marshruty_kompleksno-kraevedcheskogo_napravleniya__sbor_kraevedcheskogo_materiala-445574.htm
5. Лей В.А. Ландшафтная педагогика как инструмент педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля // Вестник СевНТУ. – Вып. 124: Педагогика: сб. науч. тр. – Севастополь: СевНТУ, 2011.

ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА²³

Мазилков В.А., Сленко Ю.Н., Ярославль, Россия

Аннотация. В работе формулируется идея о роли интеграции психологического знания в психолого-педагогическом сопровождении непрерывного образования человека. Утверждается, что устойчивое развитие человека и общества в условиях образовательной деятельности возможно с учетом широкого понимания возможностей субъекта образования.

²³ Исследование выполнено при поддержке задания № 25.8407.2017/8.9 на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»

Ключевые слова: интеграция психологического знания, непрерывное образование и развитие.

INTEGRATION OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AS A MEANS OF SUPPORTING CONTINUOUS HUMAN EDUCATION

Mazilov V.A., Slepko Y.N., Yaroslavl, Russia

Abstract. The idea of the role of the integration of psychological knowledge in the psychological and pedagogical support of continuous human education is formulated. It is argued that the sustainable development of man and society in the context of educational activities is possible, taking into account a broad understanding of the capabilities of the subject of education.

Keywords: integration of psychological knowledge, continuous education and development.

Понятия «образование» и «развитие» настолько тесно связанные друг с другом феномены, что зачастую они идентифицируются как рядоположные, изменения которых не могут восприниматься в отрыве друг от друга. Рассмотрение их в психолого-педагогическом аспекте имеет достаточно длительную историю, а современное понимание их связи было во многом заложено еще трудами Л.С. Выготского. В работе «Мышление и речь» [2] Л.С. Выготский, рассматривая проблемы взаимосвязи психического развития человека и условий и средств его обучения, сформулировал ставшую классической для отечественной педагогики модель организации образовательного процесса в школе. Так, он писал: «Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии» [2; с. 252].

Эта, а также ряд других фундаментальных идей основателя культурно-исторической психологии позволили создать одну из наиболее популярных теорий психического развития и развивающегося обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [3]. В оформленной на основе теории Л.С. Выготского периодизации психического развития были выделены относительно самостоятельные периоды жизни человека, которым соответствует определенный тип ведущей деятельности. Последовательная смена ступеней образования и типов ведущей деятельности приводит к возникновению и развитию тех или иных новообразований, психологический анализ которых был детально описан в данной периодизации до периода учебно-профессиональной деятельности старшеклассников и учащихся профессиональных учебных заведений.

В описанной периодизации остался открытым вопрос о образовании и его роли в психическом развитии человека за пределами учебно-профессионального обучения. Отметим, что его актуальность многократно возросла в последние годы, когда на официальном уровне была декларирована идея о образовании как непрерывном процессе, реализующемся в течение всей жизни человека. Непрерывность образования реализуется возможностью получения знаний, умений, навыков, опыта деятельности, компетенций и пр. на разных уровнях образования - общем, профессиональном, дополнительном [10; ст. 10]. При всех очевидных преимуществах традиционных периодизаций психического развития, они также безусловно требуют изменения отношения и взгляда исследователей на соотношение проблемы развития и образования в условиях непрерывности последнего. Конкретнее, требуется организация специальной теоретической, экспериментальной работы для ответа на вопрос о механизмах и закономерностях развития человека за пределами общего и учебно-профессионального обучения. При этом представляется, что классическая модель обучения, идущего впереди развития, недостаточно точно и полно

отражает потенциальные результаты такой исследовательской работы.

Одним из потенциальных путей решения проблемы психологии взрослых является обращение к опыту многочисленных теоретических и экспериментальных исследований в антропологической психологии Б.Г. Ананьева [1, 5, 6]. Некоторым вопросам методологических оснований теории Ананьева была посвящена одна из наших более ранних работ [6], поэтому здесь обратим внимание на два важных момента.

Еще в семидесятые годы прошлого века Б.Г. Ананьев отмечал, что «до настоящего времени условная классификация взрослого человека - молодость, зрелость и т.д. – не имеет определенных границ, и переходы остаются чрезвычайно неопределенными. Менее точны критерии верхних и нижних порогов зрелости» [5; с. 337-338]. Одной из причин отмеченной неопределенности в понимании и границ, и психологического содержания периода развития человека, называемого зрелостью, является ее множественность и противоречивость, что хорошо выражается в многообразии типов зрелости. В этом же выступлении Б.Г. Ананьев выделил такие типы зрелости, как «физиологическая, соматическая», «интеллектуальная», «моральная», «правовая» и мн.др. [5; с. 337-338]. Можно было продолжить и перечень выделенных типов, и их более подробное описание, однако и сейчас можно сформулировать одну из основных проблем сопровождения непрерывного образования человека. Ввиду многообразия форм развития человека, сведение проблемы образования взрослых к той или иной форме организации образовательного процесса представляется явно сужающим возможности как самого образования, так и субъекта этой образовательной деятельности. Выстраивая логику непрерывного образования, его формы, методы, средства, приемы и пр., необходимо учитывать выделенные Б.Г. Ананьевым характеристики развития зрелости человека - и физиологические, и психологические, и социальные и многие другие. Это в свою очередь приводит к необходимости постановки и решения другого актуального вопроса.

Знание о особенностях развития человека в условиях непрерывного образования не может быть ограничено каким-либо одним из его аспектов - ни педагогическим, ни психологическим, ни физиологическим, ни любым другим. При этом их сведение в некоторый комплекс, систему представляется не самой простой задачей. Ввиду этого перспективным представляется организация специальной работы по интеграции знания о развитии человека в условиях непрерывного образования, некоторые методологические и теоретические вопросы которой уже были предметом нашего исследования [9]. Приведем их краткую характеристику.

Основой для осуществлению комплексных междисциплинарных исследований, посвященных проблеме непрерывного развития человека, могут стать основные положения коммуникативной методологии [8].

На основе коммуникативной методологии может быть представлена стратегия комплексного междисциплинарного исследования в различных разделах психологии и других смежных с психологией дисциплинах [4, 7].

На основе описания конкретных возможностей использования коммуникативной методологии в проведении комплексного междисциплинарного исследования могут быть разработаны измерительные показатели, методики и технологии реализации основных принципов коммуникативной методологии, необходимых для организации комплексных междисциплинарных исследований.

Могут быть разработаны и описаны методологический, методический и технологический инструментарий проведения комплексных междисциплинарных психолого-социологических и психолого-психофизиологических исследований.

Описанные положения являются лишь частью более широкой программы комплексных междисциплинарных исследований [9]. Их реализация позволит подойти не только к решению проблемы интеграции психологического знания, но и к постановке вопросов о методологии, теории и стратегии исследования проблемы непрерывного образования и развития человека на всех этапах жизненного пути.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды; в 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1980.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений; в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
4. Журавлев А.Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: ИП РАН, 2007.
5. Логинова Н.А. Антропологическая психология Бориса Ананьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
6. Мазилев В.А. Б.Г. Ананьев и методологические вопросы психологии // Методология и история психологии. – 2008. – Том 3. – Выпуск 4. – С. 59-70.
7. Мазилев В.А. Методология комплексных и междисциплинарных исследований в психологии // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: ИП РАН, 2012. – С. 51-53.
8. Мазилев В.А. Методология психологии. – Ярославль: ЯГПУ; МАПН, 2007.
9. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Интеграция в психологии // ЧФ: Социальный психолог. – 2017. – № 1 (33). – С. 67-76.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета – Федеральный выпуск №5976 (303). – 31.12.2012 г.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ЛИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЕЕ АДАПТИВНОСТИ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Малышев И.В., Саратов, Россия

Аннотация. В исследование рассматривается проблема адаптации личности в контексте ее социальных ожиданий относительно требований профессиональной и образовательной среды. Анализируется эмпирическое исследование характеристик ожиданий и адаптационных составляющих личности, выполненного на выборке студентов и педагогических работников-воспитателей детских садов. По ряду изучаемых явлений отмечены отличительные особенности, в частности по значимости некоторых социальных ожиданий у молодых людей и специалистов-педагогов.

Ключевые слова: адаптационные составляющие личности, социально-психологическая адаптация, социальные ожидания личности к требованиям среды.

SOCIAL EXPECTATIONS OF PERSONALITY FROM THE VIEWPOINT OF ITS ADAPTABILITY IN DIFFERENT CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Malyshev I.V., Saratov, Russia

Abstract. In the investigation, the problem of adaptation of a personality in the context of its social expectations to the requirements of the professional and educational environment, are considered. The empirical investigations of the characteristics of the expectations and the adaptational constituent of personality done on a sample of students and pedagogical workers, preschool teachers, are analyzed. According to a variety of the investigated appearances, the differences are found, in particular, in order of importance of some social expectations among young people and specialists-pedagogues.

Keywords: adaptational constituent of personality, social-psychological adaptation, social expectations of personality to the requirements of the environment.

Проблематика адаптационных составляющих личности, несмотря на достаточно хорошую изученность вопроса, продолжает оставаться актуальной и востребованной. Это

связано со сложностью социально-экономических явлений, нестабильностью современного общества. Личности, взаимодействующей и социализирующейся в разных условиях среды необходимо быть готовой к возникающим изменениям. Особое значение в этой связи имеет изучение личности, ее адаптационных параметров в разных условиях образовательной среды во взаимосвязи с различными социально-психологическими явлениями.

Так, в своих исследованиях В.И. Панов реализует экопсихологический подход к исследованию образовательной среды. Ученый показывает, что для образовательной среды вуза характерны ценности, отражающие интересы группы, профессионального и социального сообщества, которые лежат в основе субъект-совместных и субъект-порождающих типов отношений. В тоже время для социально-культурных условий вуза характерны ценности, выражающие интересы индивида, характерные для субъект-обособленного типа отношений [6]. Также исследователь дает историко-психологический анализ понятия «образовательная среда» с точки зрения модернизации российского образования [7].

Многие исследователи, указывая на важность проблематики адаптации и социализации личности, подчеркивают необходимость использования более прогрессивных подходов в изучении данных явлений. Так, Р.М. Шамионов раскрывает теоретико-эмпирический анализ проблемы соотношения толерантности к неопределенности и адаптационной готовности личности. Автор определяет адаптационную готовность как интегральное образование, включающее не только представления о собственной способности к приспособлению, но и установки по отношению к своим возможностям по совладанию с возникающими трудностями в процессе взаимодействия с другими. Р.М. Шамионов показывает, что адаптационная готовность (установка), адаптивность (свойство личности) и готовность к изменениям (отношение) являются предикторами толерантности к неопределенности [8]. Ученый раскрывает структуру адаптационной готовности и предлагает оригинальное определение как состояния, которое сопровождается психическим напряжением, позволяющим личности сохранить настрой на приспособление к значимой ситуации, основанной на представлении о желаемом (успешном) ее исходе [9].

М.В. Григорьева рассматривает проблематику адаптации в современной школе и дает сравнительный анализ образовательной среды дореформенной и реформируемой школы. Автор определяет содержание понятия «адаптационная готовность личности» в рамках экопсихологического подхода. Она отмечает, что в разные периоды школьной жизни на первый план выдвигаются отдельные компоненты адаптационной готовности личности, которые обеспечивают необходимое приспособление к новым требованиям образовательной среды и на этой основе возможно последующее развитие обучающегося [1]. В следующем исследовании автор обобщает полученные ранее результаты по адаптационной готовности личности в современных условиях общественной действительности [2].

В большинстве наших исследований указывается на взаимосвязь адаптационных возможностей личности и стрессоустойчивости личности. Так, определены социально-психологические и индивидуальные характеристики личности как повышающие так и снижающие ее адаптационные возможности в разных условиях действительности у учащихся школ [3]. Отмечается взаимосвязь адаптационной готовности личности, ее основных социально-психологических параметров и синдрома эмоционального выгорания у специалистов стрессогенных профессий [4].

Необходимо отметить, что исследование сегодня только адаптационных параметров личности недостаточно для оценки состояния личности, прогноза ее вероятных изменений. Поэтому с современных позиций целесообразно исследование социально-психологических составляющих адаптации личности в контексте ее ожиданий относительно требований социальной и образовательной среды [5].

Представляет особый интерес изучение социальных адаптационных ожиданий у будущих молодых специалистов – студентов и специалистов стрессогенных профессий в системе образования. Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение социальных ожиданий в контексте адаптационных возможностей у студентов колледжа и воспитателей детских садов.

Методы исследования

В исследовании использованы следующие психодиагностические методики: методика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, анкета для изучения ожиданий личности относительно требований среды. Для статистической обработки данных выбран t-критерий Стьюдента. В выборку исследования вошли студенты Волгоградского медицинского колледжа (45 испытуемых в возрасте 18-19 лет) и воспитатели муниципальных дошкольных образовательных учреждений Саратовской области (65 испытуемых в возрасте от 23 до 45 лет).

Обсуждение результатов

При изучении социально-психологических параметров адаптации личности у студентов следует, что ее высокий уровень в виде значений адаптивности выявлен у 25% студентов, у 68% он находится в пределах нормативных показателей, то есть оценивается как средний и у 7% он несколько снижен (уровень ниже среднего). Изучение адаптации у воспитателей свидетельствует о том, что у 28% обнаружен высокий уровень адаптивности, у 72% он находится в пределах нормы или может рассматриваться как средний. В тоже время показатель дезадаптивности у 9% испытуемых высокий, у 55% он средний и у 36% – низкий. То есть уровень социально-психологической адаптации определяется как средний с некоторой тенденцией к снижению.

Далее по базовым вопросам анкеты изучались ожидания личности студентов и педагогов относительно требований условий социальной и профессиональной среды. На вопрос «что вы ожидаете от результатов своей (учебной) профессиональной деятельности в ближайшей перспективе» 20% студентов ожидают поступления в ВУЗ. Также 20% ожидают карьерный рост и 33% получения профессиональных навыков и знаний. В ближайшей перспективе большая часть респондентов-педагогов связывает свои ожидания со следующим: с повышением уровня заработной платы и профессиональной компетентностью; повышением квалификацией и карьерным ростом. Часть респондентов ответила, что ожидает повышения уровня развития детей или успехов в профессиональной деятельности. Некоторые опрошенные при ответе на этот вопрос отмечают, что ничего не ожидают или ожидают в основном стабильности.

Более 60% студентов, в ближайшие 1-2 года надеются найти работу или работать по специальности, а 20% респондентов получить высшее образование. Другие 20% респондентов затруднились при ответе на этот вопрос. В тоже время ожидания от результатов профессиональной деятельности в течении 1-2 лет значительная часть воспитателей также связывают с повышением заработной платы, своего профессионального уровня, желанием найти другую или дополнительную работу, желанием улучшения социально-экономической ситуации, стабильности. Другие респонденты надеются повысить свой профессиональный уровень и квалификацию. Следующие респонденты отмечают, что у них «нет ожидания уверенности и стабильности в это сложное время» или ничего хорошего не ожидают.

При ответе на вопрос «ваши ожидания в совместной деятельности» 26% студентов надеются на успех, 13% ожидают помощь и 46% ожидают продвижение по работе и карьерный рост. В тоже время основная часть опрошенных педагогов-воспитателей желают найти поддержку, взаимопонимание у окружающих, спокойно без конфликтов разрешить все сложные проблемы. Другая часть испытуемых-педагогов ожидают дружеских взаимоотношений, уважения, взаимовыручки от коллег, помощь в решении важных вопросов и т.д.

Ожидания в личной жизни 60% испытуемых-студентов связывают с созданием семьи, рождением детей, с счастливой семейной жизнью. 20% респондентов ожидают понимания, поддержки и доверия. В личной жизни большинство педагогов ожидают улучшения материального благополучия, стабильности в профессии, в социально-экономической сфере. Другая часть воспитателей ожидание в личной жизни связывают с семейным благополучием, совместным отдыхом, здоровьем близких, успехами в семейной жизни и т.д.

Большая часть студентов (66%) ожидает разрешить проблемную ситуацию в обычных условиях жизнедеятельности вместе с семьей, то есть с родителями, мужем, близким другом, сестрой, братом. 13% надеются разрешить ее самостоятельно. Разрешить проблемную ситуацию в обычных условиях значительная часть педагогов ожидает совместно с близкими членами семьи (родители, муж, брат, мама, сестра, подруга и т.д.), с коллегами по работе (с воспитателем-напарником), с начальством или совместно с друзьями. Только незначительная часть испытуемых надеются самостоятельно разрешить проблемную ситуацию.

В сложных (экстремальных) условиях 73% студентов при разрешении проблем относят также сюда семью и близких родных, а 13% ожидают разрешить ее вместе с друзьями, товарищами по учебе. При разрешении проблемной ситуации воспитатели также надеются на поддержку родных, коллег. Некоторые респонденты (10-15%) связывают свои ожидания с администрацией, с руководством (заведующим) или готовы на самостоятельное разрешение проблемы. В любом случае большинство педагогов-воспитателей надеются на большую поддержку, помощь других (окружающих) и только незначительное количество испытуемых готовы самостоятельно бороться с проблемой.

Далее анализировались ожидания студентов и воспитателей по базовым вопросам анкеты. Так, выявлены статистически значимые различия по ряду характеристик социальных ожиданий у молодых людей и специалистов-педагогов. Это проявляется в ожиданиях объединиться с другими людьми, чтобы вместе разрешить ту или иную ситуацию ($r=-3,8$ $p<0,01$); в ожидании оказать помощь другим при решении общих проблем ($r=-3,3$ $p<0,01$); в стремлении подстраиваться под других людей, чтобы лучше справиться с трудностями ($r=-2,1$ $p<0,05$); в ожидании ставить свои личные интересы выше, чем другие ($r=3,5$ $p<0,01$); в ожидании, что общение с другими обогатит жизненный опыт, в сложных условиях получить поддержку других ($r=2,4$ $p<0,01$); в ожидании делиться с другими людьми своими переживаниями в обычных условиях ($r=2,0$ $p<0,05$); в ожидании, что общительность может способствовать достижению цели и в трудной жизненной ситуации возникает желание идти на риск ($r=3,0$ $p<0,01$). Только в отдельных социальных ожиданиях обнаружены близкие значения между педагогами и студентами.

Выводы

Уровень социально-психологической адаптации у большинства студентов и педагогов-воспитателей находится в пределах нормы и определяется как средний или хороший (выше среднего). При этом у воспитателей отмечена тенденция к снижению адаптационных возможностей.

В соответствии с полученными результатами в разных условиях образовательной среды, то есть у студентов (будущих специалистов) и педагогов-воспитателей, уровень значимости по большинству социальных ожиданий различается. По отдельным характеристикам значительно. В тоже время для двух групп испытуемых характерны и общие ожидания, связанные с социально-экономическими проблемами, которые негативно влияют на их адаптационные возможности. А именно, недостаточно высокий социально-профессиональный статус профессий в обществе, низкое материальное положение (уровень оплаты труда), общая нестабильность и неустроенность и т.д. Также можно сказать, что у студентов как и педагогов с хорошим уровнем адаптивности и оптимистичностью (позитивностью) в характеристиках социальных ожиданий присутствует более высокая социальная активность и направленность на окружающих,

что позволяет им лучше и эффективно социально адаптироваться в обществе, в профессиональной деятельности.

Литература

1. Григорьева М.В. Особенности школьной адаптации в условиях реформирования образования // Сибирский педагогический журнал. 2017. №1. С. 26-31.
2. Григорьева М.В., Вагапова А.Р., Тарасова Л.Е., Кашеева А.В., Малышев И.В., Ткачева М.С., Хуторянская Т.В., Черняева Т.Н. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества. Саратов, 2016.
3. Малышев И.В. Особенности социально-психологической адаптации и стрессоустойчивости личности старшеклассников в условиях меняющегося общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т.5. №2. С. 157-163.
4. Малышев И.В. Взаимосвязь адаптационной готовности личности и эмоционального выгорания у представителей стрессогенных профессий // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. №8(64). С. 123-132.
5. Малышев И.В. Влияние современных субкультур на адаптационные возможности личности подростков и их ожидания к требованиям социальной среды // Пензенский психологический вестник. 2017. №1. С. 122-134.
6. Плаксина И.В., Панов В.И. Экопсихологический подход к исследованию образовательной среды педагогического института // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. №1. С. 29-35.
7. Панов В.И. Понятие «образовательная среда»: От Л.С. Выгодского к психодидактике // В сборнике: Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов Материалы всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 87-102.
8. Шамионов Р.М. Соотношение толерантности неопределенности и адаптационной готовности личности к изменениям // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. №3. С. 28-39.
9. Шамионов Р.М. Структура адаптационной готовности личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16. №4. С. 454-458.

СТАНОВЛЕНИЕ ЭКОКУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕСТВА

Малягин В.В., Малягина Н.А., Москва, Россия

Аннотация. Статья рассматривает образовательный аспект формирования экологической культуры в контексте надвигающихся глобальных проблем. Стремительное развитие информационного общества ведет к возникновению новых опасностей для общества в культурно-мировоззренческой, философской и психологической сферах. Главным решением сложившихся проблем приводится образование, в рамках концепции Универсального эволюционизма Н.Н. Моисеева. Образование призвано сформировать целостную картину мира индивида и повысить уровень критичности для успешного процесса адаптации общества к быстроменяющимся современным условиям. Экологизация образования должна заложить фундамент новой нравственности молодых поколений и помочь выработать рациональные решения для успешного преодоления грядущих кризисных ситуаций, что может принести колоссальную пользу для России и всего человечества.

Ключевые слова: экологическая культура, устойчивое развитие, глобальные проблемы, информационное общество, экологический императив, информационная война, системный подход, картина мира.

THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE IN THE EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF THE GLOBAL PROBLEMS OF THE SOCIETY

Malyagin V., Malyagina N., Moscow, Russia

Abstract. The article considers the educational aspect of formation of ecological culture in the context of looming global problems. The rapid development of the information society leads to the emergence of new dangers to society in the cultural-ideological, philosophical and psychological dimensions. The main solution to all problems is education, in the framework of the concept of Universal evolutionism of N. Moiseev. Education forms a coherent picture of the world of the individual and increases the level of criticality for a successful process of adaptation to changing conditions. Greening education must lay the Foundation of a new morality of young generations and must help to develop sustainable solutions to successfully overcome future crises. It can bring enormous advantages for Russia and all mankind.

Keywords: ecological culture, sustainable development, global issues, information society, ecological imperative, information warfare, system approach, view of the world.

2017 год объявлен годом экологии в России. На фоне все более остро поднимающихся глобальных проблем вопросы экологии и экологического образования становятся наиболее актуальными. Загрязнение экологической среды, увеличение уровня потребления, рост населения земли, увеличение разрыва между бедными и богатыми и многие другие проблемы встают перед лицом всего человечества и требуют коллективных усилий в их разрешении. Современное общество все чаще оказывается в парадоксальных ситуациях. На фоне процесса глобализации и взаимозависимости усугубляется конкурентная борьба, обостряются культурно-цивилизационные разломы, разгораются новые конфликты в борьбе за ресурсы и экономическое влияние [12].

В контексте изложенных проблем, многие научные деятели и мыслители за последние десятилетия обращали внимание на общий кризис развития человечества. Одним из них был академик Н.Н. Моисеев. В 2017 году мы отмечаем 100-летие со дня его рождения – выдающегося советского и российского ученого, мыслителя и философа. Н.Н. Моисеев известен нам прежде всего по концепции «ядерной зимы», смоделированной группой ученых под его руководством в вычислительном центре академии наук СССР [9]. Широта и глубина мышления позволили математику, моделирующему биосферные процессы, осознать и погрузиться в работу на гуманитарные и философские темы. Он был одним из первых ученых, трезво оценивших динамику и перспективы человеческого развития, в условиях складывающихся глобальных проблем. Многие темы, над которыми общество сегодня только начинает задумываться были им предвосхищены. Им была сформулирована концепция универсального эволюционизма, в которой дается оценка происходящим процессам и предлагается стратегия перехода общества к коэволюции человека и биосферы [8].

Начиная со второй половины XX века западные специалисты, предприниматели и ученые ведут разработки концепции устойчивого развития (sustainable development) [5], проводятся масштабные международные экологические саммиты и конференции. К сожалению, приходится констатировать, что данная концепция не охватывает множество гуманитарных вопросов, в т.ч. культурных, философских и психологических, а направлена, прежде всего на сдерживание промышленных отходов и производств (а значит, на экономическое развитие) отдельных стран. В свою очередь, становится все более очевидным использование экологической проблематики в качестве оружия устранения конкуренции на геополитическом масштабе транснациональных корпораций (яркий пример – борьба с производителями хладагентов). Использование экологического фактора в конкурентной борьбе отдельных стран и корпораций подрывает и дискредитирует среди элиты, управления и научной среды вопросы экологической проблематики. Примером такого отношения является недавний выход США из

Парижского соглашения по климату, ввиду откровенно невыгодных условий для бизнеса и экономики США, что вызвало волну критики в странах Евросоюза.

Несмотря на то, что глобальные проблемы предстают пред лицом всего человечества в целом, для России это особенно актуально, учитывая пережитый период развала СССР и 90х годов. Научно-техническая революция, достигшая своего апогея к началу XXI века и принеся столько успехов, также подвела человечество к черте, когда от результата наших решений и действий будет зависеть успешность выхода из складывающегося кризиса, и, если решения эти будут ошибочными, это может стать фатальным для человечества, как вида и всей биосферы в целом [8].

Надо отметить, что подобные перспективы научно-технического прогресса и возможные кризисы уже давно предполагали многие русские мыслители-космисты, среди которых Н.Ф. Федоров, В.И. Вернадский и др. Подобные кризисы вписываются в процесс эволюции человечества, как некие точки бифуркации на границе достигнутых возможностей. Кризисы коснулись современной науки и образования, ровно так же, как и сам современный научный подход спровоцировал и усугубляет кризисные явления [8]. Несомненно, что сложившаяся ситуация является также следствием философских и психологических установок современных обществ и культур-цивилизаций. Для всех очевидно, что от того, каким образом человечество использует свое могущество будет зависеть наше будущее, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

Сегодня, на наших глазах, общество эволюционирует от классического к информационному. Еще В.И. Вернадский писал о тесно связанном информационном обществе, как необходимой компоненте общества будущего – ноосферного, то есть общества Разума [1]. Уже сейчас можно оценить масштаб информационно-технологических возможностей. Не удивительно, учитывая философские и психологические кризисы, что такой мощный инструмент сразу же начал использоваться как оружие – уже у всех на слуху термин «информационная война» [2]. В действительности, можно свидетельствовать о том, насколько эффективно и незаметно для общества используется информационное воздействие – в качестве переформатирования исторической самоидентификации, выработке требуемых реакций и т.д. – ярким примером может послужить ситуация на Украине, где по опросам современная молодежь в центре Киева в основной массе не знает о существовании УПА, а некоторые считают их партизанами, помогающими советской армии.

Еще одним негативным способом использования информационных ресурсов, влияющий на развитие глобальных проблем, является формирование потребительского мышления. Стирание традиционных культурных ориентиров и навязывание ценностей стран «золотого миллиарда» вынуждает людей действовать нерационально в экономическом, ресурсном и экологическом планах. Очевидно, что такие варианты использования важнейшего инструмента ведут к культурно-нравственной деградации, нарастанию международных конфликтов и завышают предел потребления в угоду отдельных экономических сил и корпораций. В действительности, ситуация в информационной среде зачастую становится похожа на антиутопию Д. Оруэлла «1984». Основная суть деструктивного информационного воздействия заключается в фрагментации получаемой информации, зачастую противоречивой. Это снижает порог критичности и цельности восприятия индивидом и обществом информации, лишает человека ориентации в информационной, культурной, нравственной среде. Сложно сказать, насколько процесс фрагментации привносится умышленно, ведь, так это или нет, человечество пока не успевает адаптироваться к бурно развивающейся информационной среде (СМИ, телевидение, интернет). Данный процесс в той или иной мере может носить естественный характер.

Возвращаясь к концепции универсального эволюционизма Н.Н. Моисеева, можно выделить одним из главных компонентов экологическое образование [6]. Н.Н. Моисеев уделял особое внимание вопросу экологического образования и просвещения, считая его

основой формирования целостной картины мира, без которой невозможно восприятие индивидуумом новых принципов, ценностей и новой нравственности. Экологизация образования необходима для воспитания экологической культуры в молодых поколениях, формирования не только необходимых навыков, умений и талантов в условиях глобальных проблем, но также и формирования новой нравственности и ментальности, способной обеспечить человечеству плавный переход точки бифуркации надвигающегося кризиса и дальнейшее успешное развитие совместно с биосферой – коэволюцией Человека и Природы.

В попытке осмыслить и оценить реальные перспективы России в условиях кризиса 90х, Н.Н. Моисеев выделял те сильные стороны и черты государства и народа, на которые можно было бы опереться, и выстроить государство, способное обеспечить достойную жизнь своим гражданам. Главной такой опорой Никита Николаевич видел человеческий потенциал: «Говоря о человеческом потенциале, я имею ввиду не особенность генотипа, а особенности традиций, нравов и прежде всего особенности российского образования. Только понимая их, только ориентируясь на них, можно выработать наиболее рациональные способы преодоления кризисных явлений, наиболее разумное использование мирового опыта, принципы успешного участия в мировом рынке, более комфортные способы жизни в МИРЕ ТНК» [3]. Н.Н. Моисеев считал, что система образования, берущая начало из далекой дореволюционной России, и усовершенствованная в советский период, была лучшей системой образования в мире. Сравнивая отечественную систему образования с западной, Никита Николаевич отмечал, что при сравнительно одинаковом уровне знаний в узких специальностях, в отечественных научных школах давался гораздо более широкий материал. Благодаря этому, у отечественных специалистов вырабатывалась привычка к более легкому овладению новыми знаниями, более широкому кругозору и возможностью обучаться и использовать знания не профильных специальностей. Поэтому, первостепенная задача для современной России заключается в сохранении и развитии образования, научных школ и традиций. Ведущую роль в построении общества будущего Н.Н. Моисеев уделял учителю, способному передать все многообразие знаний, опыта и культуры.

При этом, помимо знаний, образование имеет также культурный компонент. Одной из фундаментальных традиций русской научной и творческой мысли Н.Н. Моисеев считал системность [5]. Системный подход позволил более глубоко и целостно понимать проблемы, ставить вопросы, находить решения. Целая плеяда русских ученых и мыслителей – основоположников отечественных научных школ, закрепила системное мышление в отечественном образовании. Так возникло представление о Человеке, как включенном в Природу, действующем субъекте системы – эти представления породили такое философское и научное направление, как «русский космизм». В основу идеи современного рационализма Н.Н. Моисеев так же положил постулат о «системности Мира» [5]. Возвращаясь к современным российским реалиям, можно сказать, что системное мышление должно формироваться на этапе образования, начиная со школы. Системность должна сыграть основополагающую роль в построении картины мира – обеспечить ее целостность, а так же сформировать критичность к получаемой информации.

Одним из принципов системности должен послужить междисциплинарный подход. Н.Н. Моисеев обращал внимание на тот факт, что изучение глобальных проблем и вопросов, таких как *sustainable development*, носят «принципиально междисциплинарный характер» [4]. Междисциплинарность науки, скоординированные усилия и взаимодействия специалистов точных, естественных и гуманитарных наук – необходимость, продиктованная вхождением человечества в новую эпоху. Это также расширяет адаптивные и творческие способности индивида, в какой бы сфере деятельности он не находился. В рамках универсального эволюционизма Никита Николаевич осуществил попытку создать язык, способный описать целостную картину

мира – он положил в основу этого языка Дарвиновскую триаду изменчивости, наследственности и отбора [5]. Обогащение и совершенствование языка междисциплинарного взаимодействия – одна из задач современной российской действительности. Взгляды и творческое наследие Никиты Николаевича сами по себе основываются и реализуют междисциплинарный подход: «Философия экологии Н.Н. Моисеева способна открывать новые смыслы и понятия, выходящие за рамки собственно философии, и наполнять новым содержанием социально-экономические, эколого-политологические, психолого-педагогические и правовые науки» [10].

Для экологизации образования так же необходима выработка принципов Экологического императива - свода правил, законов и ценностей, обеспечивающих гармоничное развитие человека и природы. Само понятие экологическая культура уже содержит в себе принципиальную задачу – разрешить конфликт между человеческим общественным началом и природой. И здесь необходимо экологическое образование – опираясь на позитивные элементы культуры, оно, при умелом использовании, способно отсеивать негативные элементы, нарушающие гармонию между человеком и природой, а обогащение новыми знаниями и формирование целостной картины мира сформируют основу для воспитания экокультуры. Однако этот процесс формирования культуры должен проводиться очень осторожно, ведь исключая даже негативные элементы, мы можем столкнуться с определенными опасностями. Общество, опираясь на культуру, может использовать ее в качестве средства адаптации. Тем не менее, культура обладает и обратной функцией – в экстремальных ситуациях она призвана ограничивать адаптационные свойства личности. Корень этого механизма произрастает из биосоциальных законов древних общин, когда общественные интересы стали доминировать над инстинктами человека [11]. Простыми словами, культурный уровень (в меру психических свойств) позволяет индивиду в экстремальных ситуациях оставаться человеком.

Стоит также отметить, что требования к образованию, реализации системного и междисциплинарного подхода Н.Н. Моисеев выдвигал ко всему планетарному обществу, в рамках универсального эволюционизма и коэволюции. Но прежде всего, важно услышать эти призывы сегодня в России. Реализация этих идей крайне важна для современного российского общества, его образования и формирования национальных целей в эпоху глобализации. Междисциплинарный подход в сочетании с системностью мышления и опорой на научные школы могут дать серьезный толчок для развития отечественной науки и всего общества, а также воспитать в молодежной среде основу, для построения новой ментальности.

Литература

1. Багров Н.В. Закономерности формирования и развития информационного общества // Вопросы современной науки и практики. 2006. № 2. С. 27-32.
2. Залиханов М.Ч., Барматова С.П., Степанов С.А. Молодежь и цивилизационный выбор. Рукопись. 2016г. / Материал статьи в Вестник РАН.
3. Моисеев Н.Н. Агония России Есть ли у нее будущее? М.: ЭКОПРЕСС-3М, 1996. – 78 с.
4. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. М.: Наука, 1987. – 304 с.
5. Моисеев Н.Н. Быть или не быть человечеству? М.: Ульяновский Дом печати, 1999. – 288 с.
6. Моисеев Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование. М.: Изд-во МНЭПУ, 1995. – 53 с.
7. Моисеев Н.Н. С мыслями о будущем России. – М.: Фонд содействия развитию соц. и полит. Наук. 1997. – 210 с.
8. Моисеев Н.Н. Современный рационализм. – М.: МГВП КОКС, 1995. – 376 с.

9. Моисеев Н.Н. Экология человечества глазами математика. М.: Молодая Гвардия, 1988. – 254 с.
10. Степанов С.А. Научное наследие В.И. Вернадского и Н.Н. Моисеева для понимания современной картины мира // Вестник ТГУ, т.18, вып.2, 2013.
11. Степанов С.А. Концептуальные основы экологического образования для устойчивого развития в научном наследии академика Н. Моисеева. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2011. – 121 с.
12. Чумаков А.Н. Метафизика глобализации: культурно-цивилизационный контекст. – М.: КАНОН +, 2006. – 516 стр.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Маркова Л.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье дается понятие об информационных образовательных технологиях как о способе вспомогательного обучения детей в средней школе. Здесь представлены достоинства и недостатки. Описываются возможности использования последних компьютерных технологий, дающих учащимся огромное пространство знаний о географии. Особое внимание уделяется вопросам о повышении продуктивности школьников.

Ключевые слова: информация, компьютерные технологии, образование в средней школе, мультимедиа, информационное пространство, коммуникация.

INFORMATION EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE WORK OF GEOGRAPHY TEACHER

Markova L.V., Moscow, Russia

Abstract. The article presents the concept of information educational technologies as the way of help teaching children in the middle school. The advantages and disadvantages of that are also presented here. It describes possibilities of using the most modern computer technologies to give pupils the large space of geography knowledge. Particular attention is paid to the impact of on increasing of pupils` production.

Keywords: Information, computer technologies, education in the middle school, multimedia, information space, communication.

Особенностью географии как объекта является то, что он содержит большое количество дидактического материала. И, конечно же, его невозможно уместить в одну или две книги. Какая бы ни была полная энциклопедия, она не может содержать все знания о географии. В то же время объем информации увеличивается с каждым годом. Чтобы подготовить наиболее полный, интересный и современный урок географии, учитель должен обрабатывать различные источники (от энциклопедий до газет и журналов). В современном обществе существует широкое внедрение компьютерных технологий, в том числе и в систему образования. Эта тенденция соответствует изменившимся целям образования, которые требуют обновления методов, средств и форм организации обучения.

Использование информационных образовательных технологий помогают учителю организовать учебный процесс в соответствии с психическими и физическими особенностями учащихся. Кроме того, применение мультимедиа в классе позволяет использовать различные наглядные пособия, которые являются средством создания новых и тиражированием существующих чувственных образов в сознании ученика.

Электронная презентация представляет собой логически связанную последовательность слайдов, объединенную темой и иллюстрациями. Чтобы работать на уроках географии, необходимо подготовить презентации, которые преобразуют принцип восприятия информации учащимися. В подавляющем большинстве случаев дети не могут

полагаться на повествование в словесном описании на уроках географии. Использование информационных и коммуникационных технологий облегчает процесс запоминания, что делает обучение более интересным и динамичным.

Существует три основных способа (или подхода) представления информации:

1. Иллюстративный (традиционный). Выбранный визуальный способ иллюстрирует урок. Обучающиеся наблюдают за меняющимися изображениями, но в то же время часто забывают текстовый материал. Кроме того, рано или поздно склонность и восприятие «образов» также притупляются.

2. Схема. Обучение основано на построении вспомогательных конспектов или структурных схем. Использование мультимедийных технологий в этом случае расширяет возможности построения таких систем. Они становятся более живыми, яркими, дополняются движущимися элементами.

3. Интерактивный. Объединяет элементы иллюстративных и схематических подходов. Особенность этого подхода заключается в том, что использование различных визуальных материалов, схем и анимаций сочетается с рассказами учителя о некоторых географических особенностях, явлениях, что обычно требует очень высокой квалификации учителя. Но самое главное в этом подходе – высокая методическая обработка материала. В такой комбинации дается указание спровоцировать, задуматься и обсудить деятельность учащихся.

Почти все уроки, основанные на использовании информационных технологий, пытаются назвать мультимедиа. Однако этот термин является не научным, а больше разговорным. При представлении презентаций, подготовленных учителем географии в программе Power Point, урок представлен на слайдах, кратко описаны ключевые моменты анализируемого вопроса, который позволяет учащимся во время рассказа учителя сосредоточиться на них. Лекция учителя сопровождается материалом, который может быть представлен рисунками, видеоматериалами, фотографиями, необходимыми картами и диаграммами. Фотографии, видеоматериалы, звуковое сопровождение позволяют учащимся ощущать реальность происходящих событий, что влияет на их интерес, мотивирует к обучению. Такие уроки хорошо организованы, хорошо скоординированы.

Таким образом, можно прийти к выводам, что на уроке компьютер выполняет несколько ролей:

- заменяет материалы на доске (предмет обучения, план, домашнее задание, определение и т. д.);
- обеспечивает визуализацию (фотографии, карты, репродукции картин);
- выполняет контроль (первичный, фиксированный, проверка домашнего задания в форме тестов и т. д.);
- дополняет учебник и т.п.

Систематическое использование информационных образовательных технологий на уроках приводит к повышению продуктивности учебной деятельности обучающихся, изменению отношения детей к компьютеру – ученики начинают воспринимать его как универсальный инструмент для получения знаний.

Литература

1. Сергеева Т.А. Компьютерные технологии [Текст]: / Т.А. Сергеева. – М.: Просвещение, 2006. – 248с.
2. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2005. – 144 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И СЕМЬИ²⁴

Махнач А.В., Москва, Россия

Аннотация. В исследовании представлено определение жизнеспособности человека, жизнеспособности семьи, представлены теоретические основания исследования концепта «жизнеспособность человека». В рамках экологического подхода к исследованию этого феномена делается акцент на изучение жизнеспособности специалистов – представителей социэкономических профессий. Обсуждены факторы риска и защиты замещающей семьи.

Ключевые слова: жизнеспособность человека, жизнеспособность семьи, экологический подход, фактор риска, фактор защиты, замещающие родители.

ECOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF THE HUMAN AND FAMILY RESILIENCE

Makhnach A.V., Moscow, Russia

Abstract. The study presents the definition of human resilience, and family resilience, as well the theoretical basis for the study of the concept of «human resilience». Within the framework of the ecological approach to the study of this phenomenon with the emphasis on studying resilience of representatives of socioeconomic professions. The risk and protective factors of a foster family are discussed.

Keywords: human resilience, family resilience, ecological approach, risk factors, protective factor, foster parents

Неопределенность воздействия факторов риска в социальной, производственной средах, в семье, рост общей социальной напряженности в обществе и глобализация рисков обуславливают растущую потребность в ресурсах совладания с этими рисками. Влияния этих факторов определяют научный интерес к адаптивности, ресурсности, психологическому здоровью и как следствие – к жизнеспособности человека, которая стала предметом исследования относительно недавно [13].

В ежегодной оценке по Глобальному индексу жизнеспособности (FM Global Resilience Index) 130 стран ранжируются по девяти ведущим элементам развития. Согласно мнению экспертов авторитетного агентства FM Global, жизнеспособность страны определяется как комбинация устойчивости и уязвимости страны к факторам неблагоприятного воздействия и ее способностью восстановиться после этого воздействия до уровня экологического благополучия. Индекс определяют следующие драйверы развития жизнеспособности: политический риск, качество инфраструктуры, воздействие опасных природных явлений и способность к управлению рисками. Россия занимает 75 место, имея по двум последним драйверам оценку соответственно 24,2 и 30,7 из 100. По общей оценке индекса жизнеспособности наша страна снизила свои показатели и перешла с 68 на 75 место. По показателю «Эффективность инфраструктуры, способствующей качеству жизни населения» Россия имеет худшие показатели среди оцениваемых стран – 89 место [22].

Понятие «жизнеспособность» первоначально было разработано в физике материалов, затем появилось в биологии, философии, экологии, социальных науках. Особенно детально понятие «жизнеспособность» было разработано в 1970-е годы в экологии систем, кибернетике. Постепенно концепция жизнеспособности утверждается в качестве доминирующей в области управления системами, природными и человеческими ресурсами. Вместе с тем по-прежнему наука нуждается в интердисциплинарной

²⁴ Работа выполнена по Гранту РФФИ, проект № 16-06-00702 «Социально-психологические факторы формирования жизнеспособности профессионала»

обобщающей теории жизнеспособности любых систем. Жизнеспособность систем стали рассматривать как «форму проявления активности и адаптивности системы» [18].

Термин «жизнеспособность» появляется в социологических, экологических и демографических исследованиях, в работах, посвященных изучению качества жизни человека и общества, в теории устойчивого развития. В исследовании устойчивого развития экологических систем Х. Босселем в ряду признаков, характеризующих устойчивое развитие любой из них, основным называется жизнеспособность [1]. «С экологической точки зрения в устойчивом развитии особое значение имеет жизнеспособность локальных экосистем, от которых зависит глобальная стабильность всей биосферы в целом» [2, с. 129]. По этой причине возникает необходимость обращения к понятиям природных сред обитания человека, пониманию им экологии среды, в которой он обитает, его жизнеспособности в ней. В таком понимании жизнеспособность имеет только общий функциональный смысл в соответствии с определением в большинстве толковых словарей: быть приспособленным к жизни, сохранять свое существование в меняющихся условиях среды. В работах, посвященных анализу устойчивости развития общества, исследователи нацелены на поиск оснований его устойчивого развития и жизнеспособности во всех сферах общественной жизни. По этим темам возможны пересечения исследований в социологии, экологии и психологии.

Мы определяем жизнеспособность человека как психическое образование, проявляющееся в способности человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в условиях социальных, культурных норм и средовых влияний. Жизнеспособность – это способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств и событий, не только восстановлению, но и выходу на более высокий уровень развития, используя для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы. Жизнеспособность – это способность к жизни во всех ее проявлениях, способность не только существовать, адаптироваться к условиям жизни, но и развиваться вопреки неблагоприятному внешнему влиянию.

В последние десятилетия XX века в психологии наметился отход от медицинской модели и обращение к исследованиям ресурсов, благополучия и жизнеспособности человека. Например, в психологии здоровья предусматривается практика поддержания здоровья человека и исследования в этой области психологии не могут проводиться вне его экологии. Это направление пересекается по предмету исследования (здоровое функционирование индивида) и по объекту (индивид и его социальное окружение) с экологическим подходом в психологии развития Ю. Бронфенбреннера и все чаще появляется в исследованиях других областей психологии [19].

Применительно в целом к психологии как науке медицинская модель означает, что выходящее за пределы «нормы» поведение является результатом физических проблем, которые должны рассматриваться в медицинской плоскости. Исследователи, работающие в рамках психосоциальной модели, как правило, имеют более широкий взгляд и встраивают, например, социальную болезнь в комплексное взаимодействие расширенных семейных связей, вовлечение в деятельность социальных организаций, культурный и исторический контексты [24]. Психосоциальная модель помощи реализуется в обществе в том случае, если улучшение здоровья и благополучия достигается путем направления усилий на решение социальных, экономических и экологических детерминант здоровья. Эта модель базируется на понимании того, что для социального и психического здоровья необходимо позитивное взаимодействие социальных, экономических и экологических факторов. Важно отметить, что очевидна связанность существующих в обществе ценностей с тем, какой из моделей помощи придерживается общество. Существующие на данном этапе развития науки две модели помощи: медицинская (болезни) и психосоциальная (здоровья) определяют во многом и те ценности общества, которым руководствуется оно в своем развитии. Две модели воспроизводятся в позиции ученого, темах, методах исследования и интерпретациях полученных данных.

Социокультурный (экологический) подход Ю. Бронфенбреннера в исследовании жизнеспособности человека. Концептуализация термина «жизнеспособность человека» в исследованиях последних лет происходит преимущественно в русле теории экологического подхода Ю. Бронфенбреннера. Его теоретические размышления об экологическом бытии позволяют расширить понимание этого феномена от узкого, детерминированного факторами защиты и риска до системной характеристики человека. Суть социокультурного (экологического) подхода к исследованию развития детей состоит в междисциплинарном объяснении процессов их социализации. Экологическая модель Ю. Бронфенбреннера демонстрирует существенное смещение акцентов в содержании изучаемых аспектов психического развития ребенка. По мнению ряда исследователей, внимание должно быть сосредоточено на тщательном анализе особенностей повседневного поведения детей в реальных условиях их жизни – от непосредственного, ближайшего окружения в семье вплоть до широкого социального и даже исторического контекста [19].

В диссертационном исследовании А.И. Лактионовой, проведенном под нашим руководством, было выявлено, что жизнеспособность подростка оказывает влияние на процессы его социальной адаптации, являясь важным ресурсом развития. Нарушения адаптации возникают не у всех детей, жизнеспособные дети и подростки могут преодолевать трудности и лишения и успешно развиваться [5; 7]. В диссертационном исследовании Т.Ю. Лотаревой для системного анализа факторов, оказывающих влияние на жизнеспособность профессионалов социальной сферы, также была использована модель экологических систем Ю. Бронфенбреннера. Было доказано, что специфическим механизмом совладания с трудными ситуациями в этой профессиональной группе выступает общение с друзьями, коллегами, близкими, которое связано с настойчивостью и самоэффективностью – как компонентами жизнеспособности [15]. В русле экологической модели были проведены и другие наши исследования [6; 8; 14; 21]. Нами были выявлены основные компоненты жизнеспособности человека: настойчивость, самоэффективность, способность к совладанию и адаптивности, внутренний локус контроля, способность к развитию семейных/социальных взаимоотношений, мировоззренческая направленность / духовность.

В экологическом подходе вложение одного контекста развития в другой рассматривается как условие развития каждого члена семьи, являясь экологической нишей для него, в которой он осуществляет свои функции. Внимание к реляционному и экологическому контекстам развития жизнеспособности семьи также представлен в наших исследованиях [12]. Как известно, жизнеспособность семьи развивается с течением времени и в контексте множества влияний на это развитие, и может меняться в зависимости от изменений в самом контексте [23]. Этот подход дал толчок к постулированию системы «индивид – среда» в качестве исходного основания для определения области экопсихологических исследований, а также к введению в психологический словарь понятия «среда обитания» как совокупности средовых возможностей (условий), находящихся в отношении взаимодополнительности к жизненным потребностям индивида [17].

В модели жизнеспособности семьи мы учитываем контексты, описанные в русле *экологического подхода*, в каждом из которых следует обращать внимание на влияние факторов риска и/или защитных факторов [16]. От того, насколько семья окажется способной мобилизовать свои внешние и внутренние ресурсы, будет зависеть ее жизнеспособность на определенном временном отрезке. При этом адаптация к изменившимся условиям жизни семьи, успешное продолжение ее функционирования с учетом приобретенного опыта даже при наличии действия хронического стресса является свидетельством жизнеспособности семьи в предложенном контексте. Запускать жизнеспособные механизмы функционирования семьи может не только несущий в себе

угрозу фактор риска, но и возникающая в процессе жизни семьи любая другая значимая для нее цель.

По нашему убеждению, жизнеспособность семьи – это не просто результат агрегированного поведения жизнеспособных членов в семье, это характеристика, возникающая в ней после нескольких лет ее существования, когда один или несколько компонентов индивидуальной жизнеспособности каждого члена семьи объединяются с компонентами жизнеспособности других членов семьи, в итоге – семья становится жизнеспособной. В связи с этим акцент на экологию семьи должен определять условия, при которых она становится жизнеспособной, и те способы воздействия на эту интегративную характеристику семьи, при которых она при любых условиях остается таковой.

В наших исследованиях профессиональных замещающих родителей [10; 11] вопрос о безопасности ребенка поднимается всякий раз, когда речь идет о компетентности замещающих родителей, призванные осуществлять его надежное размещение в замещающей семье, воспитание и уход в его повседневной жизни. Проблемы, возникающие в ходе воспитания сироты, развитие отношений в семье в связи с появлением нового ее члена, неудовлетворенность полученными результатами труда, разочарование в своих педагогических способностях, эмоциональное выгорание и многие другие факторы лежат в основе экологии замещающей семьи – в общем, и безопасности в профессии замещающего родителя – в частности. В связи с этим «на современном этапе развития общества возросла роль и ответственность профессионала за сохранение экологии и жизни человечества. Акцент в изучении профессий сместился в сторону изучения личности профессионала, его мировоззрения, смысловых и ценностных ориентаций» [3, с. 229], его среды обитания и жизнедеятельности, что особенно важно в профессиональном развитии замещающего родителя.

На основе социокультурного (экологического) подход в исследовании жизнеспособности человека и семьи Ю. Бронфенбрэннера и теории сохранения ресурсов [20], мы доказываем, что сочетание высокой вовлеченности в профессию со способностью эмоционально дистанцироваться от работы и справиться с неудачей, проявив жизнеспособность, связано с высоким уровнем благополучия в профессии, низким уровнем стресса, высокой удовлетворенностью работой. Успешными профессиональными замещающими родителями, а следовательно – жизнеспособными, можно назвать тех, кто хорошо работает, по четырем аспектам профессиональной деятельности. Во-первых, они успешны в создании хорошо структурированной среды и характеризуются низким уровнем влияния на них внешних обстоятельств и эффективны в использовании времени. Во-вторых, они способствуют активации когнитивных, эмоциональных процессов у членов семьи, что позволяет последним развивать новые идеи, понимать каждого в семье. В-третьих, профессиональные замещающие родители сотрудничают с каждым внутри семьи и с широким социальным окружением в формате, удобном для них. В-четвертых, они способны создать благоприятную семейную атмосферу, показывая образец терпимости к ошибкам близких, оставляя достаточно времени для того, чтобы обсуждать межличностные проблемы любого члена семьи и прежде всего – приемного ребенка, ведут себя адекватно критической ситуации, в которой ребенок чувствует себя личностно ценным для родителей.

Таким образом, исследования последних лет жизнеспособности человека стали приобретать междисциплинарный характер: в теоретических работах жизнеспособность человека стала рассматриваться как его индивидуальная способность обращаться к ресурсам здоровья, социуму культурально приемлемым способом, обращая внимание на активную созидательную роль человека в создании экологически здорового социального окружения.

В рамках экологического подхода к исследованию жизнеспособности человека наиболее полно представлены компоненты этого интегративного свойства человека.

Очевидно, что исследования жизнеспособности человека и семьи в русле экологического подхода отражают актуальный интерес психологии, в рамках которой изучение жизнеспособности семьи как малой группы, коллектива становится все более востребованным.

Наши эмпирические исследования групп специалистов социномических профессий (социальных работников, профессиональных замещающих родителей, психотерапевтов и др.) позволили проанализировать особенности этих профессиональных групп, увидеть выраженность компонентов их жизнеспособности и определить взаимосвязанность этих компонентов с внешними социальными и психологическими ресурсами. Эти данные могут являться основой профессионального отбора и профессиональной подготовки.

Литература

1. Боссель Х. Показатели устойчивого развития: Теория, метод, практическое использование. Отчет, представленный на рассмотрение Балатонской группы. Тюмень: Изд-во ИПОС СО РАН, 2001.
2. Гизатуллин Х.Н., Троицкий В.А. Концепция устойчивого развития: новая социально-экономическая парадигма // *Общественные науки и современность* 1998. № 5. С. 124–130.
3. Дикая Л.Г. Закономерности в изменении подходов к изучению профессий // *Ежегодник Российского психологического общества. Психология и практика*. Т. 4. Вып. 1. Ярославль: Аверс-пресс, 1998. С. 228–229.
4. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
5. Лактионова А.И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
6. Лактионова А.И., Махнач А.В. Влияние личностных и средовых характеристик на жизнеспособность и социальную адаптацию старшеклассников // *Другое детство. Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития*. М.: МГППУ, 2009. С. 216–218.
7. Лактионова А.И., Махнач А.В. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков-сирот // *Проблема сиротства в современной России: психологический аспект*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 193–223.
8. Лактионова А.И., Махнач А.В. Жизнеспособность как фактор адекватного профессионального самоопределения и социализации // *Социальная психология труда: Теория и практика*. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 459–477.
9. Махнач А.В. Социокультурный экологический подход в исследовании жизнеспособности человека и семьи // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2014. № 3 (43). С. 67–75.
10. Махнач А.В. Психопатологическая симптоматика и семейные ресурсы у кандидатов в замещающие родители // *Семья, брак и родительство в современной России*. Вып. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 249–264.
11. Махнач А.В. Диагностика жизнеспособности и ресурсности замещающих семей как условие профилактики отказов от приемных детей // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2016. Т. 1. № 1. С. 227–256.
12. Махнач А.В. Жизнеспособность семьи: новый объект и концептуальные предпосылки исследования // *Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 350–375.

13. Махнач А.В., Дикая Л.Г. Междисциплинарные и межсистемные исследования жизнеспособности человека: состояние и перспективы (вместо введения) // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 7–28.
14. Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В. Роль ресурсности семьи при отборе кандидатов в замещающие родители // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 108–122.
15. Махнач А.В., Лотарева Т.Ю. Семейные и социальные ресурсы жизнеспособности профессионалов сферы защиты прав детей-сирот // Человек. Сообщество. Управление. 2017. Т. 18. № 2. С. 120-137.
16. Махнач А.В., Постылякова Ю.В. Модель жизнеспособности семьи // Психологические исследования проблем современного российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 438–460.
17. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
18. Разумовский О.С., Хазов М.Ю. Проблема жизнеспособности систем // Гуманитарные науки в Сибири. 1998. № 1. С. 1-7.
19. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
20. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. V. 44. P. 513–524.
21. Makhnach A.V. Medical and social models of orphanhood: Resilience of adopted children and adoptive families // The Routledge International Handbook of Psychosocial Resilience / U. Kumar (Ed.). New York: Routledge, 2017. P. 202–213.
22. Resilience Index. Annual Report 2016. FM Global, 2016. Windsor: Oxford Metrica. URL: http://www.fmglobal.de/assets/FM_Global_Resilience_Index_2016_AnnualReport.pdf
23. Sroufe L.A. Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood // Attachment and Human Development. 2005. V. 7 (4). P. 349-367.
24. Ungar M., Liebenberg L., Boothroyd R., Kwong W.M., Lee T.Y., Leblank J., Duque L., Makhnach A. The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development // Research in Human Development. 2008. V. 5 (3.) P. 166-180.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Межова Л.А., Воронеж, Россия, Луговской А.М., Москва, Россия,
Бортникова Г.А., Воронеж, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы экологического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В частности анализируются возможности инклюзивного экологического туризма, как эффективного средства реабилитации и адаптации детей с ОВЗ.

Ключевые слова: экологическое воспитание, инклюзивный туризм, дети с ограниченными возможностями здоровья.

ECOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

*Mezhova L.A., Voronezh, Russia, Lugovskoi A.M., Moscow, Russia,
Bortnikova G.A., Voronezh, Russia*

Abstract. The article deals with the problems of ecological education of children with disabilities. In particular the possibilities of inclusive eco-tourism, as an effective means of rehabilitation and adaptation of children with disabilities.

Keywords: environmental education, inclusive tourism, children with disabilities.

В настоящее время 90% детей имеют отклонения в состоянии здоровья, при этом из них 40% имеют хронические заболевания, а 50% имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья. Особую тревогу вызывает рост заболеваний нервной системы, психические расстройства. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) чаще всего проходят обучение в школах коррекционного типа или дистанционное обучение на дому.

В настоящее время для оптимального развития детей с ОВЗ необходима система инклюзивного обучения. В этой связи возникла необходимость адаптивной системы образования к уровням состояния здоровья детей с ОВЗ. В систему инклюзивного обучения включен и региональный инклюзивный туризм, который имеет высокий экологический потенциал.

Инклюзивный туризм (или туризм для всех) – это один из самых динамически развивающихся систем туристического рынка. Инклюзивный туризм может развиваться в том случае, если объекты индустрии туризма отвечают принципу «доступно и удобно для всех». В процессе туристической деятельности в силу повышения физической и эмоциональной нагрузки у детей с ОВЗ происходит активизация всех систем жизнедеятельности, а необходимость постоянного взаимодействия требует постоянного совершенствования навыков общения в окружающей среде. В процессе туристской деятельности повышается адаптационный потенциал организма и коммуникативная деятельность, а также экологическое восприятие окружающей среды. В процессе инклюзивной туристской деятельности расширяется географическая картина мира, повышается способность личного социального опыта, активизируется эмоциональное восприятие окружающей природной и социальной среды с точки зрения экологии.

В инклюзивной туристической деятельности основной реабилитации выступают: оздоровительное влияние природной среды, повышение психофизической активности на свежем воздухе; изменения социальной роли детей с ОВЗ, т.к. они приобретают опыт активного субъекта взаимодействия; приобретают новый жизненный опыт, новые знания и умения в области экологии, расширяют среду обитания.

Основной задачей инклюзивного туризма является интенсивная социально-психологическая и оздоровительная реабилитация. Изучение научно-методической литературы показало, что концепция инклюзивного туризма начала развиваться более 30 лет назад под руководством Рона Мейса в университете Северной Каролины (США). Инклюзивный туризм – это доступность туризма для всех, включая лиц с ограниченными возможностями. В настоящее время разрабатываются различные направления инклюзивного обучения в России, среди которых следует отметить следующие:

- проблемы инклюзивного образования рассматриваются в работах Лопатиной В.И., Маланцевой О., Борисова Н.Ю., Дулисова Т., Задорина И.В., Милофеева Н.Н.;
- проблемам регулирования инклюзивного образования на основе конституционно-правовой системы рассматривается в работах Матюшева Т.Н., Колоскова С., Ильина О.М.;
- психолого-педагогические основы инклюзивного образования обосновываются Никуленко Т.Г., Кузнецовой Л.В., Пикалиной Е.Н., Назаровой Н.М., Семаго Н.Я.;
- социальные проблемы инклюзивного образования поднимаются в работах Милофеева Н.Н., Холостовой Е.И., Хударенко Е.А., Ярская-Смирнова Е.Р., Чернухина О.А.;
- историко-аналитический анализ обучения детей с ограниченными возможностями представлены в работах Замской Л.С., Милофеева Н.Н., Задорина И.В.;
- направления развития учебных заведений с особыми образовательными потребностями рассмотрены Малофеевым Н.Н.;
- инклюзивный туризм как форма организации реабилитационного процесса для детей с ограниченными возможностями [7,8,9].

Среди исследователей по разработке направлений развития инклюзивного туризма следует отметить Лифанова И.В., который разрабатывает принципы реабилитации детей-

инвалидов средствами туризма и краеведения. Методические рекомендации по развитию инклюзивного туризма и экотуризма обосновываются в работах Быстрикина А.В., Биржакова М.Б., Богатырева А., Гельмана И.А., Дроздова А.В., Самурского К., Сахибзадаева Г.Р., Квартального В.А., Латчука В.Н., Лифанова И.В., Константинова Ю.С., Маслова А.Г. [3,4,5] Проблемы экологического воспитания с ОВЗ занимаются Скворцова Т.А., Букин А.П., Колесникова И.А., Борытко Н.М., С.Д. Поляков, Дерябо С.Д. [1,2,4,5]. На основе научной психолого-педагогической литературы выявлены основные направления и понятия инклюзивного туризма и экологического воспитания.

Инвалидность представляет собой социальный феномен, избежать которого не может ни одно общество, и каждое государство сообразно уровню своего развития, приоритетам и возможностям формирует социальную и экономическую политику в отношении инвалидов. По оценкам ООН, в мире насчитывается 10% населения страдающих различными видами физических, умственных и сенсорных расстройств. Они представляют собой самую многочисленную группу меньшинств. Физические ограничения часто не позволяют им посещать общественные учреждения и пользоваться транспортом. Отношение общества исключает инвалидов из культурной жизни и нормальных человеческих взаимоотношений.

Реабилитационные возможности инклюзивного туризма и экологического воспитания. Реабилитация – понятие с широким многообразным содержанием с различными общепризнанными аспектами, в определении сущности которых ученые разных областей опираются на дословное значение «восстановление», а именно:

- юридический аспект, предусматривающий восстановление чести и прав в силу отмены ранее признанной виновности;

- психологический аспект, который предполагает восстановление утраченных качеств личности как проявление ее пластичности;

- социальный аспект, направленный на восстановление коммуникативных навыков, утраченных социальных функций и связей со средой;

- медицинский аспект, направленный на восстановление нарушенных функций организма, трудоспособности, предотвращение инвалидности. Применительно к реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности необходим учет каждого из перечисленных аспектов.

- экологический аспект, направленный на восстановление нарушенных связей с природной, техногенной и социальной средой. В связи с этим разными авторами рассматриваются вариации четырех основных вариантов понятия «реабилитация»: медицинская реабилитация, психологическая реабилитация, педагогическая реабилитация, социальная реабилитация, экологическая, а также и множество сложных комбинаций: медико-педагогическая реабилитация, психолого-педагогическая реабилитация, социально-педагогическая реабилитация, психолого-медико-педагогическая реабилитация и др.

Анализируя разные определения можно получить перечень основных реабилитационных задач: восстановление жизнерадостности и самоуважения, веры в свои силы, чувства уверенности и безопасности, восстановление адаптационных функций организма, восстановление социальной значимости и построение на этой основе социально-ценностных жизненных алгоритмов, восстановление, укрепление и развитие общих учебных умений и навыков, способности к волевому усилию, восстановление нарушенных коммуникативных связей и социальных отношений, первичным коллективом, семьей и средой неформального общения.

Особенности целевых ориентаций при осуществлении процесса реабилитации, можно выразить в качестве миссии: воспитать ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности как субъекта культуры человечества; сформировать у родителей и учителей, у окружающих детей терпимое отношение к ребенку с особыми потребностями; обеспечить каждому ребенку с ограниченными возможностями жизнедеятельности

адекватные развития условия; своевременная диагностика и выбора адекватных возможностям ребенка реабилитационные и образовательные программы; выработка трудовых навыков в посильной трудовой деятельности и профессиональную ориентацию; интеграция в общество и социализация детей.

Туризм стал составной частью жизни современного человека как свойство его социальной мобильности, в том числе и людей с ограниченными возможностями, вместе с этим возрастает значение туризма как средства реабилитации. Реабилитационный потенциал индивидуален, так как зависит от психосоциальных установки физического ресурса и мотивационных устойчивых стереотипов.

Термин «реабилитация» как восстановление способности к труду применяется к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности, потерявшим ее в процессе жизни. Наряду с этим широко значимым термином употребляется по отношению к детям с ограниченными возможностями инвалидам детства употребляется понятие «абилитация» (с лат. «абилитация» – приобретение способности к чему-либо) по отношению к детям с врожденными или при-обретенными в раннем детстве нарушениями ставится вопрос не о возвращении, а о первоначальном формировании способности.

Системная структура человеческого сознания предполагает единство: при нарушении одного из его компонентов в определенный период неизбежно скажется на остальных качествах. Если у ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности потребности длительное время не находят своего удовлетворения, то это приводит к острому переживанию неудовлетворенности, которая оказывает деструктивное влияние на развивающуюся личность. Хроническое тревожное состояние, частые стрессы у детей с различными дефектами развития, приводят к формированию неадекватной самооценки и к неустойчивой саморегуляции ребенка. Ребенок существенно детерминирован своим социальным окружением, поэтому протекционистским (покровительственным) типом воспитания оказывается деформирующее воздействие на его психику. В результате включения защитных механизмов у детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности часто встречается деформация самооценки. Хроническая тревожность приводит к формированию комплекса неполноценности в процессе самопознания либо к сверхкомпенсации. Снижение устойчивости к нагрузкам у таких детей обусловлена хроническим накоплением стрессовых ситуаций, влияющих на формирование целостности личности, уравновешенность психических процессов и сознательную регуляцию деятельности. Результат выражен в асоциальности: ребенок склонен к «уходу в себя», ощущает безысходность и беспомощность, порождающие тревожность переходящую в панику. Он не социализирован из-за дефекта, связанного с ограниченностью возможностей, и при включении в нормальную общественную жизнь испытывает трудности в саморегуляции. Поскольку из самого дефекта и личностного отношения к нему следует определенная недостаточность и несовершенство возможностей для полноценной жизни. У детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности как следствие наступает сужение сферы интересов и потребностей, спадает общая активность, мотивационная сфера ослаблена, в поведении доминирует мотив избегания неудач.

Экологический туризм, являясь уникальным методом рекреации, реабилитации и воспитания для людей с проблемами здоровья, так как его функции соответствуют реабилитационным задачам, включает различные механизмы адаптации и самоадаптации, при обязательном условии активного участия самого реабилитанта в процессе социализации. В основе преобладающей концепции социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности до середины XX в. как за рубежом, так и в нашей стране, лежала идея о социальной полезности человека. Общество корректировало свои законы и правила человека с ограниченными возможностями, априори объявив его неполноценным. Эта концепция в нашей стране, в отличие от стран

где к власти пришел фашизм, не выродилась в попрание прав человека. Однако приоритет общественных интересов над интересами личности, десятилетия господствующий в нашей стране, практически узаконивал статус социальной «малоценности» применительно к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Это обусловило функционирование в обществе ограничительно-покровительственной патериалистической позиции государства по отношению к этой категории населения. Ребенок с отклонениями в развитии и его родители сталкивается с патериалистической позицией по мере включения в сферу образования, характер которой препятствует достижению высокого уровня социальной адаптации. Более того, патериалистические традиции дезорганизуют нормальные взаимоотношения этих людей с его ближайшим окружением, ограничивая его участие в полноценной жизни. Нерегулярная помощь различными религиозными конфессиями имеет традиционно носит призрачный характер. Система социальной помощи не в силу своей специализации состоянии организовать удовлетворение социокультурных потребностей лиц с ограниченными возможностями. Послевоенный период развития мирового общества характеризуется подъемом демократического движения. Попрание прав и свобод человека в период второй мировой войны показали человечеству высшую ценность и смысл существования общества и место самого человека, его нужды и потребности.

Новый взгляд на социальную и экологическую реабилитацию человека с ограниченными возможностями состоит в достижении его максимальной самостоятельности и независимости - концепция независимого образа жизни. Она провозглашает приоритет интересов личности над интересами общества через гарантированное соблюдение прав и свобод каждого, вне зависимости от возможности приносить пользу обществу и участие в общественно-производительном труде. Под независимой жизнью понимается как материальная независимость, так и отсутствие зависимости при передвижении, свободы общения, социальной роли, в повседневной жизни.

Таким образом, главное в современной концепции социальной и экологической реабилитации – это ликвидация социально-экономической и нравственно-этической ущербности, изоляции человека с ограниченными возможностями со стороны большинства общества. Она предполагает формирование для людей с ограниченными возможностями базовых навыков в сфере жизнедеятельности и самообслуживании, социализации, коммуникации и рекреации. Жизнеобеспечение предполагает посильное деятельное участие человека с ограниченными возможностями в общественном производстве, в сфере услуг или интеллектуального труда. Социализация рассматривается и как процесс, и как результат усвоения человеком правил, знаний и навыков социального общения, освоения общепринятых стереотипов поведения и ценностных ориентаций, присущих данному обществу, позволяющие полноценно участвовать в общественном взаимодействии. Категоричным условием полноценной социализации и социальной интеграции и экологического воспитания является освоение навыков социального общения – коммуникации. Группа формальных признаков реабилитационного туризма включает возрастной состав участников, виды используемых транспортных средств, число участников туристской группы и длительность маршрута. Не влияя на цели путешествия, они требуют учета при подготовке к нему, выработке плана путешествия, особенностей его реализации. Так, например, при организации и проведении туристского похода в зависимости от возраста участников необходимо будет скорректировать протяженность дневных походов, время подъема и отбоя, ассортимент продуктов, вес рюкзаков, наличие необходимых медикаментов, число инструкторов и многое другое [2].

Важным является выбор типа туризма, которым может заниматься ребенок с пользой для своего здоровья. Анализ литературных данных и рекомендаций показал разных заболеваний различные ограничения по физической активности:

1. Патология зрения: дети со средней и тяжелой миопией (выше 4) имеют следующие ограничения по физической активности: не рекомендовано поднимать тяжести весом более 7кг; подтягиваться или отжиматься; веревочный курс не рекомендован детям с миопией выше 6. Не является противопоказанием для занятий туризмом наличие косоглазия без выраженной миопии.

2. Патология слуха: противопоказаний по физическим нагрузкам нет; не является противопоказанием для занятий использование слухового аппарата туризмом; в группе должны быть нормально слышащие люди. Необходимо заранее продумать способ общения на маршруте со слабослышащими детьми.

3. Патология опорно-двигательного аппарата: ограничения по физической нагрузке связаны исключительно с индивидуальными особенностями ребенка. При наличии переломов необходимо исключение прыжков, веревочного курса; велосипедный туризм из-за повышенного риска травмы.

Для детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности рекомендуются следующие виды экологического туризма:

1. Экологический водный туризм Особенности: наличия навыка плавания; отсутствие нагрузки при переноске тяжелого груза; необходимость четкой групповой коммуникации во время сплава; высокий риск переохлаждения; для занятий водным туризмом необходимость нормального развития пояса верхних конечностей.

Показан: - практически всем детям из I–II групп здоровья, а также из III–IV групп здоровья, не имеющим абсолютных противопоказаний; при комбинированной группе и наличии туристов с нормальным зрением слабовидящим детям (не осложненная миопия не выше 7).

К нетрадиционным методам можно отнести экологический инклюзивный туризм, который развивается на территории особо охраняемых природных территорий и формирует экологическую культуру. На туристических маршрутах у детей с ограниченными возможностями воспитывается когнитивный компонент, который базируется на интересе к экологической информации; эстетический компонент, включающий восприимчивость красоты окружающего мира; этический компонент включает поведение в коллективе и развитие навыков охраны окружающей среды; деятельный компонент включает развитие мотивации поступков и поведения детей в походах.

Экологический туризм воспитывает отношение детей с ограниченными возможностями к природным и культурным объектам и формирует экособразное взаимодействие [3].

Теоретический анализ проблемы позволил построить модель и создать программы, отработать технологические подходы, способствующие адаптации детей с ограниченными возможностями в процессе инклюзивного туризма. В процессе исследования были сформированы следующие принципы: принцип разностороннего взаимодействия, предполагающий включение детей с ОВЗ в разнообразную экологическую деятельность; принцип целостности, заключающийся в создании образа экологического объекта; принцип научности основывается на научной картине мира; принцип интеграции соединяет различные педагогические подходы; принцип эстетизации детской жизни, который проявляется в организации лечебной образовательной среды и способствует развитию восприятия эстетики ландшафта и окружающей среды. Дети с ограниченными возможностями в сознании и восприятии себя воспринимают в качестве существ отдаленных от окружающего мира. Так как формирование мышления представляет процесс переработки информации поступающей в мозг через органы чувств (зрение, слух кинетическое ощущение и обоняние).

В психологии выделяют три вида мышления: научно-действенное, основанное на интенсивном и разнообразном манипулировании собственным телом и предметами окружающего пространства; наглядно-образное, основанное на эмоционально-

чувственном восприятии предметов и явлений вне и внутри организма; абстрактно-логическое основанное на понятийно-знаковом мышлении, на формировании причинно-следственных связей, устанавливающие зависимость между прошлым, будущим и осознанием самого себя.

Используя инклюзивный туризм можно использовать целенаправленные тренинги для различных типов заболеваний детей. Корректируются конкретными условиями жизни, обучения, воспитания и образования. Под моделью в исследовании эмоционального состояния детей с ограниченными возможностями понимаю воспроизведение динамичного процесса в эмоциональной сфере при инклюзивном туризме. Психологическая модель является основным методом акмеологического проектирования как средства управления кризисных эмоциональных состояний. Состояние здоровья и условия жизни отражаются в дисгармонии развития и различных типах эмоционального неблагополучия и поведения. Специалисты, работающие в области инклюзивного обучения должны сочетать качества учителя, диагноста, консультанта, спортсмена. Педагог инклюзивного обучения должен уметь суммировать информацию о ребенке, полученную от ребенка и родителей и членов коллектива. Педагогу необходимы знания психопатологии, оценки состояния здоровья, периодизации развития, на основе которых строится диагностика личности ребенка. Большое значение имеет сбор информации об особенностях поведения ребенка в семейной среде, а также поведения в небольших коллективах и макросреде. Проведенный анализ состояния здоровья, психологических характеристик ребенка с ограниченными возможностями позволит наметить оптимальный план развития инклюзивного туризма для разных групп детей. Инклюзивный туризм позволяет развивать личностные качества ребенка.

В процессе туристических походов создаются проблемные ситуации. Педагог-консультанты в области инклюзивного туризма должны создавать условия развития для нахождения собственных решений, помогает обучать ребенка навыкам адекватного реагирования на ситуации, возникающие в туристическом походе, помогает проявить личностные качества, уменьшает негативные процессы.

Тьютер в области экологического туризма должен владеть многометодной диагностикой. Вариативность позволяет выбирать разные категории и проводить анализ по следующим направлениям изучения поведения ребенка в походе и коллективе:

- определение эффекта ощущения, которые возникают у детей в процессе взаимодействия с природой и другими детьми;
- представления ребенка об окружающем мире и товарищах;
- когнитивность;
- знания о лекарственных препаратах, используемых детьми с ограниченными возможностями, которые созданы на основе природных ресурсов растительного и животного происхождения. Использование многомерных характеристик личности ребенка с ограниченными возможностями позволит лучше понять проблемы таких детей и дает возможность наметить варианты психотерапевтической работы в процессе туристических подходов. В этой связи при подготовке специалистов в области инклюзивного воспитания в процессе туристической деятельности необходимы следующие показатели для анализа информации о таких детях:
- определение характера функционирования психики при различных типах заболеваний детей;
- формирование географических и экологических образов и представлений, что способствуют формированию образной картины мира;
- способствовать формированию чувственного восприятия окружающего мира и реагировать на чувства людей;
- формировать уровни самосознания и рефлексии, повышающие уровень здорового восприятия окружающего мира;

- обосновывать социокультурный уровень коллектива, развиваются разнообразные аспекты;
- развиваются духовные качества, определяющие иерархию ценностей личности;
- определяются креативные способности ребенка;
- развивается экологический уровень, который включает условия проживания, качества жизни. При организации инклюзивного туризма необходимо учитывать специфические свойства контингента. Для детей с ограниченными возможностями характерно нарушение психического здоровья, особенно это проявляется в блокировке психической активности. В этой связи при разработке маршрутов и степени их сложности необходимо собрать информацию о характере заболеваний; анализ психологических проблем; история болезни; семейные истории и взаимоотношения с родственниками; интересы ребенка, взаимоотношения со сверстниками, эмоционально-поведенческие проблемы.

Клинико-психологический портрет на каждого ребенка позволит определить стиль поведения и мотивационные потребности личности, определить перспективу ее развития. Для определения продолжительности походов необходимо сформировать группу по адекватности восприятия; по способности к адаптации; по степени возбудимости внимания; степень двигательной функции, речи, памяти и запаса общеобразовательных сведений. В процессе инклюзивного воспитания в туристических походах необходимо, чтобы у детей было понимание проблем и симптомов; оценка личностных ресурсов.

В этой связи необходимо психодиагностика и психокоррекция, проводить тестирование расстройств развития; использовать шкалы развития, тесты интеллекта развития и образования. Наиболее неспецифических методов поведения, психолого-эмоциональных расстройств; расстройств внимания, памяти, мышления, эмоций и настроения, интеллекта, самооценки личности, социальной дезадаптации.

Современные социально-экономические процессы, происходящие за последние годы в России, обострили многие проблемы общего и профессионального образования. Особое внимание уделяется инклюзивному образованию. В этой связи в дидактике профессионального обучения возникла необходимость в разработке эффективных технологий обучения совместного обучения детей здоровых и с ограниченными возможностями здоровья. Возникла необходимость в специалистах, владеющих технологическими приемами работы инклюзивного образования. Поэтому проблемы подготовки специалиста, владеющего педагогическими технологиями создания оптимальных условий для выявления и реализации способностей учащихся с ОВЗ и максимальным использованием их потенциальных возможностей при совместной деятельности. Педагогические технологии инклюзивного образования должны учитывать творческие интересы и потребности учащихся разного уровня развития.

В дидактике профессионального обучения специалистов в области инклюзивного экологического образования педагоги должны уметь различать противоречия между традиционными формами обучения и индивидуальным характером усвоения учащимися разного уровня развития. Для подготовки специалистов инклюзивного образования необходимы положить в основу процессов следующие теоретико-методологические предпосылки исследования процесса их формирования.

Литература

1. Букин, А.П. В дружбе с людьми и природой. / А.П. Букин. - М.: Просвещение, 1991. – 196 с.
2. Дерябо, С.Д.. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону, 1996. – 164 с.
3. Дроздов А.В. Основы экологического туризма: учеб. пособие / А.В. Дроздов. – М.: Гардарики, 2005. – 271 с.

4. Колесникова, И.А. Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 218 с.
5. Самурский К. Экотуризм для всех / К. Самурский // National Geographic Россия. – 2009. – № 11. – С. 50.
6. Скворцова Т.А. Из опыта работы по воспитанию экологической культуры в коррекционной школе VIII вида // Школьная педагогика. – 2016. – №6. – С.156-164.
7. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. Ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
8. Чернухин О.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Чернухин. – М.: Немо Пресс, 2007. – 64 с.
9. Чешихина В. Реабилитационные технологии как средство повышения качества жизни / В. Чешихина // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 57-59.

КОМПЛЕКСНЫЕ ПРОГРАММЫ ТРАНСФОРМАЦИИ АГРЕССИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В РЕСУРС РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ОБЩНОСТИ

Митин Г.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены коррекционно-развивающие программы: для учащихся «Развитие навыков конструктивного управления агрессией», для учителей «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителя» и программы совместных (полисубъектных) занятий учителей и учащихся. Эффективность комплекса программ доказана экспериментально.

Ключевые слова: конструктивная агрессивность, деструктивная агрессивность, моббинг-действия, профессиональные деформации учителя, полисубъектная общность, комплекс коррекционно-развивающих программ.

COMPLEX PROGRAMS OF TRANSFORMATION OF THE AGGRESSION OF STUDENTS AND PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF TEACHERS TO THE RESOURCE OF POLYSUBLEVEL COMMUNITY DEVELOPMENT.

Mitin G.V., Moscow, Russia

Abstract. Correction and development programs are presented in the article: for students «Development of skills of constructive management of aggression», for teachers «Prevention and correction of professional deformations of teachers» and programs for joint (polysubject) studies of teachers and students. The effectiveness of the program complex has been proved experimentally.

Keywords: constructive aggressiveness, destructive aggressiveness, mobbing actions, professional deformations of the teacher, polysubject community, complex of corrective-developing programs.

Современная система школьного образования ставит перед учителем принципиально новые задачи: на фоне высокого прироста численности учащихся школ более активно идет процесс сокращения школьной сети (реструктуризация и укрупнение школ), кадровый дефицит по учительскому корпусу увеличивает нагрузку на учителей (по численности учащихся, приходящихся на учителя) в 1.4 раза, меняются сами требования к профессионализму учителей (особенно это проявляется в школах, где растет численность детей из социально неблагополучных, малообеспеченных семей и семей мигрантов) на фоне резкого увеличения школьных стрессов, агрессивности, жестокости.

До недавнего времени образовательный процесс в отечественной науке не рассматривался с точки зрения имеющихся в этом процессе угроз и опасностей, нейтрализация которых необходима с целью сохранения благоприятных психологических условий для развития и здоровья субъектов образовательного процесса. В настоящее

время в связи с изменением образовательной политики и введением гетерогенных и инклюзивных форм образования увеличилось количество специфических школьных стрессов.

Причиной школьных стрессовых ситуаций является, прежде всего, отсутствие дружеских отношений или неприятие детским коллективом, проявляющееся в оскорблениях, издевательствах, угрозах, психологическом давлении (моббинге) или принуждениях к тому или иному неблагоприятному поступку. Следствием неспособности ребенка соответствовать настроениям, желаниям и деятельности сверстников и взрослых становится почти непрекращающееся напряжение в отношениях, личностные конфликты, доходящие до прямых агрессивных-насильственных посягательств.

Проблема агрессивности детей, подростков, молодежи – одна из центральных социально-психологических проблем, которая затрагивает общество в целом, педагогов, родителей, привлекает внимание исследователей. Важной составляющей этого вопроса является изучение различных факторов (внутренних и внешних), оказывающих влияние на возникновение и усвоение агрессивных форм поведения подростком, а так же форм асоциального поведения от психологического давления (моббинга) до жестоких и циничных агрессивных действий [1,3,7,9,10].

Агрессивность явилась предметом значительного числа экспериментальных работ и специальных монографий зарубежных исследователей (Buss A.; Bandura A.; Berkowitz S.; Lorenz K. и др.). В отечественной психологии данная проблема остается малоизученной, несмотря на то, что отдельные вопросы изучения агрессии привлекали внимание многих авторов (Фельдштейн Д.И., Алемаскин М.А., Миньковский Г.М., Знаков В.В., Семенюк Л.М и др.).

Конфликт ситуации состоит в том, что социальные и педагогические усилия в основном направлены на профилактику и исправление жестокости, а не на формирование личности, способной осознавать и выражать свои эмоциональные состояния и адекватно удовлетворять свои потребности (проявление агрессивности через актуализацию лидерских качеств и конкурентоспособность) [6].

Наиболее интересными и перспективными разработками в данной области, на наш взгляд, являются исследования отечественных ученых В.С. Ротенберга и С.М. Бондаренко. Они развили концепцию агрессивности в рамках теории поисковой активности. Под поисковой активностью понимается деятельность, направленная или на изменение неприемлемой ситуации, или на изменение своего отношения к ней. У человека существует потребность в поисковой активности, предпосылки которой имеют врожденный характер, а затем формирующейся в процессе жизнедеятельности человека. По мнению авторов, отклоняющееся от нормы поведение подростков, включая немотивированные приступы жестокости, может быть проявлением неадекватно сориентированной поисковой активности. Если изменить направление поисковой активности, то можно добиться снятия агрессии.

Анализируя существующие теоретические подходы к объяснению изучаемого феномена, можно сделать вывод о биосоциальной природе агрессивности. На предпочтение подростком агрессивных либо неагрессивных моделей поведения влияют как внутренние (психологические), так и внешние (социальные) факторы. Агрессивное поведение подростка непосредственно отражает искаженный процесс социализации и является проявлением определенной внутренней позиции личности.

Анализ литературы по данной теме показал, что в психологической науке не разработан единый понятийный аппарат, относящийся к феномену агрессии. До сих пор нет четкого определения понятия «агрессия».

В нашей работе мы придерживаемся следующего определения агрессии. Агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение ущерба другому живому существу, не желающему подобного обращения. Нам также представляется необходимым разведение понятий «агрессия» и «агрессивность».

Под агрессивностью мы понимаем готовность к поведению, несущему угрозу окружающим людям. С нашей точки зрения агрессивность должна рассматриваться не только как поведение, но и как достаточно устойчивое характерологическое образование.

Важнейшим институтом становления личности и формирования характера является семья. Любые искажения детско-родительских отношений содержат в себе компонент косвенной агрессии по отношению к ребенку [8].

Итак, в процессе социализации ребенок, подросток формирует и проявляет различные свойства своей личности. Для агрессивного ребенка эти процессы происходят болезненно и неудовлетворительно и, соответственно, мы обозначаем агрессивность как признак социальной дезадаптации. И.С. Кон считает, что подростковая агрессия чаще всего является следствием пониженного самоуважения в результате пережитых жизненных неудач и несправедливостей. Самоуважение – чрезвычайно важный компонент самосознания [2].

При разностороннем и гармоничном развитии формируется активная жизненная позиция, сила «Я», самостоятельность, умение отстаивать собственное мнение и добиться поставленной цели, умение сказать «нет», а также другие характеристики духовной силы человека, которые мы вслед за другими авторами интерпретируем как проявления «конструктивной агрессивности». В то же время при неблагоприятных вариантах развития, которые могут явиться следствием, например, недостаточной психолого-педагогической компетентности педагогов, часто базальные потребности в безопасности и защищенности начинают удовлетворяться и разрешаются спонтанно средствами силового воздействия в асоциальных формах поведения – «деструктивная агрессивность».

Таким образом, нам представляется необходимой экспериментальная проверка факторов, влияющих на различные (благоприятные и неблагоприятные) варианты развития личности подростков. К таким факторам, по нашему мнению, относятся особенности отношений «учитель-ученик» и особенности референтной группы, к которой принадлежит подросток в зависимости от образовательной среды, в которой он обучается [4,5].

Экспериментальное исследование проходило в два этапа: констатирующий (4 серии) и формирующий.

В первой серии проводился анализ результатов диагностического обследования подростков с целью выявления свойств личности, коррелирующих с агрессивностью. На данном этапе эксперимента было обследовано 140 подростков школы № 1522 г. Москвы. Была применена методическая программа, состоящая из трех методик: 1) проективной методики «Несуществующее животное», разработанной М.З. Дукаревич, 2) методики Басса-Дарки (в модификации А.К. Осницкого), 3) методики «Шкалы самооценки» Дембо-Рубинштейна. Результаты исследования показали, что агрессия, социальная дезадаптация и неадекватная самооценка выражены у значительного числа (72%) испытуемых. Наиболее характерной оказалась взаимосвязь агрессии по отношению к педагогам и родителям с усиленной защитой и боязнью широких социальных контактов.

Вторая серия была направлена на исследование особенностей школьных моббинг-действий. Проведенный нами анкетный опрос учащихся и учителей школ г. Москвы (n=200) позволил выделить пять групп школьных моббинг-действий.

Абсолютное большинство учащихся (более 70%) и значительная часть учителей (37%) показали, что во многих случаях учителя применяют моббинг-действия и сами провоцируют проявления асоциального поведения учащихся. Подобные учителя ставят психологические барьеры во взаимодействиях с учениками, не осознавая, что агрессивность подростков, как правило, представляет собой защиту собственной неприкосновенности и целостности своего «Я» и является ответной реакцией на разрушительные воздействия (как внешние, так и внутренние) учителей.

Третья серия была направлена на определение уровня личностно-профессионального развития, изучение самосознания, интегральных личностных

характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и признаков профессиональных деформаций личности учителей. С помощью специально разработанной методической программы было обследовано 57 учителей школы № 1522 г. Москвы.

Было выявлено, что психологическими показателями профессиональных деформаций личности педагога являются: слабоструктурированное самосознание; обыденно-психологическая направленность; деятельностная и коммуникативная некомпетентность, интолерантность личности; ригидность (эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая); психоэмоциональное выгорание.

У учителей, относящихся к модели профессионального развития (22%), наименее выражены тенденции по выделенным показателям. Учителям, функционирующим в адаптивной модели (78%), присущи проявления авторитаризма, формализма, наличие трудностей в общении с учащимися.

Основная цель четвертой серии заключалась в том, чтобы определить характер влияния показателей профессиональных деформаций учителей на личностные качества, обуславливающие агрессивность подростков. Для осуществления этой цели использовался множественный регрессионный анализ (МРА) данных. Полученное уравнение регрессии говорит о следующем: с возрастанием показателя профессиональных деформаций учителей статистически значимо возрастают значения фактора агрессивности у учащихся. Профессиональные деформации личности учителя оказывают негативное влияние на развитие учащихся и обуславливают проявления у них асоциальных форм поведения.

Результаты исследования показали, что усвоение и принятие агрессивной модели поведения подростками происходит под сильным влиянием особенностей воспитательных воздействий педагогов, а также преобладающего стиля поведения сверстников в референтной подростковой группе.

На втором – формирующем этапе исследования были выделены три основных направления, в которых строилась работа по профилактике и коррекции профессиональных деформаций учителей и агрессивного поведения подростков. Первое направление - коррекционно-развивающая работа с самими подростками. Основные акценты этого направления заключаются в развитии навыков саморегуляции, рефлексии и эмпатии. Основная форма данного вида работы – групповые тренинговые занятия. Второе направление – работа с педагогами по профилактике и коррекции профессиональных деформаций и развитию навыков конструктивного взаимодействия с агрессивными подростками. Проводится в форме семинаров с элементами тренинга, осуществляется анализ конфликтных ситуаций. Третье направление – полисубъектное взаимодействие «учитель-ученик».

В основе разработанного нами комплекса коррекционно-развивающих программ [5] лежит психологическая технология конструктивного изменения поведения субъектов образования [6].

1 программа «Развитие навыков конструктивного управления агрессией» состоит из 4-х частей.

В первой части программы – «Трансформация деструктивной агрессивности подростков в конструктивную»:

- реализуется психологическая диагностика особенностей личностного развития и поведения учащихся с помощью специально разработанного диагностического комплекса;
- используются кооперативные методы обучения для осознания учащимися негативного влияния их агрессивного поведения на жизнедеятельность и здоровье окружающих (родителей, друзей, одноклассников и др.), а также психическое и физическое здоровье самих учащихся;
- проводятся тренинговые занятия.

Во второй части программы «Психоэмоциональный комплекс»:

- реализуются психотехники, позволяющие значительно повысить эффективность коррекционных занятий за счет мощных резервов психики;

- предлагается система взаимодополняющих психотехник, активизирующих личностные ресурсы в отношении развития эмпатии, гибкости, толерантности, создания ощущения свободы и раскрепощенности, снятия некоторых психосоматических симптомов;

- реализуется программа аутогенной тренировки.

В третьей части программы «Саморегуляция поведения»: предлагается система отработки и постановки целей двигательных усилий, сочетающихся с моделированием значимых условий, в которых приходится осуществлять усилия; используются разнообразные способы действия, оценка результатов и коррекция ошибок.

Четвертая часть программы «Физкультурно-оздоровительный комплекс» – это система оздоровления учащихся средствами физической культуры, в которой используется методика развития основных физических качеств, укрепления и коррекции опорно-двигательного аппарата, профилактики агрессивных действий.

В ходе реализации программы «Развитие навыков конструктивного управления агрессией» подростки лучше узнают себя, развивают навыки толерантности, рефлексивности, гибкости, учатся справляться со стрессом и конфликтными ситуациями и, следовательно, перестают испытывать необходимость в проявлении асоциальных форм поведения.

II программа – «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителя».

Первая стадия «Подготовка» включала в себя предварительную беседу с целью разъяснения педагогам целей, задач, моделей и содержательной направленности современного образования, его позитивного потенциала, возможных вызовах и рисках.

Реализация данной стадии также включала в себя проведение упражнений, направленных на снятие психоэмоционального напряжения, установление доверительных отношений и включенность в содержание тренинг-семинара.

На второй стадии «Осознание» происходили, главным образом, когнитивные изменения – исследование педагогами собственного профессионального поведения; актуализация значимости своевременного определения признаков профессиональных деформаций, стагнаций, эмоционального выгорания; осознание причин их возникновения, особенностей проявления и способов преодоления; получение с помощью аутодиагностики новой информации о себе, собственных способах общения, деятельности, личностных особенностях. На этой стадии использовались такие методы работы, как мини-лекции, работа в малых группах, дискуссия, брейнсторминг.

Третья стадия «Переоценка» – сопровождалась осмыслением педагогами собственного нежелательного поведения, выявлением деформационных тенденций в своей профессиональной деятельности, осознанием достигнутых ступеней своего профессионального развития. В процессе ролевых игр и моделирования профессиональных ситуаций учителя сами проигрывали роли детей с агрессивным поведением, лидеров, аутсайдеров и др., что дало возможность оценить свое поведение, реакции, и соотнести их с тем влиянием, которое они оказывают на учащихся. По итогам работы участниками были выделены наиболее продуктивные модели поведения в ситуациях, которые можно использовать в своей профессиональной деятельности.

На стадии «Действие» педагоги получили возможность закрепления новых моделей поведения (новых поведенческих паттернов) в профессиональной деятельности и во взаимодействии с учащимися, коллегами, переориентировки на развивающую модель профессионализации, выявления потенциалов и ресурсов своего профессионального развития, отработки умений самоанализа педагогической деятельности, а также способов высвобождения своего творческого потенциала.

В реализации программы приняли участие 24 учителя школы (2 группы по 12 человек). Было проведено по каждой программе 10 занятий по 4-5 часов каждое в течение 5 месяцев.

В результате участия учителей в специально разработанной программе «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителя» у педагогов произошли статистически значимые положительные изменения по показателям ценностных ориентаций, гибкости поведения, самоуважения, компетентности.

Наиболее эффективным оказался последний этап программы – вовлечение «значимых» взрослых – учителей в совместные (полисубъектные) занятия с учащимися.

Применение t-критерия Стьюдента показало, что достоверно значимо изменились показатели, связанные:

- a. с восприятием окружающих (подозрительность);
- b. с оценкой собственного жизненного опыта (чувство вины);
- c. с отношением к управляющим воздействиям окружающих (негативизм), – т.е. с причинами, порождающими агрессию.

Остальные виды агрессии обнаружили лишь тенденцию к уменьшению, что по нашему мнению, связано с большей устойчивостью других характеристик агрессии, ставших чертами личности.

На фоне общего снижения показателей агрессивности значимо снизился уровень косвенной агрессии (моббинг-действий). Это подтверждает предположение о том, что в результате реализации программы переживаемые в связи с взаимодействием подростков (общением) чувства становятся более осознаваемыми и соотносимыми с участниками взаимодействия. Также значимо уменьшилась величина такой интегральной характеристики подростковой агрессивности, как индекс враждебности.

Эффективность проведенной работы была доказана значимыми изменениями не только в поведении учащихся, но и педагогов во взаимодействии с подростками, что, в свою очередь, обеспечивает безопасность жизнедеятельности и психологическое благополучие всех субъектов образования и способствует созданию полисубъектной общности «учитель-ученик».

Литература

1. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления. / Колодей К. – Харьков: Гуманитарный центр, 2008.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984.
3. Круглова М.А. Агрессия как предиктор профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительных органов / Круглова М.А., Круглов В.Г., Верещагина Л.А., Горюнова Л.Н., Погребницкая Л.А., Мулюкова Р.Р. // Ученые записки университета Лесгафта. 2015. №11 (129).
4. Митин Г.В. Трансформация деструктивной агрессивности подростков в конструктивную как психологическое условие обеспечения безопасности жизнедеятельности субъектов образования / Г.В. Митин / Становление профессионала: очерки теории и практики: Коллективная монография/ Под ред.Е.С. Асмаковец, С.Кожея. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2016.
5. Митин Г.В. Профилактика агрессивности и моббинга в инклюзивном образовании / Г.В. Митин. Inkluzja społeczna: коллективная монография. / Под ред. Л. Питка, К. Марциняк-Папрока. – Седльце: Естественно-гуманитарный университет, 2017.
6. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография / Л.М. Митина // . – М.; СПб: Нестор-История, 2014.
7. Факирска Й. Детската агресивност. София, 2016.

8. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Известия Российской академии образования. № 4, 2011.
9. Чикер В.А. Почебут Л.Г. Социально-психологический анализ моббинг-процессов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова 2015. № 4.
10. Leymann H. Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren. – Reinbek bei Hamburg. – 1997.

МЕЖПОКОЛЕННЫЙ РАЗРЫВ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ВРЕМЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ КАК БЛОКАТОР СОЗДАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ

Митина Л.М., Москва, Россия

Аннотация. В теоретико-эмпирическом исследовании рассматриваются факторы и условия, препятствующие созданию и реализации полисубъектной общности «учитель-ученик». Показано, что поляризация ценностей и временных перспектив у учащихся и учителей приводит к разрушению полисубъектных отношений в образовательной среде. Технологии и программы формирования общих ценностей, целей, временных перспектив учащихся и учителей активизируют мотивационно-ценностные ресурсы в построении развивающей стратегии профессионализации членов общества для устойчивого развития России.

Ключевые слова: инновационная модель образования, полисубъектная общность, ценностные ориентации, временные перспективы, межпоколенный разрыв, технологии и программы.

INTERGOVERNMENTAL DISCHARGE OF VALUABLE ORIENTATIONS AND TEMPORARY PERSPECTIVES AS A BLOCKER OF THE ESTABLISHMENT OF SCHOOL ECOSYSTEMS

Mitina L.M., Moscow, Russia

Abstract. In the theoretical and empirical study, factors and conditions that prevent the creation and implementation of the polysubject community «teacher-student» are considered. It is shown that the polarization of values and time perspectives among students and teachers leads to the destruction of polysubject relations in the educational environment. Technologies and programs for the formation of common values, goals, time perspectives of students and teachers are activating motivational and value resources in building a development strategy for the professionalization of members of society for sustainable development of Russia.

Keywords: innovative model of education, polysubject community, value orientations, temporary perspectives, intergenerational gap, technologies and programs.

Реформирование российской школьной системы образования предполагает необходимость в стратегическом выборе между моделями образования, каждая из которых сопряжена со своим набором рисков.

При стимулирующей модели системы образования делается ставка на инновационное образование, развивающее общество, страну, экономику и т.д. В таком случае формирование новой школьной инфраструктуры происходит на фоне возрастания рисков социальной напряженности из-за повышения сопротивлений изменениям и роста неопределенности.

При выборе догоняющей модели развития школьного образования ставка делается на преобразование существующей школьной инфраструктуры, подразумевающее общие решения для всех школ страны. В этом случае риски инерционных преобразований школы связаны, прежде всего, с широкомасштабными преобразованиями, с имитационными изменениями, интуитивным выбором инструментов реализации и низкоэффективными решениями. В настоящее время российское школьная система образования находится в

рамках догоняющей модели развития. Поэтому особый интерес представляют исследования психологических закономерностей, факторов и условий, способствующих и препятствующих созданию инновационной модели образовательной среды.

В психологических исследованиях [1,3,5,7,8] рассматриваются вопросы моделирования и проектирования различных компонентов образовательной среды. Особую значимость в разработке данного направления имеют работы У. Бронфенбреннера (1976), считающего, что дети, являясь сложной экосистемой, находятся в тесной взаимосвязи с окружением и другими экосистемами (семьей, школой и т.д.). В рамках единой развивающейся школьной экосистемы ребенок, имеющий какие-либо проблемы, изучается не отдельно, а в многоуровневых взаимосвязях школьной экосистемы, в которую он включен. В модели образовательной среды разработанной В.В. Рубцовым (2008), необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса, протекающего в форме сотрудничества (коммуникативного взаимодействия). В русле эконсихологического подхода модель образовательной среды, предложенная В.И. Пановым (2007), рассматривается в контексте системы «человек – окружающая среда». В данном подходе под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже выраженных способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. Модель «проектного поля» образовательной среды, созданная В.А. Ясвиным (2001) направлена на оптимизацию педагогом образовательного процесса и обеспечение учащихся возможностью для развития личностной свободы и активности. Анализируя работы в области социоэкологических проблем школы Н.Н. Моисеева, М. Хейдемеса, М. Черноушка, Р. Bell, Р. Gump, D. Stokols, Г.А. Ковалев (1987) сделал вывод, что основными параметрами образовательной среды, дающими возможность для развития и саморазвития личности являются: 1. Физическое окружение: архитектура школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций школьного дизайна, размер и структура классных и других помещений, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них учащихся и т. п. 2. Человеческий фактор: степень скученности учащихся (краудинг) и ее влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т. п. 3. Программа обучения: структура деятельности учащихся, стиль преподавания и характер контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость). Таким образом, модель образовательной среды может включать в себя организационный, профессиональный и личностный уровни.

В модели образовательной среды, разрабатываемой нами [4], необходимым условием развития личности учащегося является создание особой формы взаимодействия между субъектами образования (учитель-ученик-родитель-психолог, преподаватель-студент и др.) – полисубъектной общности, способствующей ее совместному, одновременному, непрерывному личностному и профессиональному развитию. Социальной ситуацией развития личности является необходимость включения субъектов образования в полисубъектную саморазвивающуюся общность, как такую форму взаимодействия, которая способна породить их взаимную обусловленность, обеспечивая психологическое благополучие и психологическую безопасность каждого члена общности.

Феномен полисубъекта саморазвития проявляется через различные формы совместной активности и через разнообразные специфические признаки. Так, А.Л.

Журавлев (2000) полагает, что такие шкалы свойств как «активность-пассивность», «удовлетворенность-неудовлетворенность», «устойчивость-изменчивость» и некоторые другие, имеют отношение к любым проявлениям коллективного субъекта и тем самым могут быть отнесены к группе наиболее общих его свойств, а, следовательно, к свойствам и полисубъекта саморазвития. Среди важнейших динамических свойств полисубъекта развития следует указать повышение уровня самосознания как отдельных субъектов, входящих в общность, так и группового самосознания, т. е. осознания своей группы как целостности, своего места в этой группе, системы взаимоотношений, существующих в группе, взаимоотношений с внешними субъектами и т.д. Этим проблемам посвящена довольно обширная литература (Асафов, 1985; Вачков, 2000; Козлова, 1995; Максимов, 1985; Маталина, 1983; Хараш, 1986; Ханин, 1986). Сходные идеи и концептуальные модели, связанные с проблемой полисубъекта и полисубъектного взаимодействия, можно встретить в зарубежной психологии и педагогике (А. Комбс, Д. Куик, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сарасон и др.).

Субъектность каждого члена общности, по нашему мнению, определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружающем мире своей собственной действительности – как формы и средства самореализации человека в жизни и в профессии. Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости, самосознания [4].

Отношения между субъектами в группе могут иметь непосредственный и опосредованный характер, но основное влияние на создание полисубъектной общности, по нашему мнению, оказывает системообразующая характеристика – направленность личности как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в совместной деятельности и общении.

Полисубъектное взаимодействие характеризуется рождением особой общности – полисубъектной. Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъектная общность» необходимо рассмотреть возможные специфические типы взаимодействий людей друг с другом, различающиеся по такому критерию, как придание субъектной ценности.

Во-первых, это взаимодействие, при котором участники взаимодействия не выступают по отношению друг к другу как субъекты и не осознают себя и другого в качестве таковых. Иначе говоря, каждый из участников взаимодействия не придает особой ценности ни себе, ни партнеру. Представляется правомерным такую ситуацию охарактеризовать как субъектно-отчужденное взаимодействие.

Во-вторых, это взаимодействие, при котором другой выступает для каждого участника как объект, обладающий специфическими особенностями. При этом каждый из участников рассматривает себя как субъекта, присваивая ценность себе, но, не видя ее в партнере. Указанный тип взаимодействия может быть определен как субъект-объектный. |

И, в-третьих, это взаимодействие, при котором каждый участник взаимодействия как субъект отражает и себя, и другого человека в качестве субъекта и видит ценность и в себе, и в другом. При таком варианте взаимосвязь симметрична и носит характер подлинного субъект-субъектного взаимодействия.

Однако субъект-субъектное взаимодействие не является однородным процессом, имеющим качественно единообразный характер. Полисубъектная общность образуется в том случае, когда ценность партнера опосредуется не только совместной деятельностью, но характеризуется приданием ценности каждым участником взаимодействия каждому самому по себе, т.е. приданием ему самооценности.

Проблема изучения ценностей и ценностных ориентаций является актуальной в зарубежной и российской психологии. Исследования в области кросс-культурной психологии выявили, что ценности влияют на многие показатели: экономическое

поведение (Smith, Weber), экономический рост (Fukuyama), отношение к инновациям (Лебедева, Гизатулина, Черкасова, Федотова и др.), государственную политику (Fukuyama, Jin), национальные институты и бизнес-системы (Fukuyama, Geertz, Nail, Hampden-Turner, Lipset).

Важным шагом в изучении ценностных ориентаций явилась постановка проблемы формирования ценностной структуры. Данную проблему разрабатывали К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, Л.М. Смирнов, Т.Н. Березина, А.И. Донцов, В.А. Петровский, Ш. Шварц, Г. Хофстед и др. Ценности определяют отношения человека с социумом, природой, близким окружением и самим собой; они формируют цели, групповые убеждения и действия. Понятие «ценность» само по себе полисеманлично. Формирование социально-культурных ценностей происходит одновременно с формированием личности, определяется культурой и обществом.

Каждая культура обладает специфическим набором ценностей, что находит отражение во всех сферах жизнедеятельности индивида. Российская культура относится к высоко контекстуальным культурам, в которых статус человека и его место в обществе зависят, прежде всего, от многочисленных внешних факторов: социальной среды, происхождения, принадлежности к привилегированной группе, элитному образованию, религии, расе и т.д. Высокая контекстуальность была характерна и для СССР. Она сохранилась в России и странах СНГ. Для людей из такой культуры особое значение имеет то, как одет человек, какой институт закончил и т.д. Для россиян характерно использование двойных стандартов: если для «своих» нормальными являются такие стандарты, как честность, надежность, взаимопомощь, то применительно к «чужим» возможно существенное понижение «планки моральных принципов». (Выговская, Голдырева, Постникова, Холл и др.). В современной России актуальна проблема межпоколенных различий в ценностях, поскольку начиная с середины 80-х годов XX века и по сегодняшний день в нашей стране наблюдается ценностный разрыв между поколениями (Свадьбина, Дьяконова и др.).

Разрыв межпоколенных ценностей может стать барьером на пути создания полисубъектной общности, поэтому требует специального экспериментального исследования.

Барьером может стать и разрыв межпоколенных временных перспектив.

В науке существует значительное количество работ, предметом изучения которых является временная перспектива личности. Они выполнены в рамках философии, социологии, истории, физиологии, педагогики (Бергсон А., Гуссерль Э., Дильтей В., Макаренко А.С., Мамардашвили М.К., Ухтомский А.А., Фресс П., Хайдеггер М.). Как отмечают ученые, проблема временной перспективы относится к числу маргинальных проблем, поэтому изучается в различных отраслях психологической науки: в социальной (Левин К., Муздыбаев К.), клинической (Брагина Н.Н., Хомик В.С., Ясперс К.), возрастной (Божович Л.И., Левин К., Толстых Н.Н.), педагогической (Гинзбург М.Р., Дубровина И.В.) и других. В последнее время наблюдается повышенный интерес к проблеме временной перспективы (Прокудина М.Д., 2014; Карелин А.А., Захарова А.С., Калдина С.А., 2011; Черных Н.К., 2016; Махиева Л.Х., 2012; Квасова О.Г., 2010; Ковдра А.С., 2011; Голубев А.М., 2017; Ясная В.А., Замуруева И.И., 2012; Славинская Ю.В., Бовин Б.Г., 2011; Ширяева О.С., Навроцкая Е.А., 2011 и др.).

Все направления изучения времени в науке можно классифицировать, выделив четыре основных аспекта. Первый – отражение объективного времени и механизмы отражения (восприятие времени). Второй – временные динамические характеристики психики, связанные с ритмами биологических, органических, нейрофизиологических процессов. Третий – способность психики к регуляции времени движений, действия и деятельности. Четвертый – личностная организация времени жизни и деятельности, в которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении ее жизненного пути.

Время, являясь важнейшим личностным ресурсом человека, служит решающим моментом в конструировании собственной жизни. Успешная мобилизация человеком своих усилий на достижение жизненных целей в значительной мере зависит от сформированных у него представлений о собственном прошлом и будущем.

Вместе с тем, эмпирических исследований временной перспективы и временных ориентаций у представителей разных поколений мало. Большая их часть сосредоточена на одной, самое большее двух, составляющих временную перспективу, часто полностью отсутствует измерение прошлого. Именно поэтому имеет смысл расширить эмпирическое поле исследований индивидуальных временных перспектив учителей и учащихся.

Проведенное нами экспериментальное исследование состояло из двух этапов: констатирующего (5 серий) и формирующего.

На первом этапе (констатирующем), изучая особенности индивидуальных ценностей разных групп субъектов образования: школьников (n=101), учителей школ №1522 г. Москвы и №16 Московской области (n=56) выявлялись межпоколенные различия в системах ценностей. Методическая программа включала: методику измерения индивидуальных ценностей Ш. Шварца, авторскую анкету ранжирования ценностей, интервью. Для исследования ценностной структуры на индивидуальном уровне использовался обновленный опросник структуры ценностей (PVO-R) Ш. Шварца (Schwartz et al., 2012). Данная методика содержит 57 вопросов, позволяющих оценить степень выраженности 19 ценностей. Выделенные 19 ценностей были объединены в 6 групп следующим образом: Безопасность (Безопасность – Личная, Безопасность – Общественная и Репутация), Универсализм (Универсализм – Забота о других, Универсализм – Забота о природе, Универсализм – Толерантность), Самостоятельность (Самостоятельность – Мысли и Самостоятельность – Поступки), Власть (Власть – Ресурсы и Власть – Доминирование), Конформизм (Конформизм – Правила, Конформизм – Межличностный и Скромность), и Благожелательность (Благожелательность – Чувство долга и Благожелательность - Забота).

В результате I серии исследования была определена структура ценностей абсолютного большинства учащихся старших классов (81%):

- 1) самостоятельность,
- 2) гедонизм, достижения, власть,
- 3) универсализм,
- 4) благожелательность,
- 5) безопасность,
- 6) конформизм.

Видно, что структура отличается выраженной ориентацией на самостоятельность, материальное благополучие, стремление к позитивным эмоциональным переживаниям, удовольствиям при снижении значимости благосклонности и конформности.

Во II серии была выделена структура ценностей учителей (68%):

- 1) безопасность,
- 2) конформизм,
- 3) универсализм,
- 4) благожелательность,
- 5) самостоятельность,
- 6) власть.

Данная структура ценностей достаточно традиционна и выражает групповую солидарность, чувство долга, уважение, принятие правил, традиций, обычаев, которые существуют в культуре, при снижении значимости самостоятельности и открытости изменениям.

Возникший ценностный плюрализм, по нашему мнению, свидетельствует не столько о росте уровня свободы в обществе, сколько ведет к ценностной поляризации и разрушению как общественной солидарности, так и полисубъектных отношений в

образовательной среде. Именно поэтому необходим диалог между субъектами образования с целью духовного взаимообогащения и гармонизации системы ценностей, обуславливающей возможность создания полисубъектной общности.

В III и IV сериях исследования изучались индивидуальные временные перспективы учителей и учащихся. Основу методической программы составил опросник ZPTI (Zimbardo Time Perspective Inventory), включающий пять факторов: «негативное прошлое», «гедонистическое настоящее», «позитивное прошлое», «фаталистическое настоящее» и «будущее». Опросник разработан американскими психологами под руководством профессора Стэнфордского университета Филиппа Зимбардо. Временная перспектива рассматривается авторами как фундаментальное измерение в структуре психологического времени. Принимая за основу метода модель жизненного пространства К. Левина, Ф. Зимбардо считает, что особенности восприятия своего прошлого опыта и видения будущего влияют на интерпретацию и реакцию человека на события настоящего, на принимаемые им решения и поведение. Стимулом для создания шкалы послужили ранние наблюдения Ф. Зимбардо за драматическими изменениями во временной перспективе, которые произошли во время недельного Стэнфордского тюремного эксперимента (1973 г.). На основе эксплораторного и конфиматорного факторных анализов авторами опросника были выделены пять измерений временной перспективы и показана приемлемая внутренняя и ретестовая надежность шкал опросника. Опросник включает в себя следующие пять измерений: ориентация на будущее, гедонистическое и фаталистическое настоящее, позитивное и негативное отношение к прошлому. Методика позволяет работать сразу со всеми тремя временными аспектами – прошлым, настоящим и будущим. ZPTI включает пять факторов: «негативное прошлое», «гедонистическое настоящее», «позитивное прошлое», «фаталистическое настоящее» и «будущее».

Кроме опросника в программу вошли авторские анкеты и интервью.

В результате III серии исследования была определена ранговая структура временных перспектив, характерная для большинства учителей: позитивное прошлое, отражающее положительные, ностальгические ретроспективные воспоминания. Фаталистическое настоящее предполагает безнадежное отношение к своей профессиональной жизни, уверенность в том, что все predetermined, отсутствует надежда на позитивное профессиональное будущее, присутствуют страхи, связанные с ужесточением административного контроля, страх перед начальством, страх потери работы.

У учеников (IV серия) в ранговой структуре временных перспектив на первом месте – гедонистическое настоящее, предполагающее ориентацию на текущие события, получение позитивных эмоциональных переживаний, удовольствий. На втором месте – умеренно высокая выраженность ориентации на будущие события, цели и задачи с присутствием тревоги и страхов получить плохую оценку, не сдать экзамены, плохо окончить школу, не получить аттестат, не поступить в институт, тем самым не оправдать доверие учителей и родителей. Позитивное и негативное (наличие в нем травмирующих событий и переживаний) прошлое присутствуют в ранговой шкале школьников примерно поровну.

В V серии определялся уровень личностно-профессионального развития учителей по показателям интегральных личностных характеристик (самоактуализационный тест САТ), распределение по моделям развития и адаптации, проведение сравнительного анализа показателей личностно-профессионального развития, ценностных и временных ориентаций. Результаты анализа данных свидетельствуют о том, что лишь 23% учителей относятся к модели профессионального развития, остальные – к модели адаптивного функционирования. Для представителей модели развития характерны более высокие показатели личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости, самосознания), гармоничная структура ценностей и сбалансированность временной перспективы. Сбалансированность предполагает умеренно высокую выраженность

ориентации на будущее, гедонистическое настоящее и позитивное прошлое, умеренно низкую ориентацию на фаталистическое настоящее и негативное прошлое.

На формирующем этапе исследования применялась технология конструктивного изменения поведения субъектов образования, которая создает комплексно-целевую и организационно-содержательную основу развития учителей и учащихся [4]. Технология обуславливает профессиональное развитие личности и включает:

- четыре стадии изменения поведения человека (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

На ее основе были разработаны коррекционно-развивающие программы отдельно для учащихся и учителей школ. Завершающим этапом реализации развивающих программ стало проведение совместных мероприятий в системе «учитель-ученик» в форме «круглых столов». На этих встречах обсуждались наиболее острые проблемы целей и ценностей жизни, общества, профессий с использованием предварительно подготовленных учащимися и педагогами вопросов.

Качественный и количественный анализ полученных результатов показал, что реализация подобного полисубъектного взаимодействия учащихся и педагогов с установлением доверительных отношений между ними, созданием атмосферы сотрудничества и взаимопонимания, способствует формированию общих ценностей, целей и созданию образовательной среды, в которой активизируются мотивационно-ценностные ресурсы в построении развивающей стратегии профессионализации как педагогов, так и учащихся. Полисубъектная общность отражает феномен единства субъектов образования. Это единство, взаимное усиление творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности детей, молодежи, взрослых – необходимое условие решения проблем образования, гуманитарных проблем общества в интересах устойчивого развития России.

Литература

1. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР, М.: Прогресс, 1976.
2. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.
3. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3.
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография /Л.М. Митина//. – М.; СПб: Нестор-История, 2014, - 376с.
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. Изд-во Питер, 2007.
6. Психологические средства преодоления трудностей личностно- профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Нестор-История, 2015 – 416.
7. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования. Москва, 2008.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

УСЛОВИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СИНЕРГЕТИКИ И ЭКОПСИХОЛОГИИ

Мухеев В.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье утверждается, что внутренний диалог, рекурсия «образа Я» и соционавигация являются необходимыми условиями возможности профессионального самоопределения; описывается механизм их действия; указываются психотехнические приемы, помогающие оптантам самоопределиться в выборе профессии.

Ключевые слова: синергетика, экопсихология, внутренний диалог (ВД), «эллиптическое сознание», «Образ Я», Другое-Я, рекурсия, профессиональное самоопределение, кризис самоопределения, соционавигация, самофутурирование, личностный потенциал, психотехнические приемы (психотехники).

THE CONDITIONS OF THE POSSIBILITY OF PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION FROM THE POINT OF VIEW OF SYNERGETICS AND ECOPSYCHOLOGY

Mikheev V.A., Moscow, Russia

Abstract. The article argues that the internal dialogue, recursion «image I» and socialability are the necessary conditions of the possibility of professional self-determination; describe the mechanism of their action; specifies the psychotechnical methods that help optatam self-determination in choosing a profession.

Keywords: synergetics, ecopsychology? internal dialogue (ID), «elliptical consciousness», «the Image I», Another self, recursion, professional identity, crisis of identity, socialability, samotorova, personal potential, psychotechnical methods

Синергетический подход и экопсихологический взгляд на становление психической реальности (как особой формы бытия), эволюционно-исторически выработанных видов поведения и эффективных способов деятельности оказываются удивительным образом взаимосозвучны и взаимопродуктивны. И, к тому же, выражают свои идеи на языке близких понятий. Так, по В.И. Панову, актуализация психической формы бытия «осуществляется как порождающий процесс перехода психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности» (по Аристотелю) посредством взаимодействия человека с внешней (окружающей) и внутренней (ментальной) средой» [16, с. 17-18]. Похожего взгляда придерживается и Е.Н. Князева, продвигающая вслед за своим учителем С.П. Курдюмовым, синергетическую парадигму в область междисциплинарных исследований: «Субъект управления [в том числе, самоуправление, самодетерминации – В.М.] определенным образом *встраивается в среду*, в социальную организацию, конструирует свою *экологическую нишу*» [5, с. 378]. И дальше: «Невозможно понять деятельность человека как самоопределяющегося и суверенного существа, если абстрагироваться от субъекта деятельности как живого организма, который включен в определенную ситуацию, имеющую своеобразную конфигурацию, т.е. действующего в экологически определенных условиях» [5, с. 380]. Постараемся в дальнейшем придерживаться обеих этих близкородственных позиций.

Мир профессий можно рассматривать как некую экологическую (социально-экологическую) «нишу» исторически выработанных, общественно одобряемых (поощряемых!) и социально востребованных практик жизни, включая личные усилия по овладению тем или иным видом профессиональной деятельности. При этом, освоение профессии и совершенствование в ней осуществляется как **двунаправленный поиск**, соотносящий имеющиеся *представления о мире профессий* с каждый раз возобновляемым «образом своего Я», который включает как смысловую и мотивационную компоненты (о чем мечтаю, к чему стремлюсь и чего я действительно хочу), так же когнитивную (что я знаю) и хабитуальную (что умею и какими навыками владею). То есть, для этого нужно, чтобы у человека а) сформировалось правдоподобное представление о мире профессий (и

о социальном мире в целом), и б) в распоряжении был не только образ своего настоящего «Я-актуального», но и образы «возможных Я», готовых встретиться с еще не имевшими места профессиональными ситуациями [13].

Придавая высокую значимость *субъектной направленности* образовательного процесса [3], в том числе профессионального образования, следует, как считает В.И. Панов, «подойти к проблеме развития субъектности не со стороны известных свойств и качеств субъекта того или иного действия в развитой или развивающейся его форме, а со стороны потребности человека в реализации своей природной психической активности в виде активности конкретного вида, которая лишь по мере развития обретает форму способности индивида быть субъектом соответствующих действий и деятельности» [16, с. 18-19]. Но как практически осуществить переход «природной психической активности», изначально присущей человеку, в «активность конкретного вида», т.е. в конкретные способы деятельности? Каким образом человек может раскрыть в себе еще дремлющие, потенциальные способности? Свой **потенциал профессионализации** (когда речь идет о профессиональном самоопределении)?

«Внутренняя ситуация» человека в моменты выработки и принятия решения о желательном пути его профессионализации (или перемены сферы профессиональной деятельности) может быть описана как «внутренний диалог» (ВД). Именно внутренний диалог является тем селективным процессом, который позволяет путем соотнесения адекватно представленного «Образа Я» с вызовами социальной среды и требованиями тех или иных профессий, выработать и принять решение о наиболее приемлемом для себя пути предстоящей профессионализации.

Под «внутренним диалогом» обычно понимают процесс непрерывного внутреннего общения человека с самим собой, процесс внутриличностной аутокоммуникации, когда вместо одного фокуса всегда интенционального, направленного на конкретную цель сознания, появляются (точнее сказать, проявляются) другие, в достаточной мере автономные позиции, не разделяющие и подвергающие сомнению взгляды и решения, предлагаемые однофокусным сознанием.

Автором, в отличие от однофокусной модели сознания Вильгельма Вундта, была предложена *двухфокусная модель «эллиптического сознания»* [12, 15], выделяющая две внутренние позиции: Я – Другой во мне. Эта модель дает возможность описывать опыты «совместно-разделенных переживаний», или, по-другому, опыты *«со-впадения в со-бытии присутствия»*. Анализ модельных представлений показывает, что эллиптическое сознание должно возникать всякий раз, когда удастся занять такую точку зрения, которая не понуждала бы предпочесть одну из обозначенных / рассматриваемых альтернатив. Эта точка зрения как бы вынесена за пределы диадических отношений и удерживается в динамическом равновесии относительно вынесения оценочных суждений по альтернативным решениям. Таким образом, эллиптическое сознание возможно только при поддержании равновесия «вкладов» предложенных альтернатив, когда между фокусами (позициями) возникает *динамическое напряжение*. То нарастая, то ослабевая, оно либо инициирует, либо урезонирует ВД, протекающий преимущественно в плане образно-эмоциональных переживаний. И только временами, если эти альтернативы персонифицируются, ВД может переходить в вербальную форму внутренней речи. По большей же части ВД не замечается рефлектирующим субъектом и протекает скрытно.

Как отмечалось целым рядом исследователей, в силу скрытости и труднодоступности ВД для экспериментального изучения в обычных условиях, большая часть результатов, характеризующих протекание ВД, получена в особых ситуациях: вынужденное одиночество (В.И. Лебедев, Дж. Лилли), измененные состояния сознания (В.В. Налимов, Д.И. Горбов, С. Гроф), психотерапевтические ситуации (Э. Берн, Ф. Перлз, К. Роджерс), а также в других контекстах – феномен саморегуляции, воображаемого компаньона, множественной личности.

Фактически, во всех неоднозначных жизненных ситуациях, когда перед человеком встают задачи самоопределения и самореализации (как в вопросах профессионального самоопределения), необходимо бывает, считает В.В. Мацута [9], развивать и использовать внутренние коммуникативные ресурсы. Можно сказать: индуцировать «эллиптическое сознание», создав допустимое напряжение между распавшимися надвое фокусами – внутренними альтернативными позициями. Но какие процессы сознания (точнее, самосознания) могут способствовать тому, что появляется (проявляется!) второй «фокус»?

Кроме рефлексивных процессов самоотношения и самооценки, человеку свойственно продуцировать образы собственного Я с вариативными изменениями, как бы приравнивая к текущей ситуации его социального окружения. Более того, такие измененные образы себя могут «встраиваться» не только в наличные, но и в воображаемые ситуации. Процесс повторения чего-либо с вариациями (т.е. продуцирование самоподобия) в математике и информатике получил название **рекурсии**. Как показывает синергетика, рекурсивные процессы очень распространены в мире. Присущи они и человеческому сознанию. Благодаря им, поведение человека может отрываться от жесткой детерминированности непосредственными воздействиями из окружающей среды и выходить в пространство свободного самоопределения. В ходе рекурсивного процесса Я продуцирует образ Другого-Я (т.е., Я в ситуациях, отличных от текущей). Этот процесс повторяется до тех пор, пока не будет актуализирован такой образ Я, который удовлетворит особенностям наличной или воображаемой ситуации. То есть, маркером окончания рекурсивного процесса является принятие субъектом решения о конкретном шаге своего дальнейшего поведения или действия. А ситуации, запускающие рекурсию, – это «ситуации неопределенности, выбора, несовпадения ожиданий с полученным результатом. Общим для этих ситуаций является их восприятие субъектом в качестве проблемных, т.е. содержащих противоречие и не имеющих однозначного решения ... [так что – В.М.] если у субъекта имеются готовые схемы поведения, то рекурсия Я запускаться не будет» [7, с. 80].

Именно такой проблемной и неоднозначной ситуацией является ситуация профессионального самоопределения (оптация), с которой время от времени сталкивается человек (оптант), готовящийся получить специальное образование или уже восходящий по ступеням профессионального мастерства. Прежде чем сделать решительный шаг и выбрать или переменить свою профессию, человек оказывается в зоне неопределенности, т.е. в ситуации многих возможных вариантов решений, когда требуется выбрать одно из них, наиболее приемлемое для себя. Состояние неопределенности, в котором человек иногда пребывает достаточно долго, фактически является жизненным кризисом со всеми вытекающими последствиями – **кризисом самоопределения**. На языке синергетики такая ситуация описывается как попадание в точку бифуркации. Происходит как бы «блуждание по полю возможных путей развития». В это время имеет место «зигзагообразный путь, актуализирующий всякий раз одну из имеющихся возможностей». Но когда точка «бифуркации» пройдена, выбор пути совершен, то когнитивная деятельность будет определяться намеченной целью [6]. Ранее нами для таких случаев была предложена формула «*прошлое через будущее определяет настоящее*» [12]. Это значит, что для успешного разрешения кризиса самоопределения необходимо поработать со своим возможным будущим, проработать разные его варианты и спродуцировать (рекурсивно построить) такие *образы своего Я*, которые бы отвечали требованиям воображаемых возможных ситуаций. Автором разработана специальная психотехника «**Самофутурирования**» (отнесения образа себя как *Другого-Я* в воображаемое будущее), помогающая оптанту найти приемлемое решение задачи своего выбора профессии [14].

Для описания многих возможных путей профессионального становления Е.А. Климов предложил схему ветвящихся «метелок», где метелки «характеризуются не только фактами ветвления (бифуркаций) отображаемых ими процессов, но и тупиковыми путями развития, и явлениями слияния разных путей» [4]. Значит, «блуждание по полю

возможных путей развития» должно завершиться, во-первых, отбраковыванием тупиковых путей, и, во-вторых, выбором одного из наиболее подходящих путей для данного субъекта. Но как понять, какие пути тупиковые, а какие нет, какие больше подходят, а какие не очень? Как раз в этом и состоит задача любого самоопределения: и любого жизненного самоопределения вообще, и профессионального, в частности. Можно даже сказать, что первое по отношению ко второму служит как бы матрицей, позволяющей человеку перенести опыт решения смысложизненных задач из повседневности в область профессиональных интересов. Здесь желателен участие психолога-консультанта. Бывает, что человек, имея опыт разрешения повседневных задач, оказывается неспособен к такому переносу и применению его в другой области.

Итак, разрешение кризиса профессионального самоопределения сводится к тому, чтобы суметь соотнести свои интересы, желания, умения, способности и потенциальные возможности с теми требованиями, которые подступают к человеку, во-первых, со стороны окружающей социальной среды (какие профессии востребованы, какие из них более престижные, как оплачиваются) и, во-вторых, из самого «мира профессий» (какие бывают профессии, что делают профессионалы, какие для этого нужны умения, способности и личные качества, с какими рисками связана та или иная профессиональная деятельность (опасностями, профессиональными «деформациями» и заболеваниями). Поэтому профессиональное самоопределение и выступает как двунаправленный поиск, соотносящий – на каждом витке «блужданий» – имеющиеся представления о мире профессий, с каждый раз возобновляемым *«образом своего Я»*.

Формирование реальных представлений о социальном мире может быть названо **соционавигацией**. Соционавигация как ориентация в мире профессий и «оживление» оптантом жизненных ситуаций, в которых обнаруживались вполне конкретные способности и свойства личности – это одно из направлений поиска условий профессионального самоопределения. Другим направлением поиска является раскрытие своего **личностного потенциала** и наполнение новыми реалиями образа *«Другого Я»*. Под личностным потенциалом обычно понимаются существующие в скрытом виде возможности человека (пока еще неразвитые и не используемые), его невостребованные способности и задатки, которые при определенных условиях могут актуализироваться – проявиться и обнаружиться [8].

Ведь человек всегда несет в себе гораздо больше, чем знает и применяет. Поэтому выявить свой потенциал – значит, открыть свои сильные стороны и использовать их. Но стандартные условия жизни и деятельности редко требуют каких-то особых умений и навыков от него. И только попадая в непривычные ситуации, человек вдруг обнаруживает, что он способен на большее. Память о таких ситуациях может жить в человеке как «драгоценные мгновения жизни». Тогда заявившие о себе умения и способности интегрируются в образ своего *«Другого Я»* и рефлексивно осознаются человеком. Но чаще бывает так, что они со временем ускользают от внимания и постепенно утрачивают свою действенную силу. Тем более это относится к области личных желаний и интересов.

Многие опрошенные, получающие второе образование, на вопрос «Не чувствуете ли Вы, что тогда, когда выбирали область профессиональной деятельности, Вам не хватало помощи, чтобы принять верное решение?», отвечали утвердительно [11].

Какая же помощь здесь возможна? Прежде всего, инициация работы со сферой желаний и интересов, может быть, в значительной степени подавленных. Нужно научить человека замечать тонкие движения собственной души и откликаться на них. Если подавленные желания начнут подавать «голос», то их уже можно будет вовремя заметить и отрефлексировать. Для развития такой тонкой чувствительности может быть рекомендована психотехника *«Что заигрывает с Вами?»* [2].

Вначале дается инструкция: «вспомнитесь в то, «на что душа оглянется». <...> Попробуйте открыть себя навстречу этому призыву так, чтобы выслушать свой отклик во всей полноте, которой этот предмет или эта ситуация дают явиться». Постепенно, по мере

освоения техники, человек научается внимать голосу, идущему из глубин своей души, «где собрано все, что нас касается, что нас трогает». Теперь он начинает слышать и прислушиваться к своим желаниям, не полагаясь на авторитетное мнение родителей или друзей. Запускается внутренний диалог между разными фокусировками сознания (другими словами: позициями/субличностями). В результате подавленные и вытесненные желания получают представительство в сознании человека, стремящегося разрешить кризис самоопределения.

Следующая группа психотехник направлена на раскрытие личностного потенциала через активизацию опыта телесности и его интеграцию в «*Образ своего Я*». Как когда-то написал Кьеркегор, «Я – это отношение, относящее себя к себе самому». Базовой основой само-отношения, как считают многие психотерапевты и феноменологически ориентированные философы (М. Мерло-Понти, Ж.-Л. Марион, В. Райх, К. Дюркхайм, А. Лоуэн и многие др.), является телесность человека. Именно поэтому в последнее время все больший вес приобретают телесно-ориентированные техники, позволяющие человеку продвигать себя к границам своих возможностей, извлекая опыт собственной телесности, подспудно несомый им и значительно превышающий уже имеющиеся знания о себе, интегрированные в «*Образе своего Я*». Одной из действенных психотехник в этом плане является техника «*Ведомого рисования*» [1].

Многokrатно повторяя рисунок простой символической фигуры (одной или, одновременно, двумя руками, с открытыми или закрытыми глазами), человек «как бы упирается в самого Себя», но в «*себя Другого*» – незнакомого и непривычного. И в этом случае его ведет как бы сам процесс рисования (откуда и название). Встреча с *Другим-Я* в себе предполагает внутренний диалог, причем, чаще всего невербального характера, когда «внутренние собеседники» (В.В. Мацута) учатся видеть и замечать друг друга, устанавливая возможность «взаимопрития». В результате такого «диалога», происходит интеграция образа «*Другого-Я*» в образ своего «*Я-актуального*», и тем самым – обновление последнего.

Такое поисковое самоуглубление, выступающее как процесс рекурсивной генерации образов возможных «*Других-Я*» (как раз и приводящий к раскрытию личностного потенциала), профконсультанту следует устраивать в параллель с решением задачи профессиональной ориентации (соционавигацией). Относительно каждой возможной ситуации желательно разворачивать этот рекурсивный процесс самоуглубления – вновь и вновь повторяющуюся реконструкцию «*Образа своего Я*», нередко присутствующего лишь на периферии сознания.

Еще одним психотехническим приемом, помогающим справиться с кризисом самоопределения, может стать виртуальное погружение в обстановку «примеряемой на себя» профессии и проживание *себя-как-профессионала* в этой возможной области деятельности. Речь идет об упоминавшейся выше психотехнике «*Самофутурирования*», которая позволяет – в плане воображения – соотносить рекурсивно генерируемые образы «*себя-как-профессионала*» с имеющимися представлениями об интересующих человека профессиях, и как бы изнутри переживать, насколько все это ему подходит и сможет ли он в таких видах деятельности чувствовать себя успешным. Опыт использования данной психотехники при работе с людьми в ситуации оптации (например, решающими приобрести другую специальность) и переживающими состояние нерешительности и неопределенности, позволяет говорить о ее достаточно высокой эффективности.

Наконец, надо упомянуть о психотехнике «*Автопортрет*», в последнее время разрабатываемой автором [10], которая позволяет человеку отрефлексировать «знания» глубинных слоев своей психики, в том числе и раскрываемых оптантом как потенциал профессионализации.

Таким образом, можно видеть, что предлагаемый здесь психотехнический подход к задачам профессионального самоопределения находит свое обоснование одновременно в рамках концептуальных построений синергетики и экопсихологии.

Литература

1. Буякас Т.М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредствованной символами // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С.96-108.
2. Буякас Т.М. Феноменология смысла: смысл как зов души // Московский психотерапевтический журнал. – 2009. – № 2. – С. 94-109.
3. Буякас Т.М., Михеев В.А. Субъектная направленность образовательного процесса // Университет в глобальном мире: новый статус и миссия: XI Международная научная конференция «Сорокинские чтения–2017»: Сборник материалов. – М.: МАКС Пресс, 2017. – С. 766-768.
4. Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1992. – № 3. – С. 3-12.
5. Князева Е.Н. Принципы инновационного социального управления // Синергетическая парадигма: Социальная синергетика. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – С. 370-386.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции. – М.: КомКнига, 2007.
7. Лисецкий К.С., Березин С.В., Евченко Н.А. Роль внутреннего диалога «Я – Другое-Я» в развитии личности // Психология. Журнал ВШЭ. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 76-82.
8. Личностный потенциал: Структура и диагностика. – М.: «Смысл», 2011.
9. Мацута В.В. Гендерные особенности внутренней коммуникации личности // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 328. – С. 161-164.
10. Михеев В.А. «Автопортрет» как техника рекурсивного самоуглубления в задачах профессионального самоопределения // Самореализация личности в современном мире: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24 января 2017 г. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – С. 83-88.
11. Михеев В.А. Второе высшее образование как выход из кризиса и решительный поворот жизни // X Международная научная конференция «Сорокинские чтения» «Здоровье российского общества в XXI веке: социологические, психологические и медицинские аспекты». Сборник материалов. – М.: Издательство Московского университета, 2016. – Электронное издание. – С. 813-815.
12. Михеев В.А. От проблемы феноменологического подхода в психологии к задаче введения в профессию «Психолог» // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 17-32.
13. Михеев В.А. Профессиональное самоопределение как процесс двунаправленного поиска и помогающие в этом психотехники // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». Материалы IX Международной научно-практической конференции (Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г.). В 2-х частях. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – Ч. 2. – С.688-697.
14. Михеев В.А. Самофутурирование: путь в профессию // Мир психологии. –1997. – № 3. – С. 95-108.
15. Михеев В.А., Шевырев А.В. Принципы эллиптического сознания, реализованные в алгоритме управления командной креативностью программы TeamCreator // Сборник материалов 3-ей Всероссийской научно-практической конференции «Обучение креативности в ВУЗе: концепция, технологии, форматы занятий, программное обеспечение, управленческое проектирование». Научно-практическая конференция «Экономическая наука и проблемы инновационного развития регионов». – Калуга: «Эйдос», 2009. – С. 29-51.
16. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экпсихологическая модель становления субъектности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2016. – №4. – С. 16-25.

ДОМАШНЯЯ СРЕДА КАК ИСТОЧНИК ПРЕВЕНЦИИ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМНОЙ ТРИАДЫ)²⁵

Московченко Е.Н., Москва, Россия

Аннотация. Домашняя Среда – предиктор благополучия и позитивного функционирования, а также фактор превенции депрессивных симптомов. Цель исследования – изучить, будет ли проявляться превентивная функция Домашней Среды по отношению к неклиническим чертам Темной Триады: макиавеллизм, нарциссизм, психопатия.

Ключевые слова: домашняя среда, темная триада, личностные черты, негативные личностные черты, неклиническая психопатия, макиавеллизм, нарциссизм.

THE ROLE OF THE HOME ENVIROMENT IN THE PREVENTION OF NEGATIVE PERSONALITY TRAITS (ON EXAMPLE OF BLACK TRIAD)

Moscovchenko E.N., Moscow, Russia

Abstract. Home Environment is a predictor of well-being and positive functioning, as well as a factor in the prevention of depressive symptoms. The purpose of the study is to examine the preventive function of the Home Environment that will be manifested in relation to the non-clinical features of the Dark Triad: machiavellianism, narcissism, psychopathy.

Keywords: home environment, dark triad, personal traits, negative personal traits, non-clinic psychopathy, machiavellianism, narcissism.

В связи с возрастанием интереса к психологии индивидуальных различий появилось множество исследований, посвященных разработке моделей, способных описать человеческую личность. После долгих исследований возникла 5-факторная диспозициональная модель личности, под названием «Большая Пятерка». В результате критики усилилось внимание к негативным чертам личности, и постепенно фокус внимания исследователей переместился на три черты, близкие по содержанию и пересекающиеся, которые воспринимаются, как однозначно неблагоприятные: макиавеллизм, нарциссизм, психопатия, т.н. Темная Триада. Эта методика начала изучать негативные личностные черты, которые ставились в ряд относительно нормальных, но не патологичных черт.

На самом деле противостояния между «Большой Пятеркой» и «Темной Тριάдой» отсылает нас к извечному философскому вопросу – существуют ли изначально хорошие, позитивные или врожденные негативные личностные черты у людей? Данное исследование положит начало для практического ответа на вопрос: как человек становится хорошим или как человек становится плохим? Например, в своей книге Филипп Зимбардо, отвечая на данный вечный вопрос, пишет про «эффект Люцифера», говоря о том, что человек хороший на время может превратиться «в исчадь ада». Хотя автор и аккуратно обходит тему предопределенности негативных личностных черт, объясняя жестокие поступки студентов в его знаменитом тюремном эксперименте, в основном, внешней атрибуцией, но данная проблема все равно остается актуальной даже на уровне разработки опросников личностных черт.

Другой вопрос, возникающий в связи с изучением черт Темной Триады – в чем состоит их адаптивный смысл? Если черта существует, значит, она поддерживается средой и сообществом, значит, она не может быть абсолютно вредоносной.

На данный момент имеются данные о том, что Домашняя Среда – предиктор благополучия и позитивного функционирования, а также фактор превенции депрессивных симптомов [2]. Наша цель – изучить, будет ли проявляться превентивная

²⁵ Исследование проведено при поддержке РФФ, проект №14-18-02163

функция ДС по отношению к неклиническим чертам Темной Триады: макиавеллизм, нарциссизм, психопатия. Гипотезы нашего исследования связаны с предпосылками предыдущих исследований. Мы предполагали, что Домашняя Среда будет являться анти-предиктором негативных черт Темной Триады. И вторая гипотеза состояла в том, что данная связь будет модерирована полом респондентов.

Объем выборки составил 54 человека, которые были отобраны случайным образом на территории Российской Федерации в возрасте от 15 до 36 лет ($M=19$, $SD=1.85$), среди которых 32 женщины и 22 мужчины. Все испытуемые проходили исследование добровольно. Ограничения данной выборки остаются очевидными, но для первого исследования в рамках изучения негативных личностных черт с факторами благополучия домашней среды она достаточна.

Для измерения характеристик домашней среды были использованы опросники Релеватность Домашней Среды (РДС), Функциональность Домашней Среды (ФДС), Привязанность к Дому (ПД) [2]. Для измерения негативных черт был использован Краткий Опросник негативных личностных черт Темной Триады (SD3) [1].

Для подсчета результатов были использованы методы статистического анализа данных. Для выявления предикторов нами был выбран статистический метод анализа линейной регрессии, где предсказываемыми переменными для «Модели 1» выступили все шкальные значения домашней среды: 7 аспектов РДС (Управляемость, Ресурсность, Самопрезентация, Эргономичность, Отчужденность, Пластичность, Историчность), 4 аспекта ФДС (Прагматичность, Развитие, Стабильность, Защищенность), включая средний показатель ПД. Таким образом, удалось с достаточной вероятностью объяснить лишь Нарциссическую модель. Существует множество предикторов на уровне тенденций, и невозможно однозначно утверждать о данных предсказаниях, поскольку подобные данные нельзя распространить на генеральную совокупность, а много вероятностных догадок не означают их реальную приложимость. Мы обсудим лишь те результаты, которые оказались действительно значимыми, как для всех выборок, так и для частных, где удалось подобрать удачную модель. Значимые результаты показала лишь модель, объясняющая переменную Нарциссизм. В случае с переменными Макиавеллизма и Психопатии были показаны результаты лишь на уровне тенденций к предикции, что говорит о том, что необходима большая выборка для прояснения размера эффекта.

Построение регрессионной «Модели 1» для всей выборки показало, что Нарциссизм предсказывается Ресурсностью ($B=5,348$; $p=.025$), Прагматичностью ($B=-7,098$; $p=.006$) и Привязанностью к Дому ($B=-4,047$; $p=.029$) при $R^2=0,44$, ($F=2,7$; $p=.009$)

Проверяя вторую гипотезу, были построены две модели для женской группы ($N=32$) и мужской ($N=22$) на основе «Модели 1». В женской группе Нарциссизм предсказывался Эргономичностью ($B=7,962$; $p=.044$), Защищенностью ($B=6,043$; $p=.024$) и Привязанностью к Дому ($B=-4,873$; $p=.039$), при $R^2=0,580$ ($F=2,182$; $p=.062$). В мужской группе были выявлены тенденции для предсказания Нарциссизма Прагматичностью ($B=-9,342$; $p=.107$) и Стабильностью ($B=6,256$; $p=.117$), при $R^2=0,731$, где F-критерий оказался не значим ($p=.134$).

Мы получили неожиданные результаты, отличные от наших первоначальных гипотез. Нам известно, что нарциссизм – адаптивная черта, поддерживающаяся в обществе, например, в бизнесе. Даже люди, с высокой неклинической психопатией хорошо реализовывают себя в сфере бизнеса, хоть и работать с ними оказывается не совсем приятно [4]. И пока мы имеем неоднозначные данные с точки зрения позитивного и негативного влияния домашней среды. Есть данные о том, что переизбыток пространства в доме вызывает хаотичность и беспорядочность ее обстановки, в свою очередь беспорядочность оказывала влияние на благополучие людей, вызывала напряжение между членами семьи, способствовала социальной изоляции, положительно была связана с депрессией [5]. И все же в остальном дом

остаётся фактором укрепления душевного здоровья и благополучия. Из исследований предыдущего года стало известно, что низкая привязанность к дому может влиять на мотивацию человека отправиться в путешествие [3]. Так или иначе, мы имеем данные, что дом «психопатизирует» его обитателей по-разному: например, девушкам дом даёт безопасность для бытовой деятельности. Привязанность к дому выражается в том, что дом для девушек родной очаг, который они берегут. Эргономичность дома, то есть уют домашней обстановки, оживляет человека, который желает вступить во взаимные отношения со своей домашней средой. Уют даёт девушке понять, что она такая же красивая, как и её интерьер и такая же уютная для общения, как общение с книгой на утепленном балконе. Если продолжать рассуждение об адаптивности черт, то в случае мужчины с нарциссической чертой, можно предположить, что его дом обладал всем функционалом, «подпитывал», давал ему поддержку и всевозможные поддерживающие ресурсы (удобная кровать, хорошая связь со внешним миром через Интернет). Дом его удовлетворял и оказывал нарциссическую поддержку, как мать, которая отвечает на все сигналы ребенка в его раннем возрасте, а стабильность дома давала мужчине базовую безопасность и уверенность в окружающей среде, себе и своих силах.

Нам бы не хотелось останавливаться на достигнутом и наметить дальнейший путь развития наших исследований – расширить данные и дополнить выборку, чтобы распространить данные на генеральную совокупность, изучить в дальнейшем свойства адаптивности негативных черт, что помогло бы нам дать ответ об их генезисе.

Литература

1. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады //Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2015. – Т. 8. – №. 43. – С. 1-1.
2. Нартова-Бочавер С.К. и др. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. – 2016.
3. Московченко Е.Н. Дом и путешествия как формы персонального опыта //Личность и бытие: человек как субъект социокультурной реальности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: Кубанский государственный университет. – 2016. С. 279-281.
4. Babiak P., Hare R. D. Snakes in suits: When psychopaths go to work. – New York, NY : Regan Books, 2006.
5. Roster C. A., Ferrari J. R., Jurkat M. P. The dark side of home: Assessing possession 'clutter' on subjective well-being //Journal of Environmental Psychology. – 2016. – Т. 46. – С. 32-41.

РАЗВИТИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В ВОСТОЧНО- КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ НА ПРИМЕРЕ ТАРХАНСКОГО ГЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗРЕЗА

*Мукаев Ж.Т., Искаков Ж.Н., Искакова М.О.,
Семей, Республика Казахстан*

Аннотация. В статье рассматривается организация научно-познавательного туризма по сакральным местам, расположенным в Восточно-Казахстанской области Республики Казахстан, для развития ценностного и бережного отношения к природе, возобновления богатого культурно-исторического наследия, заповедных мест, уникальных памятников природы. Выделены этапы формирования научного туризма.

Ключевые слова: Тарханский разрез, Восточный Казахстан, природа, научный туризм.

DEVELOPMENT OF THE BROAD RELATION TO NATURE BY THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC-COGNITIVE TOURISM IN THE EAST-KAZAKHSTAN REGION ON THE EXAMPLE OF THE TARKHANIAN GEOLOGICAL SECTION

Mukayev Zh., Iskakov Zh., Iskakova M., Semey, Kazakhstan

Abstract. The article deals with the organization of scientific and educational tourism in sacred places located in the East Kazakhstan region of Kazakhstan, for the development of a valuable and careful attitude to nature, the renewal of a rich cultural and historical heritage, protected places, unique monuments of nature. The stages of the formation of scientific tourism are outlined.

Keywords: Tarkhan section, East Kazakhstan, nature, scientific tourism.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 и в пересмотренной данной программе на 2016-2019 годы приведено: «С целью формирования конкурентных преимуществ личности в творческой компетентности, непрерывном образовании и воспитании, профессиональном самоопределении будет обновлено содержание дополнительного образования по основным направлениям: художественно-эстетическое, научно-техническое, эколого-биологическое, туристско-краеведческое, военно-патриотическое, социально-педагогическое, образовательно-оздоровительное и другие. Будет совершенствована программа подготовки педагогов дополнительного образования и педагогов-организаторов смежной специальности» [1,2].

Сфера туризма, на сегодняшний день является одной из самых высокодоходных и динамично развивающихся отраслей мирового хозяйства. На долю туризма приходится 10% мирового валового национального продукта, мировых инвестиций, всех рабочих мест и мировых потребительских расходов [3]. В последние десятилетия туризм получил широкое развитие и стал массовым социально-экономическим явлением. По данным ЮНЕСКО ежегодное число международных туристов составляет 625 млн. человек, без учета внутреннего туризма [4]. В связи с этим, туризм, как наука, получила интенсивное развитие.

Научный туризм – один из наименее изученных видов туризма. Его доля, по сравнению с другими видами туризма, незначительна. И все же она позволяет туристам изучить историю, природу края, благодаря помощи и объяснению ученого персонала. Некоторые исследователи дают такое определение научного туризма: это путешествие и сбор каких-либо научных данных в той местности, в которой проходит путешествие. Оно включает в себя и экологический, и этнокультурологический, и многие другие виды туризма [4].

Для развития данного вида туризма в регионе необходимы научно обоснованные ресурсы. Восточно-Казахстанская область Республики Казахстан обладает всеми предпосылками развития научного туризма в регионе – это богатое культурно-историческое наследие, заповедные места, уникальные памятники природы. На территории Восточно-Казахстанской области имеется 392 таких объекта. Четыре из них имеют статус памятника природы. Одним из таких объектов является палеонтологический памятник природы «Тарханский опорный геологический разрез», который на сегодняшний день утратил свой официальный статус. Тарханский разрез имеет огромную культурную и научную значимость. [5].

Существует всего один геологический разрез с похожими свойствами в горах Арденнах (Бельгия), однако по богатству ископаемой фауны Тарханский разрез превосходит его в несколько раз, а ископаемые организмы данного разреза являются эталонными для определения границы геологического возраста горных пород между девоном и карбоном [5].

Расположен данный объект в живописной долине реки Ульба Восточно-Казахстанской области в 27 км вверх по течению, неподалеку от села Тарханка.

Тарханский геологический разрез представляет собой естественные выходы скальных пород в скульптурной террасе правого борта долины реки Ульбы. Природные комплексы Тарханки позволяют организовать разнообразные виды туризма в регионе. Живописная долина привлекла внимание древних его обитателей – зюнгаров (джунгаров), от которых и сохранилось название «тархан» (князь, вождь) [6].

Несмотря на свою значимость, объект все же не имеет официального статуса памятника природы. В 1988 году был проведен Международный симпозиум с экскурсией на территории разреза. Все участники симпозиума отмечали его исключительное палеонтологическое содержание, надежность обоснования границы, отсутствие перерывов, удобство расположения. Тем не менее в статусе парастратотипа Тарханского разреза алтайским геологам было отказано из-за захламенности и не обустроенности территории [5].

В настоящее время в рамках государственной программы «Рухани жангыру» разрабатывается государственный проект «Тарханский геологический заповедник», целью которого является сохранение, восстановление и использование естественных территорий Тарханского опорного геологического разреза с богатым природным наследием, для долгосрочного контроля, мониторинга и палеонтологических исследований, рекреационного использования, а также экологического просвещения и воспитания населения.

В рамках данного проекта запланированы ряд мероприятий, таких, как:

- создание инфраструктуры музея;
- издание информационного стенда, раздаточного материала, указателей;
- проведение экскурсии для школьников по природно-ландшафтному музею-заказнику «Тарханский опорный геологический разрез»;
- палеонтологические исследования и издание иллюстрированного альбома палеонтологических находок и т.д.

Выдающаяся научная ценность объекта состоит в том, что он является единственным уникальным объектом на постсоветском пространстве, с многочисленными, хорошо сохранившимися остатками древних морских животных [7].

В «Повестке дня на XXI» ценностным ориентиром развития общества определены иерархия ценностных ориентаций развития современного общества: природа как ценность, общечеловеческие ценности, региональные ценности, государственные ценности, ценности больших и малых социальных групп, ценность человека.

Таким образом, потенциал развития научного туризма весьма велик. Для того чтобы он занял свою нишу на рынке туристических услуг, следует своевременно разработать такие уникальные объекты как Тарханский разрез, имеющий не только региональное или республиканское, но и международное значение в развитии науки.

Для того чтобы развить научный туризм на данном объекте следует пройти определенные этапы формирования и развития научного туризма.

На первом этапе развития научного туризма на территории происходит поиск уникальных особенностей территории или объекта, и результатом данного этапа становится определение объекта для развития научного туризма [4].

Второй этап характеризуется формированием туристского потока, основными участниками которого являются исследователи и ученые, для которых данный объект или территории представляют научный интерес или являются областью исследований. Именно этот этап является целеполагающим для развития научного туризма.

На третьем этапе развития научного туризма посредством проведения исследований участники научного туризма публикуют результаты своей работы в научных журналах, СМИ, в сети Интернет и т. д. Данный процесс косвенно осуществляет «пропаганду» уникальности территории и объектов на ней расположенных, что

способствует формированию популярности и повышению привлекательности данной территории.

Для четвертого этапа характерно формирование туристского потока. Именно на данном этапе происходит развитие других видов туризма на конкретной территории на устойчивой основе.

Пятый этап характеризуется взаимообусловленным функционированием научного туризма и развитием на сформированной научно-туристской базе других видов туризма. На данном этапе развиваются различные виды туризма, основным из которых является познавательный туризм.

Тарханский разрез находится на втором этапе развития научного туризма. Он направлен на формирование туристского потока для студентов, магистрантов, докторантов и молодых ученых.

Научный туризм должен быть организован с соблюдением всех нормативно-технических условий.

Во-первых, организация и проведение туризма должна быть предусмотрена годовым учебным планом, планом работы воспитательного отдела.

Во-вторых, учебное заведение, организующее научный туризм по сакральным местам обязан [4]:

1. Создать организационный комитет;
2. Согласовать вопросы материально-технического, транспортного, хозяйственного и медицинского обеспечения;
3. Позаботиться о вопросах безопасности участников туризма;
4. Согласовать план научного туризма с местным государственным управлением (акиматом), отделом внутренней политики, районным центром эпидемиологии и гигиены, управлением лесного хозяйства, сельским советом.

В-третьих, провести организационно-ознакомительную работу с членами туризма.

Данный вид туризма может быть ориентирован не только для обучающихся экологических, географических или исторических специальностей и молодых ученых. В данном научном туризме могут принять участие все заинтересованные лица. Научный туризм рассматривается на стыке междисциплинарных связей.

В.А. Сластенин в своих трудах подчеркивал, что в основу содержания образования должно быть положено систематическое знание о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой и миром ценностей, обществом, государством, другими людьми. Углубляя, развивая и совершенствуя эту культуру, можно дать студентам систему знаний о мире и человеке [8].

Как писал Пауль Крапфель: «непосредственное исследование значимых объектов окружающей среды и событий, имеющих место во взаимодействии индивида с окружающей средой, несомненно окажет значимое влияние на личностное развития» [9, с.158].

Немецкий ученый R. Brümer [10, с.160] считает, что экологическое образование должно выходить за рамки классического экологического образования, так как данное направление образования мало что меняет на бытовом поведении личности. В отличие от тех, которые чаще бывают в лесу, на природе, они автоматически получают больше возможностей для естественного, спонтанного характера взаимодействия с природой [11, с.39].

В Концепции экологического образования Республики Казахстан [12, с. 21] одним из основных направлений развития системы экологического образования указана роль создания научно-методических Региональных центров при ведущих университетах страны в целях синтеза науки, образования и практики, что будет способствовать открытости системы для творческого поиска научной, педагогической и широкой общественности, которые оперативно взаимодействуя будут решать как общие задачи экологического

образования, так и задачи по подготовке кадров для решения проблем своего региона с учетом местной экологической ситуации.

Таким образом, опираясь на вышеизложенные материалы, может констатировать, что научный туризм окажет благотворное влияние на формирование ценностного отношения к природе, любви и уважения к историческому наследию, а также найти свое продолжение в работе по формированию экологической культуры подрастающего поколения.

Литература

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. Астана, 2016 год
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. // Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118.
3. Лесков А.С. Перспективы развития туризма в современных условиях: Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – Москва, 2007, С. 150-156.
4. Холодилина Ю.Е. Теоретические аспекты развития научного туризма в регионе // Вестник ОГУ – декабрь 2011 – №13 (132), С. 500-505.
5. Михайлова Н.И., Бейсембаева Р.С. Палеонтологический памятник природы как объект научного туризма Восточно-Казахстанской области (Том 2). Волгоград: научное обозрение. 2016. №12(40), С. 36-38.
6. Бейсембаева Р.С., Мусина Д.А. Возможности развития научного туризма в Восточно-Казахстанской области // Сборник конференции НИЦ социосфера. №10. 2013. С. 172-174.
7. Егорина А.В. Развитие туристической деятельности в пределах Казахстанской части Алтая на базе действующих природных резерватов // Охрана окружающей среды и природных ресурсов стран Большого Алтая: материалы международной научно-практической конференции – Барнаул: изд-во Алт. ун-та, 2013. С. 84-86.
8. Слостенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука.- М., 2004, №5.
9. Two Concepts, One Goal: Education for International Understanding and Education for Sustainable Development. – Bangkok: UNESCO, 2005. – 158 p.
10. Brümer, R. Naturobskur – Wie Jugendliche heute naturerfahren. OekomVerlag / R. Brümer. München, 2006. – 160 p.
11. Искакова М.О. Формирование экологической компетентности будущих учителей начальных классов (на примере вузов Казахстана) /Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогической наук по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Москва, 2017.
12. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 25 сентября 2002 года №697 и Министерства охраны окружающей среды Республики Казахстан от 24 сентября 2002 года №229-п «Об утверждении Концепции экологического образования Республики Казахстан». Астана, 2002 г.

АДАПТИВНАЯ МОДЕЛЬ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ АЛКОГОЛИКОВ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Нагорнова А.Ю., Тольятти, Россия

Нагорнов Ю.С., Токио, Япония

Аннотация. В статье рассматривается адаптивная модель созависимого поведения членов семей алкоголиков с применением концепции устойчивого развития. В модели характеризуется адаптивное кольцо созависимости, при формировании которого

происходит осознание проблемы созависимости членами семьи алкоголика и разрешение данной проблемы.

Ключевые слова: алкоголизм, члены семьи алкоголиков, созависимость, устойчивое развитие, адаптивное кольцо созависимости.

ADAPTIVE MODEL OF THE CONVENIENT BEHAVIOR OF ALCOHOLIC FAMILY MEMBERS IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Nagornova A.Yu., Togliatti, Russia

Nagornov Yu.S., Tokyo, Japan

Abstract. The article considers an adaptive model of co-dependent behavior of family members of alcoholics using the concept of sustainable development. In the model, an adaptive ring of codependence is characterized, when it is formed, awareness of the problem of codependence of the alcoholic family members and resolution of this problem occurs.

Keywords: alcoholism, family members of alcoholics, codependency, sustainable development, adaptive ring of codependency.

Общеизвестно, что институт семьи оказывает большое влияние на обеспечение стабильности общества и его развитие. В семье реализуются функции регуляции поведения ее членов внутри малой группы и вне семьи. В семье реализуются функции воспроизводства нового поколения и, следовательно, семья – это важнейший первичный институт социализации.

Алкоголизм – основная причина сильных внутренних конфликтов в семьях. От 25 до 50% разводов в мире происходят по вине алкоголизма. В настоящее время в России половина разводов инициируются женщинами по причине алкоголизма мужа [2].

На спиртное расходуются значительные денежные суммы. Это ухудшает питание в семье, что в свою очередь сказывается на здоровье других членов семей, особенно детей. Происходит нарушение семейных отношений. По статистике около 40% детей из семей алкоголиков имеют неврозы, ночные страхи, нервные тики и т.д. У жен алкоголиков наблюдается психическое истощение, тревожность, озлобленность, часто возникают глубокие депрессии и апатии. Такие женщины стремятся к социальной изоляции и ограничению контактов [1].

Для семей алкоголиков характерно явление созависимости. Созависимость – это такой тип межличностных отношений, при котором вся жизнь окружающих алкоголика людей сконцентрирована на нем. Алкоголизм как многопрочинная болезнь является синдромом созависимости. Алкогольную болезнь могут вызвать различные факторы или их сочетания. Например, если организм ослаблен каким-либо заболеванием или в прошлом у человека была черепно-мозговая травма, стресс и т.д. Но преобладает фактор, составляющий 70% от всего количества больных алкоголизмом, – это созависимость. У независимых родителей риск заболеваемости алкоголизмом детей сведен к минимуму. И наоборот, если в семье есть алкоголик, то другие члены семьи обязательно имеют созависимость [4].

Р. Сабби (1984) в своей «Созависимость, неотложная проблема» (1984) рассматривает созависимость как эмоциональное, психологическое и поведенческое состояние, возникающее по причине того, что человек долгое время находится под воздействием угнетающих правил. Угнетающими правилами Р. Сабби называет правила, которые препятствуют открытому выражению чувств и открытому обсуждению личностных и межличностных проблем.

В. Менденгол (1989) пишет о том, созависимость – это вызванная стрессом концентрация мысли на чьей-либо жизни, что ведет к нарушению адаптации.

С.Н. Зайцев (2004) говорит, что созависимость предвещает алкоголизм и служит пусковым механизмом болезни, среди других факторов риска ее значимость составляет

60%. Автор подчеркивает, если в семье присутствует большой алкоголизм, то у других членов семьи обязательно есть созависимость.

Следовательно, созависимость – это реакция на стресс, становящаяся с течением времени образом жизни. Созависимые члены семей направлены на внешнее окружение, ориентированы на внешние оценки, заботятся о впечатлении, которое производят на других людей. Созависимым становится присуща способность распознавать состояние и настроение окружающих по малейшим внешним признакам. У супругов алкоголиков присутствует неуверенность в себе, размытость образа будущего, что приводит к гиперконтролю всех сфер семейной жизни. Альтернативной реакцией на постоянный стресс, вызванный алкогольной зависимостью, является отрицание самой проблемы («у нас как у всех») или обращение в мир фантазий. Чтобы сохранить равновесие, семья приспособляется, адаптируется к алкоголизму своего члена. Здесь основным методом адаптации – отрицание существования проблемы. Алкоголизм сохраняется в тайне, также скрываются связанные с ним негативные последствия – драки, моральное разложение, плохое выполнение родительских, профессиональных обязанностей [10-13].

Происходит сокращение общения созависимых членов семьи алкоголика с другими людьми, семья замыкается в себе и отсекает все источники помощи извне. Члены семьи считают себя ответственными за поддержание стабильности в семье, стремятся контролировать ситуацию. Но подобные ситуации принципиально контролю не поддаются [3; 8; 9].

Созависимые члены семьи не рассказывают никому о своих проблемах и тем самым усиливают накопившееся напряжение.

Психологический механизм развития созависимости связан с формированием определенных паттернов поведения окружения человека, болеющего алкоголизмом. Эти паттерны имеют целью «спасти» больного. При созависимом поведении у каждого члена семьи есть свои роли. Алкоголик играет роль беспомощного человека, который не может справиться со своей проблемой. Другие члены семьи выполняют роли его пособников. Главный пособник – это, как правило, супруга или супруг, но эта роль может достаться и ребенку [5]. На первом этапе алкогольной зависимости основным мотивом главного пособника служит любовь к алкоголику и забота о нем. Жена, замечая неспособность мужа контролировать потребление спиртного, устраняет само искушение: ищет в доме спрятанные бутылки, уничтожает спиртное, крепкие напитки разводит водой, устраивает социальную жизнь мужа. Женщина перестает посещать вечеринки, пытается ограничить контакты мужа с друзьями, которые его «искушают». Но алкоголик продолжает пить и главная пособница с целью убрать нагрузки, которые, с ее точки зрения, вызывают стремление мужа выпить, начинает брать на себя обязанности мужа. При этом муж все эти обязанности складывает с себя. Таким образом, жена, сама этого не ведая, создает мужу все условия для выпивки. Алкоголик уже сознательно пренебрегает своими обязанностями и пьет с удовольствием. В это время жена все сильнее ощущает свою несостоятельность. Она в итоге не контролирует ни пьянство мужа, ни свои эмоции, становится раздражительной, тревожной и подавленной. Частыми становятся семейные ссоры и скандалы. Ей кажется, что ее поведение еще больше вынуждает мужа пить и ее самооценка критически падает. При отсутствии квалифицированной помощи извне члены семьи алкоголика должны или бросить алкоголика, или продолжать свое мученичество рядом с ним.

В созависимой семье существуют негативные обратные связи. Все боятся перемен, стремятся сохранить то, что есть. К стабильности стремится и здоровая семья, в которой через позитивные обратные связи возможна динамика взаимоотношений, воспринимаются новые суждения, идет духовный рост. В семье алкоголика наоборот через сохранение существующих порядков происходит торможение развития ее членов [6, с. 66].

В результате формируется «мания»-структура созависимости. В концепции устойчивого развития понятие «мании»-структуры находит широкое применение.

Имеются разнообразные формулировки категории «устойчивость», которые используются в психологии, социологии, праве, экономике и т.д. самостоятельно или раздельно друг от друга. Поэтому различные ученые – психологи, социологи, юристы, экономисты – по-разному трактуют это понятие, его содержание (психологи и юристы – по отношению к индивиду, социологи – по отношению к обществу, экономисты – по отношению к макро-микроэкономике).

С социально-психологической точки зрения под устойчивым развитием понимается процесс изменений, в котором развитие, ориентация, поведение личности и ее психологические изменения согласованы друг с другом и укрепляют нынешний и будущий потенциал личности для удовлетворения ее потребностей и устремлений [12].

Социальная составляющая устойчивого развития имеет ориентацию на индивида и нацелена на сохранение стабильного функционирования социальных и культурных систем, а также на уменьшение конфликтов. Чтобы достичь устойчивого развития современное общество должно сформировать максимально эффективную систему принятия решений, позволяющую выигрывать всем сторонам. При этом люди должны быть справедливы друг с другом [7].

Концепция устойчивого развития подразумевает, что человек – это не объект, а субъект развития. У человека существует множество вариантов выбора стратегий своего поведения, и согласно концепции устойчивого развития, опираясь на эти выборы, люди сами должны формировать свое будущее, содействовать принятию и реализации решений, контролировать их исполнение [14].

Целью устойчивого развития является удовлетворение нужд настоящего поколения без ущерба для будущих поколений. Общество, которое развивается устойчиво, способно проявлять заботу о всех своих членах и эффективно решать возникающие проблемы.

Психосоциальная концепция развития личности, разработанная Э. Эриксеном, доказывает взаимосвязь человеческой психики и общества, в котором человек живет. Становление Эго связано с социальными и культурными ценностями общества. Э. Эриксон подчеркивает наличие в каждой культуре своего стиля воспитания детей: мать всегда воспринимает данный стиль как единственно верный. Этот стиль воспитания подразумевает воспитание ребенка в контексте ожиданий общества, причем каждая стадия развития человека имеет свои общественные ожидания и человек может их оправдать или нет.

Явление созависимости, присущее семьям алкоголиков, – это устойчивые феномен современного общества. Созависимость, как было выше сказано, всегда приводит к усилению алкоголизма и алкоголизации других членов семьи.

Э. Эриксон писал, что родительское воспитание, культура и история оказывают определяющее влияние на развитие личности. Данное развитие не имеет пределов и осуществляется на протяжении всей жизни: у человека возникают новые проблемы, формируются новые качества Эго и меняется. Таким образом, устойчивость личности и сохранение ее возможностей к социальной адаптации напрямую взаимосвязаны с готовностью человека к постоянным изменениям. Готовность созависимых членов семьи алкоголика меняться, жить и развиваться «устойчиво» приводит к осознанию проблемы созависимости и избавлению от нее [12].

Изучение явления созависимости с социально-психологической точки зрения в контексте устойчивого развития позволит повысить качество жизни созависимых членов семей алкоголиков.

Осознание проблемы созависимости членами семьи алкоголика может быть представлено как адаптивное кольцо созависимости. Алкоголизм одного из членов семьи и его развитие оказывает негативное влияние на здоровье семьи, на отношения между ее членами и супругами. Если проблема созависимости признается членами семьи алкоголика, то они осознают, что не могут самостоятельно справиться с алкоголизмом мужа или другого члена семьи. Так возникает стремление преодолеть состояние

созависимости в себе. Члены семьи алкоголика приходят к выводу, что им необходимо обратиться к специалисту (психологу, психотерапевту, наркологу и т.д.) за решением проблемы. В ходе лечения алкоголика возникает ситуация восприятия его как больного человека. Заболевание алкоголизмом не должно быть связано с психологическим благополучием других членов семьи. Возникает адаптивный путь решения проблемы.

Таким образом, рассмотрение адаптивной модели созависимого поведения членов семей алкоголиков в контексте концепции устойчивого развития позволяет на новом (качественном) уровне подойти к решению данной проблемы.

Осознание проблемы членом семьи алкоголика при работе с ним психолога или другого специалиста будет являться шагом к выходу из «порочного круга» созависимости. Это позволит придти к адаптивному кольцу и избавиться от психологической проблемы созависимости.

Литература

1. Гурылева Л.В., Нагорнова А.Ю., Переведенцева Л.А., Резниченко О.С., Шилова И.С. Индивидуально-психологические особенности личности как фактор возникновения алкогольной зависимости // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6. – С. 706-710.
2. Гнедова С.Б., Нагорнова А.Ю., Вострокнутов Е.В., Гулей И.А., Забелина Е.В., Тараненко Л.Г. Формирование и изменение личности больных алкоголизмом // Фундаментальные исследования. 2013. №1-3. – С. 642-646.
3. Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю., Кайзер Н.Ю., Куликова О.В., Плахина Л.Н. Профилактика алкоголизма на уровне семьи: техники организации совместной творческой деятельности и социального взаимодействия // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6. – С. 709-714.
4. Копыт Н.Я., Сидоров П.И. Профилактика алкоголизма. М.: Медицина, 1986. 240 с.
5. Кошкина Е.А. Проблема алкоголизма и наркомании в России на современном этапе // Вопросы наркологии. 1993. № 4. – С. 66-70.
6. Курбатов В.И. Социальная работа: для студентов вузов. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 576 с.
7. Миркин Б.М., Наумова Л.Г. Устойчивое развитие. Учебное пособие. Уфа: РИЦ БашГУ, 2009. – 148 с.
8. Нагорнова А.Ю. Исследование эффективности технологии социального консультирования в работе с созависимыми членами семей алкоголиков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. №12. – С. 38-41.
9. Нагорнова А.Ю. Применение технологий социальной коррекции и социальной адаптации с созависимыми членами семей алкоголиков (из опыта работы ульяновской областной клинической наркологической больницы) // Фундаментальные исследования. 2012. №11-6. – С. 1437-1440.
10. Нагорнова А.Ю., Еремина Л.И., Гурылева Л.В., Куликова О.В., Гулей И.А., Плахина Л.Н., Вострокнутов Е.В., Гнедова С.Б. Региональные особенности социальной работы с семьями алкоголиков: монография. Тольятти: ТГУ, 2012. – 188 с.
11. Нагорнова А.Ю., Гурылева Л.В., Еремина Л.И. Личностные особенности лиц, страдающих алкогольной зависимостью // Прикладная психология и психоанализ. 2014. № 1. – С. 4.
12. Нагорнова А.Ю., Нагорнов Ю.С. «Мания»-структура и адаптивная модель созависимого поведения членов семей алкоголиков // Вестник Института социологии. 2014. № 2(9). – С. 101-111.

13. Нагорнова А.Ю. Формы, методы и технологии работы с семьями алкоголиков // Новые технологии социальной работы в России и за рубежом: коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. – С. 64-71.
14. Основы устойчивого развития: Учеб. пособие / Под общ. ред. д.э.н., проф. Л.Г. Мельника. Сумы: ИТД «Университетская книга», 2005. – 654 с.

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ДОМА И ЕГО ОБИТАТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ МОРАЛЬНЫХ МОТИВОВ)²⁶

Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Москва, Россия

Резниченко С.И., Хачатурова М.Р., Москва, Россия

Аннотация. Изучалась взаимосвязь двух переменных: дружелюбности домашней среды, которая оценивалась при помощи двух показателей – функциональности и релевантности дома, и моральной мотивации. Выборку составили 550 студентов (25% мужского пола). Использовались опросники Функциональность домашней среды, Релевантность домашней среды и the Moral Motivation Model Scale. Обнаружено реципрокное отношение между дружелюбной домашней средой и моральной мотивацией, причем моральная мотивация влияет на образ дома сильнее. Релевантность образует больше связей, чем функциональность.

Ключевые слова: домашняя среда, функциональность домашней среды, релевантность домашней среды, моральные мотивы, реципрокное отношение.

RECIPROCAL INTERACTION BETWEEN HOME AND ITS INHABITANTS (CASE OF MORAL MOTIVES)

Nartova-Bochaver S.K., Bochaver A.A., Moscow, Russia

Reznichenko S.I., Khachaturova M.R., Moscow, Russia

Abstract. Interrelation between the two variables is investigated, namely, the friendliness of the home environment which is assessed by functionality and relevance of the home environment, and moral motives was investigated. The sample consisted of 550 students (25% males). The questionnaires Functionality of the home environment, Relevance of the home environment, and the Moral Motivation Model Scale were used. The reciprocal relation between a friendly home and moral motives was revealed, with moral motives influencing the home representation more strongly than vice versa. Relevance of the home environment formed more connections than functionality did.

Keywords: home environment, home environment functionality, home environment relevance, moral motive, reciprocal relation.

Проблема взаимодействия внешнего и внутреннего, пронизывающая отечественные исследования на протяжении всего существования российской психологии, как ни странно, не очень часто затрагивается в экопсихологических исследованиях. Дискуссия о детерминации психических явлений, казалось бы, в настоящее время утратила свою остроту, сменившись представлением о циркулярных зависимостях между субъектом и пространством его обитания. Наиболее последовательно эта идея реализована в семейной системной терапии. Однако применительно к предметной среде взаимодействие человека и его бытия последовательно не изучалась. Более того, среда продолжает изучаться чаще как независимая переменная, определяющая индивидуальные особенности личности, в частности, связанные с переживанием благополучия и успешной адаптации [5, 9]. Теоретические представления о том, что среда, точнее, ее образ (возможно, идеальной, желаемой среды) может быть также объектом влияния, практически не верифицировались эмпирическими исследованиями. В исследованиях

²⁶ Исследование было реализовано при поддержке Российского научного фонда, проект № 14-18-02163

одностороннего влияния среды на личность чаще отмечалась протективная роль домашней среды по отношению к личности обитателям, но нет работ, которые рассматривали бы ее как источник стимуляции, пробуждения высших мотивов и развития позитивных личностных качеств. Возможно, это связано с тем, что работ, посвященных изучению механизмов взаимодействия человека и среды, также очень немного. Среди теоретических оснований нашего исследования мы можем отметить Теорию функционального круга Я.Иксюля, Теорию линз Э.Брунсвика (Theory of lens), Теорию поведенческих остатков (Theory of behavioral residues) С.Гослинга, теорию развития привязанности к месту (Developmental theory of place attachment) П.Моргана [10, 6, 7, 12]. Согласно этим теориям, опыт обживания территории, в том числе и дома, всегда подразумевает сосуществование с другими людьми, в силу чего вырабатываются социальные и моральные правила взаимодействия с ними. Кроме того, дом, как и любая другая среда, оценивается в контексте потребностей субъекта, а значит, должен ему подходить. Основы трехуровневой теории взаимодействия дома и его обитателей представлены и в рамках нашего собственного подхода, согласно которому дом – это не просто объективные жизненные условия; будучи архетипическим образованием, дом одновременно представляет собой составляющую мировоззрения, благодаря которой не только дом как жилье, но также и как метафора, как символ дружественного/недружественного мира, может оказывать влияние на мироотношение в целом и, в свою очередь, быть объектом влияния других интрапсихологических качеств [1, 2, 3, 5].

Что же касается второй изучаемой переменной, то средовая обусловленность высших позитивных качеств личности, в том числе и моральных мотивов, также нечасто становится предметом исследования [4, 8, 13].

Все это стимулировало проведение настоящего исследования, посвященного ответу на вопрос: что определяется чем – моральная мотивация обитателей характеристиками домашней среды или, напротив, образ дома моральными мотивами обитателей? В отсутствие предварительных данных, наше исследование носило эксплораторный характер.

Процедура исследования. Данные собирались в рамках самостоятельной работы студентов; выборка составила 550 человек (25% мужского пола). Исследовательскими инструментами были 3 опросника. Опросник «Функциональность домашней среды» (ФДС) включает в себя четыре субшкалы, измеряющие функции, присутствующие в домашней среде (Развитие, Стабильность, Защищенность и Прагматичность). Опросник «Релевантность домашней среды» (РДС) отражает меру соответствия домашней среды потребностям обитателей и включает в себя семь шкал – Управляемость домашней среды, Эргономичность, Отчужденность, Пластичность, Историчность, Ресурсность и Самопрезентацию. Кроме Отчужденности, все шкалы отражают позитивные характеристики дома. Функциональность и релевантность вместе отражают меру дружественности домашней среды, как это понимают в экологической психологии – широкий репертуар доступных субъекту функций и степень того, насколько они отвечают потребностям субъекта [11].

Модель моральных мотиваций содержит шесть субшкал, отражающих выраженность мотивов, каждый из которых характеризуется модальностью (прескриптивный, побуждающий, или проскриптивный, запрещающий) и объектом (на себя, социальную группу, сообщество в целом). Мотивы имеют следующее содержание: самоограничение (Self-Restraint), Усердие (Self-Reliance, Industriousness, Непричинение вреда (Not-Harming), Помощь / честность (Helping), Социальный порядок/общественная солидарность (Social Order), Социальная справедливость/социальная ответственность (Social Justice) [8]. Для обработки данных использовался корреляционный и регрессионный анализ.

Результаты исследования. Было обнаружено большое количество (42) хорошо интерпретируемых значимых связей между моральными мотивами и характеристиками домашней среды, причем значительная их часть образована показателями релевантности. Функциональность практически не связана с такими мотивами, как непричинение вреда, социальная справедливость и самоограничение. Любопытно, что наиболее выразительные результаты касались мотивов, направленных на себя: так, мотив усердия образовал наибольшее количество связей, а мотив самоограничения не образовал их вообще. Предварительно можно заключить, что домашняя среда оказывает скорее стимулирующее, чем ограничивающее воздействие. Возможно, это связано и с возрастными особенностями выборки, т.к. в студенческом возрасте продуктивные задачи легче воспринимаются и реализуются по сравнению с задачами на самоограничение и самодисциплину. Таким образом, очевидно, что для моральной мотивации более важной характеристикой дома является не объективный комфорт и функционал, а мера того, насколько этот дом подходит личности обитателя, насколько он персонализирован им.

Регрессионный анализ показал еще более интересные данные. Оказалось, что домашняя среда представляет собой более слабый предиктор моральных мотивов, чем наоборот (11 против 23), причем наиболее сензитивной к воздействию моральной мотивации оказалась релевантность домашней среды, а наиболее сензитивными к воздействию домашней среды – прескриптивные (активирующие) мотивы. Функциональность домашней среды менее важна для морального развития личности, чем релевантность; исключение составила только прагматичность домашней среды, оказавшаяся предиктором усердия. Эти результаты существенно отличаются от данных, касающихся адаптивных свойств личности, таких как психологическое благополучие, испытывающих влияние функциональности. Прескриптивные мотивы оказывают меньшее влияние на восприятие позитивного образа дома, а самоограничение обладает парадоксальным воздействием, приводя к усиленному восприятию дома как чуждого: необходимость ограничивать себя препятствует синтонному мироотношению, возможно, именно в юношеском возрасте.

Заключая, можно отметить, что в целом домашняя среда и моральные мотивы обитателей действительно находятся в реципрокных отношениях – чем более дружелюбен дом, тем лучше относятся обитатели к самим себе, другим людям и сообществу людей вообще. Верно и обратное: представители юношеского возраста, обладающие выраженными моральными мотивами, воспринимают собственный дом как более дружелюбное, безопасное, комфортное и в целом подходящее им место. Возвращаясь к давней дискуссии о детерминизме в российской психологии, можно заметить, что наши эмпирические данные свидетельствуют скорее в пользу феноменологического взгляда на взаимодействие человека и мира, представленного в работах С.Л. Рубинштейна, нежели в пользу материалистического понимания, присущего парадигме А.Н.Леонтьева.

Литература

1. Бочавер А.А. Представления о доме как элемент персонального опыта // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 5-15.
2. Быстрова Я.В. Символика строения дома: социокультурный смысл. Вестник Санкт-Петербургского университета. 2015. Т. 17. № 4. С. 102-111.
3. Нартова-Бочавер С.К. Единство субъекта и бытия как основа естественной психотерапии // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2009. С. 482–496.
4. Нартова-Бочавер С.К. Ситуация достижения как фактор изменения готовности к помощи. Автореф. дисс...канд. психол. наук. М., 1992.

5. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. М.: Памятники психологической мысли, 2016.
6. Brunswik, E. (1956). Perception and the representative design of psychological experiments. Berkeley: University of California Press.
7. Gosling S.D, Ko S.J., Mannarelli T., and Morris M.E. (2002). A Room With a Cue: Personality Judgments Based on Offices and Bedrooms. *J. Pers. Soc. Psychol.* 82(3), 379–398 doi: 10.1037//0022-3514.82.3.379
8. Janoff-Bulman R., Carnes N.C. (2013). Surveying the Moral Landscape: Moral Motives and Group-Based Moralities. *Personality and Social Psychology Review.* 17 (3). P. 219–236.
9. Khachaturova, M.R., Nartova-Bochaver, S.K. (2017). The Home Environment as a Resource of Coping Behaviour in Youth. *Psychology. Journal of Higher School of Economics.* 4. In print.
10. Kull, K. (2001). Jakob von Uexkuell: An introduction. *Semiotica.* Vol. 134. 1(4), 1–59.
11. Kytä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *J. Environ. Psychol.* 24, 179–198. [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
12. Morgan, P. (2010). Towards a developmental theory of place attachment. *Journal of Environmental Psychology.* 30(1), 11–22. doi.org/doi: 10.1016/j.jenvp.2009.07.001
13. Nartova-Bochaver S., Kuznetsova V. (2017). Friendly Home and Inhabitants' Morality Mutual Relationships. *Frontiers in Psychology.* 2017. Under review.

ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В СИТУАЦИИ ПОТЕРИ РАБОТЫ В РАМКАХ КОНТЕКСТУАЛИЗМА И ТЕОРИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Нестерова А.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования жизнеспособности человека в ситуации потери работы. Выяснено, что жизнеспособность безработных определяется условиями ее детерминации на социетальном, микросоциальном и личностном уровнях. Доказана возможность изучения феномена жизнеспособности в рамках социоэкологического подхода, теории экологических систем и контекстуализма.

Ключевые слова: жизнеспособность, теория экологических систем, контекстуализм, социетальный уровень, микросоциальный уровень, личностный уровень.

STUDY OF THE PERSONAL RESILIENCE IN THE SITUATION OF UNEMPLOYMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF CONTEXTUALISM AND ECOLOGICAL SYSTEMS THEORY

Nesterova A.A., Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of the resilience of a person in a situation of unemployment. It was found out that the resilience of the unemployed is determined by the conditions of its determination at the societal, microsocial and personal levels. The possibility of studying the resilience within the framework of the socioecological approach, the ecological systems theory and contextualism is proved.

Keywords: resilience, ecological systems theory, contextualism, societal level, microsocial level, personal level.

Жизнеспособность человека, социальных групп, проблема устойчивости различных социальных систем изучаются в рамках различных подходов. Одним из обоснованных и разработанных в науке концептуальных подходов к жизнеспособности является экологический подход, который особо широко распространен в зарубежной и отечественной психологии [1; 2; 3; 5; 6]. Сегодня в научном мире широко известен *экологический реализм*, который изучает формы поведения человека в совокупности с

неодушевленными предметами и внешними условиями и полагает, что поведение является функцией окружающей среды. В рамках социозэкологического подхода, разработанного несколько десятилетий назад У. Бронфенбреннером, социализация человека трактуется как сложный реципрокный процесс: с одной стороны, индивид активно реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду, а с другой – сам испытывает воздействие всех элементов этой среды и взаимосвязей между ними [4]. В структурном строении социального окружения Бронфенбреннером выделяются четыре уровня: 1) микросистема, включающая в себя всех, с кем человек вступает в близкие отношения, кто оказывает на него непосредственное влияние; 2) мезосистема включает в себя взаимоотношения между различными областями микросистемы; 3) экосистема – это социальные институты, органы власти и другие элементы социальной среды, к которым индивид непосредственно не относится, но которые имеют на него влияние; 4) макросистема включает в себя доминирующие на данный момент социокультурные нормы, системы социальных представлений и установок, а также нормы и правила социального поведения, существующие в той или иной субкультуре. Она отражает различные системы социальных ценностей (например, религиозные и политические), устанавливает эталоны социального поведения и полоролевого репертуара, влияет на воспитательные и образовательные стандарты [4].

Так в своих исследованиях жизнеспособности человека, Cicchetti и Linch, опираясь на работу Бронфенбреннера, анализируют экологические переменные, влияющие на жизнеспособность человека и имеющие несколько уровней в зависимости от непосредственной близости к человеку. По мнению авторов, именно эти уровни влияют на становление жизнеспособности и на адаптационные возможности человека. *Макросистема* включает социокультурные убеждения и ценности, которые влияют на функционирование социальных групп и семьи. *Экосистема* включает значимые для человека группы и сообщества, в которые он включен. *Микросистема* включает семью и ее окружение. И, наконец, уровень *онтогенетического развития* включает самого человека, его адаптацию и собственное развитие. Последний уровень экосистемы подтверждает, что сами люди являются важными составляющими своей собственной среды обитания [5].

Также экологической психологии близки идеи *контекстуализма*, который утверждает системный взгляд на развитие человека, его поведение, всегда реализующегося и разворачивающегося в некотором специфическом физическом и социокультурном контексте. Экологический подход и идеи контекстуализма сформировали концептуальное основание для исследования жизнеспособности в ситуации разнообразных рисков окружающей среды для человека, включая бедность семьи, случаи жестокого обращения и другие жизненные контексты [5; 6; 8].

Так М. Rutter анализирует сущность четырех механизмов жизнеспособности, которые защищают людей от психологических угроз, связанных с бедственной ситуацией. Первый механизм – это уменьшение силы воздействия фактора риска. Воздействие может быть уменьшено с помощью следующих механизмов жизнеспособности: изменение оценки ситуации или изменение самой ситуации угрозы. Второй механизм жизнеспособности – изменение значения ситуации риска для человека. Третий механизм жизнеспособности – это развитие самооценки и самоэффективности. И, наконец, четвертый механизм – это привлечение компенсаторных механизмов и событий, которые могут смягчить последствия от воздействия факторов риска. Rutter определил три группы переменных в структуре жизнеспособности, которые выступают как защитные факторы: чувство связности и последовательность личности, сплоченность семьи и социальная поддержка [10].

Теперь коснемся опыта изучения поведения человека в ситуации потери работы в опоре на экологический подход. За рубежом в рамках парадигмы экологического реализма были проведены исследования, которые выявили, что отсутствие навыков

поиска работы, длительные периоды безработицы, финансовые трудности, ощущение собственной ненужности являются факторами риска в ситуации потери работы. Диапазон характеристик, ассоциирующихся с жизнеспособностью в ситуации потери работы, включал социальную компетентность, отсутствие проблем в поведении и способность к контролю и эмоциональной саморегуляции [7]. Wagnild и Young идентифицировали два компонента жизнеспособности: личностная компетентность (уверенность в своих силах, независимость, идентичность, мастерство, находчивость, настойчивость) и принятие себя и своей жизни (адаптируемость, гибкость, стабильная жизненная перспектива) [11]. Есть некоторое эмпирические доказательства защитной функции ресурсов личности, таких как выносливость, механизмы совладания и социальная поддержка в смягчении эффектов тяжелой ситуации.

Стратегия совладания с потерей работы является важным детерминантом, определяющим психологическое благополучие, субъективную оценку человеком своего статуса. Отрицательные атрибуты потери работы связаны с уменьшением благополучия безработных [9]. Wanberg и его коллеги выяснили, что высокое самоуважение, интернальный локус контроля, уверенность человека, что он сможет найти работу является предиктором того, что безработный быстро и эффективно найдет работу [12]. Поскольку многие зарубежные авторы рассматривают жизнеспособность как процесс, предполагается, что положительные результаты преодоления ситуации потери работы – результат действия характеристик жизнеспособности, которые смягчают отрицательные воздействия безработицы [7].

В исследовании, проведенном нами, было выявлено, что специфика жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы определяется условиями ее детерминации на социальном, микросоциальном и личностном уровнях, что подтверждает постулаты экологического подхода к изучению этого феномена [2; 3].

На социальном уровне жизнеспособность в ситуации потери работы детерминирована социальными репрезентациями о трудовом поведении человека, закрепившимися в коллективной памяти и трансформировавшимися в процессе исторического развития общества. В социальных представлениях жизнеспособность представлена восемью факторами: конструктивная адаптация, ответственность перед другими, позитивные отношения с окружающими, самоэффективность, эмоциональная стабильность, активность, организованность и целеустремленность. Все они отражают в ментальной картине представления о жизнеспособном поведении в ситуации потери работы. Социокультурная функция межпоколенной трансляции заключается в фиксации в социальных репрезентациях и передачи в межпоколенном взаимодействии основных форм и эталонов социального поведения. Сделан вывод о том, что механизмы идентификации и транслационной трансляции позволяют формировать жизнеспособность в условиях трудных жизненных ситуаций, в том числе и при потере работы.

На микросоциальном уровне на становление жизнеспособности оказывает влияние семья, референтные группы и социальные сети. Социальная поддержка, ее стратегии оказывают влияние на жизнеспособность личности в ситуации потери работы. Было также выделено пять факторов, способствующих субъективной удовлетворенности безработного: социальная поддержка (12% объясняемой дисперсии); жизнеспособность как интегральная характеристика личности (18%); отсутствие ощущения депривированности и отчуждения; компенсация отсутствия работы за счет активного включения в другие сферы жизни (семьи, творчества, хобби, благотворительности и др.) (16%); возможность иждивенчества, покровительства и опеки со стороны (8%) и переключение внимания в сферу социальных контактов, общения, а также отсутствие собственных амбиций на карьерное продвижение (6%) [2].

Личностными предикторами, опосредующими жизнеспособность в ситуации потери работы и позитивную адаптацию, выступают: позитивные базовые убеждения,

оптимистический атрибутивный стиль, осмысленность жизни, значимость ценностей социальных контактов, самостимулирование и достижения, установка на позитивное отношение к прошлому и настоящему, активные стратегии адаптации, низкий уровень выраженности неконструктивных эго-защитных механизмов. Личностными барьерами жизнеспособности могут служить нарушения в процессах социальной адаптации, индивидуализации, идентификации и интеграции или наличие внутренних психологических противоречий между этими процессами.

Литература

1. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
2. Нестерова А.А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы. Дисс.. д-ра психол. наук. М., 2011.
3. Нестерова А.А. Феноменология жизнеспособности личности в трудной жизненной ситуации // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. №4. С. 51-62.
4. Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development // *American Psychologist*, 32, pp. 513-531.
5. Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development // *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56, pp. 96-118.
6. Connell, J.P, Spencer, M.B, & Aber, J.L. (1994) Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school // *Child Development*, 65, pp. 493–506.
7. Glantz, M.D., & Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience // In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* New York: Kluwer Academic/Plenum, pp. 109-126.
8. Leadbeter, B., Bishop, A. (1994) Predictors of behavior problems in preschool children of inner-city Afro-American and Puerto Rican adolescent mothers // *Child Development*, 65, pp. 638–648.
9. McKee-Ryan, F.M., Song, Z., Wanberg, C., & Kinicki, A. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: A meta-analytic study // *Journal of Applied Psychology*, 90, pp. 53-76.
10. Rutter, M. (1990). Competence under stress: Risk and protective factors // In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press, pp. 181-214.
11. Wagnild, G.M., & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale // *Journal of Nursing Measurement*, 1, pp. 165-178.
12. Wanberg, C.R., Glomb, T.M., Song, Z., & Sorenson, S. (2005). Job-search persistence during unemployment: A 10-wave longitudinal study // *Journal of Applied Psychology*, 90, pp. 411-430.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МЕЖВИДОВЫЕ СИСТЕМЫ

Никольская А.В., Москва, Россия

Аннотация. Межвидовое взаимодействие рассматривается в контексте принципа системности. Выделяются процессы и продукты, порождаемые такими системами. Описывается межвидовая коммуникация, обслуживающая потребности членов межвидовой группы. Показано, что нарушения коммуникации приводят к дисфункции системы. Определены механизмы нарушения межвидовой коммуникации.

Ключевые слова: межвидовое взаимодействие, межвидовая коммуникация, принцип системности, личностная и средовая дефицитарность, язык, система коммуникации животных.

FUNCTIONAL AND DYSFUNCTIONAL HETEROSPECIFIC SYSTEMS

A.V. Nikolskaya, Moscow, Russia

Abstract. Heterospecific interaction is considered in the context of the systems approach. The processes occurring in heterospecific systems and the products generated by such systems are described. The idea of heterospecific communication serving the needs of members of the heterospecific group is put forward. It is shown that disturbance of communication leads to dysfunction of the system. The mechanisms of infringement of interspecific communication are determined.

Keywords: heterospecific interaction, heterospecific communication, systems approach, personal and environmental deficiency, language, animal communication system.

Чтобы рассмотреть межвидовую группу в контексте принципа системности, необходимо выделить такие ее характеристики как продукт и процесс. Продукт в нашем случае – это внутригрупповые правила и коммуникация в межвидовой группе, благодаря которым осуществляется функционирование группы и поддерживается ее целостность. Внутригрупповые процессы – это динамические, временные характеристики взаимодействия. При этом нельзя не учитывать, что каждый член межвидовой группы одновременно является компонентом других систем: человек – представителем своего биологического вида, своей культурно-исторической эпохи, своей социальной страты, животное – представителем своего биологического вида, что оказывает влияние на процесс и продукт взаимодействия.

Функционирование взаимодействующей системы осуществляется при помощи постоянных переходов процесса в продукт и обратно. То, что на стороне процесса выступает в динамике, на стороне продукта выступает в виде статичного свойства. Продукты взаимодействия, возникая в результате процесса, превращаются в условие нового процесса, оказывая влияние на дальнейшее взаимодействие. В зависимости от свойств, присущим компонентам системы, и условий проявления этих свойств в ходе взаимодействия компонентов, складывается способ взаимодействия.

При этом изначально любое животное оснащено своей системой коммуникации (системой коммуникации животного – СКЖ), а человек оснащен языком. Поскольку язык существенным образом отличается от СКЖ, нам необходимо найти те элементы коммуникации, которые позволяют устанавливать межвидовое взаимодействие.

По мнению многих лингвистов именно СКЖ являлась исходным материалом, на котором впоследствии строился язык. То есть, существовало определенное поведение в виде сигналов, криков, жестов, при помощи которых общаются животные, это поведение эволюционировало, отделившись от актуальных ситуаций, связанных с приспособленностью, что дало человеческому языку свойство перемещаемости, которого нет в СКЖ (см, например, Д. Бикертон) [1]. То есть, в языке слова отделены от конкретных ситуаций и привязаны к неким концептам (концепт собаки, например). СКЖ привязаны к ситуациям, существующим на данный момент, что максимально увеличивает приспособленность, в отличие от языка, слова которого далеко не всегда связаны с приспособленностью. Так, у мартышек есть сигналы тревоги, предупреждающие о появлении змеи, леопарда и орла. Каждый такой крик вызывает поведение поиска соответствующего укрытия. В этом смысле СКЖ в первую очередь манипулирует поведением другого, а информативная функция ее является вторичной. В языке, наоборот, первичная функция – информативная. Язык сначала предоставляет информацию, и лишь затем обеспечивает возможность манипуляции. Т.е. вступая во взаимодействие с животным, человек пытается сначала информировать, а затем

манипулировать. Животное, в свою очередь, пытается манипулировать, и лишь отчасти информировать. В системе возникает некая неуравновешенность.

При этом любое изменение внутреннего состояния одного из компонентов системы всегда будет приводить к изменению отношений между компонентами, являясь поводом к взаимодействию. Импульс, полученный со стороны одного компонента, будет выводить внутреннюю систему другого компонента из уравновешенного состояния. Для возвращения системы к равновесию, второй компонент должен определенным образом (в виде обратного действия) реагировать на воздействие. Это обратное действие обуславливается внутренними процессами реагирующего компонента и особенностями его внутренней структуры, правилами, установленными в системе, и особенностями состояния первого компонента, поскольку равновесие системы будет достигнуто лишь в том случае, если отношения между компонентами окажутся уравновешенными. В противном случае смежный компонент будет своим повторным влиянием вызывать преобразования психологической структуры рассматриваемого компонента. Уже в этой особенности взаимодействия компонентов системы заложена тенденция к развитию, поскольку равновесие системы никогда не бывает статическим, а сохраняется лишь в динамике [8].

Способ взаимодействия компонентов не может определяться функцией, свойственной лишь одному компоненту (в противном случае взаимодействие окажется невозможным), он должен определяться функциями двух компонентов. Каждый биологический вид использует свои способы взаимодействия и функционально оснащен этими видовыми способами. В случае межвидового взаимодействия, функции должны перекрещиваться, что ведет к видоизменению способов взаимодействия, в результате чего и у человека, и у животного постепенно образовывается некоторый набор элементов взаимодействия, который преобразуется в качественно иную структуру, более соответствующую межвидовому взаимодействию. Этот усвоенный каждым компонентом системы набор элементов, преобразованный в изначально несвойственную виду структуру, становится условием адекватного взаимодействия и открывает перспективы новому этапу развития. В этот момент происходит качественный скачок в развитии системы. Высшие формы взаимодействия возникают на основе низших форм (не только животное, но и человек приобретают несвойственные им как биологическому виду структуры, позволяющие вступать в межвидовое взаимодействие, некие надвидовые надстройки), но низшие (в нашем случае, видовые) формы взаимодействия продолжают играть в межвидовом взаимодействии важную роль. Однако по мере своего укрепления появившаяся высшая (межвидовая) форма взаимодействия начинает оказывать обратное влияние на низшие формы, в результате чего можно говорить о том, что ряд продуктов низшей формы можно рассматривать как следствие взаимодействия в высшей форме (животное, усвоившее правила межвидового поведения, соблюдает их даже в отсутствие владельца; человек, освоивший межвидовое психологическое взаимодействие, обучается своего рода протоязыку, позволяющему ему взаимодействовать с иным биологическим видом). Т.е., в соответствии со всеобщим универсальным законом развития, высшая форма взаимодействия, вырастая из низшей, подчиняет себе предшествующий уровень, оказывает на него организующее влияние. При этом функционирование высших форм взаимодействия оказывается невозможным, если на каком-то этапе возникают проблемы взаимодействия компонентов. Следовательно, зависимость высшего и низшего оказывается взаимообратной.

Поясним это на примере межвидовой коммуникации.

Согласно теории социальных систем Н. Лумана [2] существует структурная сопряженность языка с окружающим миром, которая подразумевает, что язык многое исключает и немного включает. В устной речи исключаются все шумы, за исключением немногих звуков. Незначительные вариации делают коммуникацию

невозможной. Похожим образом строится коммуникация у животных. В экспериментах бабуинам давали прослушивать звуки, издаваемые другими бабуинами во время общения сначала в той последовательности, как они были записаны, а затем в обратной последовательности. Сравнивали степень внимания животных при прослушивании записей. Бабуины тратили больше времени на прослушивание аномальной последовательности сигналов, что означает, что они обнаруживали нарушение [9]. Луман обращает внимание, как живое существо реагирует на то, что оно воспринимает как нарушение (например, неправильная последовательность коммуникативных сигналов), и подчеркивает, что в окружающем мире такая последовательность не является нарушением (для представителя другого вида неправильная последовательность сигналов при коммуникации обезьян не будет воспринята как нарушение). Это подводит нас к положению У. Матураны [3] о том, что информация – всегда находится внутри системы, и процесс ее переработки зависит от заложенных в систему базовых структур.

Коммуникация происходит только тогда, когда кто-то понимает, пусть неправильно, но настолько, что коммуникация может продолжаться. Понимание является базовым условием коммуникации. Тот, кто сообщает, предугадывает, будет ли понят. В информативных смысловых содержаниях коммуникации существуют образцы или структуры, которые воспринимаются как смысл. Здесь, как и в теории У. Матураны [3], особенность образования структур заключается в том, что необходимо повторение, и распознавание коммуникативной ситуации как повторения, следовательно, для коммуникации, как и для процессов восприятия и научения, требуется способность к идентификации и обобщению. Система коммуникации предоставляет стандартизированные звуки или жесты, которые повторяются и используются в разных контекстах, и может функционировать только при этих условиях. Согласование коммуникативных фактов происходит за счет передачи определенных структурных образцов от поколения к поколению. Но в межвидовой коммуникации человека и домашнего питомца такой межпоколенческой передачи не происходит. Каждое новое животное, приобретаемое человеком, обозначает значимые для него объекты и ситуации окружающего мира по-своему, заставляя человека приспосабливаться к новым для него межвидовым коммуникативным сигналам. Между тем, и животное, попавшее от одного владельца к другому, также вынуждено адаптироваться к новым сигналам. Хотя способность животного к такой адаптации, вероятно, ниже, чем способность человека, они различают свое новое имя и имена членов новой семьи [4].

Отдельные слова, произносимые человеком в адрес животного, влияют на коммуникативные события, но действия животных в процессе взаимодействия с человеком зависят не столько от языка, сколько от действий других, социального окружения. Животное (если оно специально не обучено) понимает (принимает к действию) не произносимые человеком слова, а слова в контексте определенной наличной ситуации, что позволяет говорить о том, что применительно к экопсихологическому подходу в качестве исходного основания нужно брать понятие «ситуация», представляющее собой функционально определенное и ограниченное во времени и пространстве взаимодействие в системе «индивид – среда». Животное знает объекты и ситуации своего жизненного мира независимо от усваиваемых слов или жестов. Понимание жестов и слов служит животному для более его успешной адаптации к владельцу, но не способствует, как это происходит у ребенка, дифференциации жизненного мира.

То есть, животные во взаимодействии с человеком обучаются *ориентироваться в контексте ситуации*, что подтверждает положение Л.С. Выготского о том, что развитие происходит благодаря обучению и совместной деятельности в *процессе общения*. Возникающая коммуникация между человеком и животным содержит некие образцы или смысловые структуры, особенность образования которых заключается в

повторении и научении им. *В процессе коммуникации возникает определенная неслучайная последовательность действий партнеров*, основанная на том, что в ответ на любое свое действие участник коммуникации ожидает ответного действия партнера. *Выбор действий определяется ситуативным контекстом, историей отношений и установленными правилами взаимодействия.*

Если исходить из одной из многочисленных теорий происхождения языка, а именно теории социального происхождения языка, согласно которой язык возник как необходимость развития социальных и культурных отношений, [10], то можно предположить, что совместная эволюционная история человека и собаки привела к существенным изменениям в развитии интеллекта собак, что позволило человеку устанавливать с собакой наиболее эффективное межвидовое взаимодействие.

Так, согласно недавнему исследованию, дети и собаки демонстрируют больше сходства в социальных навыках, чем дети и шимпанзе. На основе этих исследований авторы работы выдвинули гипотезу одомашненного социального интеллекта, согласно которой социальный интеллект собак обусловлен конвергентной социальной эволюцией человека и собаки [11].

Из вышесказанного становится ясно, как обогащается внутренняя структура животного в межвидовой системе «человек-домашний питомец». Но что межвидовое взаимодействие дает человеку, как компоненту межвидовой системы?

Исходя из теории формирования ниш [12], эволюция организмов происходит благодаря постоянному взаимовлиянию, постоянной обратной связи между организмом и средой. То есть, действия животных направляют их развитие (самый простой пример – бобры, которые меняют среду, создавая заболоченные участки земли). Эта идея уже давно эксплуатируется экопсихологией развития [5,6,7], суть которой заключается в том, что человек и среда взаимно влияют друг на друга, и именно в процессе этого взаимовлияния происходит развитие. То есть, любая межвидовая группа «человек-животное» создает свою экологическую и социальную нишу, когда видовые особенности каждого вида, а также особенности культурно-исторической среды вступающего во взаимодействие с животным человека, направляют развитие друг друга и группы (ниши) как системы.

Для современного человека, который при взаимодействии с животным редуцирует свою способность к языку до некоей разновидности протоязыка, этот протоязык и язык взаимодействия с животным различаются лишь тем, что «собеседник» не произносит слова, а взаимодействует на уровне невербальных, в том числе звуковых, сигналов.

Такое взаимодействие позволяет человеку почувствовать свои «корни», совершить путешествие в далекое прошлое, т.е. ощутить свою связь с тем миром природы, где он являлся такой же ее частью, как другие млекопитающие.

Мы предприняли попытку описать функционирование межвидовой группы как системы, описав эту систему как саморазвивающуюся, благодаря процессам взаимодействия, построенным на уникальной для каждой группы системе коммуникации. Однако не каждая межвидовая группа оказывается в состоянии выработать систему коммуникации, адекватно обслуживающую потребности членов группы. Нарушенная система коммуникации усиливает неустойчивость группы и приводит к дисфункциональности процессов, протекающих в группе, которые, в свою очередь, порождают нарушения продуктов взаимодействия.

Причина, порождающая нарушения межвидовой коммуникации, может крыться в обоих участниках взаимодействия. Животное может являться «слабым звеном» в силу негативного прошлого опыта, органических расстройств нервной системы, вызывающих аномальное поведение, выраженных негативных индивидуальных характеристик (излишне трусливое или агрессивное поведение и т.д.). Человек

выступает причиной системных нарушений в случае приобретения животного в силу средовой или личностной дефицитарности.

Приобретение животного в результате средовой субъектной (когда животное замещает социального партнера) и личностной дефицитарности приводит к попыткам выстроить коммуникацию с ним, направленную либо на установление субъектных отношений с другим человеком, либо на восполнение личностного дефицита (то есть коммуникация с частью себя, вынесенной вовне). Такая коммуникация не учитывает видовых особенностей животного, и не оправдывает ожиданий владельца.

Между тем люди, приобретающие животное в силу средовой объектной дефицитарности (животное выполняет утилитарную функцию охраны, ловли мышей, модного аксессуара и т.д.), испытывают меньше проблем при установлении коммуникации, поскольку они мало задумываются о коммуникации с объектом, и скорее приспосабливаются к «особенностям эксплуатации». В этом смысле затруднения при взаимодействии у таких владельцев вызывают не видовые, а индивидуальные особенности животного, в случае, если оно не выполняет ту утилитарную функцию, ради которой было приобретено.

Иными словами, в представлении владельцев, приобретающих собаку в силу дефицитарности того или иного рода, складывается определенный конструкт собаки-объекта или собаки-субъекта, отвечающий дефицитарным потребностям человека. Этот конструкт наполняется определенным содержанием в процессе взаимодействия. Наиболее важной характеристикой конструкта становится сопоставимость содержания конструкта его конкретному назначению (объект, субъект, дефицитарная часть «я»), поскольку именно конкретное назначение конструкта регулирует поведение владельца в отношении животного. Если же животное в силу видовых или индивидуальных особенностей эту функцию не выполняет, происходит функциональная деформация конструкта, заключающаяся в нарушении восприятия животного в форме:

- акцентуации тех характеристик, которые являются наиболее существенными для владельца (функциональных характеристик),
- плохой осознанности тех свойств животного, которые не имеют отношения к функциональным характеристикам.

В результате конструкт оказывается функционально искажен. Если животное удовлетворяет дефицитарную потребность владельца, функциональное искажение конструкта компенсируется удовлетворенной потребностью. При плохом исполнении функциональной роли, конструкт животного становится двойственным, с одной стороны, отражая те реальные характеристики животного, которые противоречат его функциональной роли, с другой стороны сохраняется функционально искаженный конструкт.

Основная проблема дисфункциональной системы заключается в том, что реальное животное по своей информационной емкости, превосходит потребности владельца. Это приводит к тому, что большая часть информации, которую несет животное, превращается в балласт, затрудняющий для владельца взаимодействие с животным в соответствии с его функциональной ролью.

Литература

1. Бикертон Д. Язык Адама. Как люди создавали язык. Как язык создавал людей. М., Изд-во славянских культур, 2012, – 336 с.
2. Луман, Н. Власть / Н Луман – М.: Открытое общество, 2001. – 256 с.
3. Матурана, У. Дерево познания / У.Матурана, Ф.Варела – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 223с.
4. Никольская, А.В. «Взаимодействие человека и собаки в урбанизированной среде»/ А.В. Никольская // Вопросы психологии, № 2, 2009, С. 86-94

5. Панов, В.И. Введение в экологическую психологию, М.: Школьные технологии, 2006. – 184 с.
6. Панов, В.И. Экологическая психология, экопсихология развития, экопсихологические взаимодействия, Экопсихологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / под ред. В.И.Панова. М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. С.7-25.
7. Панов, В.И., Никольская А.В. Взаимодействия в малой группе: экопсихологический подход// Малая группа как объект и субъект психологического влияния: материалы Всерос. Науч.конф. (с международным участием). Курск, 21-22 октября 2011 г. Ч.1 / под общ.ред. А.С.Чернышева; Курск.гос.ун-т. – Курск, 2011. – С. 83-99.
8. Пономарев, Я.А. Психика и интуиция / Я.А. Пономарев – М.:ТИД «Арис», 2010. – 282 с.
9. Хаузер, М. Мораль и разум / М. Хаузер – М.: Дрофа, 2008. – 630 с.
10. Dor D., Knight C., Lewis J. The Social Origins of Language; Oxford University press, 2014.
11. MacLean, E. Herrmann E, Suchindran S., Individual differences in cooperative communicative skills are more similar between dogs and humans than chimpanzees, Animal Behaviour, Volume 126, April 2017, Pages 41–51.
12. Odling-Smee, J (2013). «Niche construction theory: a practical guide for ecologists». The Quarterly Review of Biology. 88.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЖИТЕЛЕЙ МЕГАПОЛИСА (НА ПРИМЕРЕ г. КРАСНОЯРСКА)

Новобранцев А.С., Федоренко Е.Ю., Красноярск, Россия

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

Ключевые слова: общественное экологическое сознание, экологическое самосознание личности, урбанизированная среда жизни человека, экологические проблемы города, ситуации актуального экологического выбора.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL STUDY OF ENVIRONMENTAL AWARENES AMONG MEGAPOLIS RESIDENTS (ON THE EXAMPLE OF KRASNOYARSK CITY)

Novobrantsev A.S., Fedorenko E.Yu., Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The paper presents results of social and psychological studies of environmental awareness among residents of a large industrial city. The way the citizens treat local environmental issues and specifically react to the situations related to the environmental choice is analyzed.

Keywords: public environmental awareness, environmental self-awareness of an individual, urbanized human environment, environmental issues of a city, situation of a relevant environmental choice.

Результаты социально-экологических исследований последних лет показывают, что в широких слоях населения усиливаются настроения недовольства качеством окружающей среды, здоровья и жизни [1, 3, 4, 17, 20]. В ряде регионов России кризисная экологическая ситуация становится одним из факторов роста социальной напряженности. Общественное мнение, являющееся основным хранилищем распространенных в обществе социальных настроений, неизбежно отражает неблагоприятное состояние экологической

ситуации, особенно в крупных городах страны. Во многом декларативность экологической политики государства провоцирует безответственное экологическое поведение, пассивное отношение к экологическим угрозам среди населения. Негативное восприятие обществом экологических проблем обостряет опасность перехода к «кризисной» модели общественного сознания, которой свойственны нестабильность и протестные настроения. В связи с этим актуализируется задача изучения различных сторон экологического сознания и самосознания как основ экологически релевантного поведения личности [14, 21]. Как отмечают специалисты, одной из ключевых идей социально-экологических исследований является предотвращение социально-экологических конфликтов [5, 11]. Особенно важным представляется изучение экологического сознания и поведения людей в условиях мегаполиса как факторов его устойчивого развития. Исследование экологического сознания человека в урбанизированной среде наиболее актуально в двух направлениях: изучение общественного мнения по актуальным экологическим проблемам города; выявление личностных особенностей поведения человека в сложных экологических ситуациях.

Социальный аспект экологического сознания отражен в работах ряда ученых. Так, Р.У. Биджиева, определяет экологическое сознание как комплекс экологических воззрений и оценок различных социальных групп. А.Н. Кочергин понимает экологическое сознание как отражение специфических социально-экологических законов функционирования системы «природа-общество» [13]. Кризис техногенной цивилизации способствует тому, что экологическое сознание и способы его формирования на основе экологического образования, все чаще становится объектом научного исследования ученых [8, 18, 12, 7, 9, 10]. Будучи отражением экологической ситуации, экологическое сознание, с одной стороны, представляет собой состояние общественного сознания, с другой, образует самостоятельную форму общественного сознания и оказывает обратное воздействие на породившие его причины [6]. Социально-психологический аспект экологического сознания включает комплекс мнений, настроений, идей, отражающих отношение социального субъекта (общество, группа, личность) к среде обитания, а его формирование - процесс выработки и усвоения субъектом определенных норм поведения по отношению к природе [19]. В этом смысле речь может идти о массовом, групповом и индивидуальном экологическом сознании. Ученые выделяют несколько типов объяснения экологической ситуации жителями города: технологический, морально-психологический, экономический, правовой и политический, в рамках которых происходит индивидуальный выбор стратегии поведения: глобально-экологический, нравственно-этический; правовой, организационно-производственный, технологический, эстетический [19]. Как форма общественного сознания, экосознание обладает атрибутивными признаками: имеет свой предмет отражения, социальные функции, субъектов-носителей, собственные формы отражения, ценностную основу, обладает интенциональностью, непрерывностью, иерархичностью содержания, бытийностью, конститутивной способностью. Экологическое сознание – целостный и относительно новый феномен общественного сознания, являющийся как отражением напряженности и остроты экологической ситуации, так и определенным выражением, своего рода индикатором серьезных изменений духовной и материальной культуры. Интегрирующим феноменом, в котором отражается экологическое сознание, является экологическая культура, определенный тип и уровень которой характеризует как социальную группу, так и отдельную личность. Поскольку экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение, это качество определяется, как способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности [9].

Психологические основы экологического сознания представлены в работах ряда ученых [15, 9], в которых рассматриваются закономерности психологического развития и поведения человека в системе его взаимодействия с окружающей средой. В этой связи проблема исследования феноменов экологического сознания и экологического

самосознания носит социально-психологический характер [2, 16, 18]. С учетом специфики нашего исследования важно выделить категорию экологического самосознания, которое ряд ученых считает психологической основой господствующего типа массового экологического сознания [13, 15, 18, 19]. Особенности самосознания, структура и специфика отношения человека к себе как части природы, оказывают влияние на все аспекты его психологического состояния, его поведение, стиль общения. Самосознание формируется на определенной ступени развития личности под влиянием образа жизни, который требует от человека самоконтроля собственных поступков и действий, принятия ответственности за них.

В течение 2017 года нами были проведены исследования социально-психологических особенностей экологического сознания жителей г. Красноярска. Данная работа проводилась в рамках проекта «Экополис-2017», была выстроена как пилотное исследование, ориентированное на выявление характера отношения жителей г. Красноярска к городским экологическим проблемам (загрязнение воздуха и воды, зеленые насаждения, свалки, бездомные животные, транспорт, благоустроенность дворов и т.п.). Кроме того, эта работа была направлена на понимание красноярцами места и роли экологического образования в решении экопроблем г. Красноярска. В ходе исследования предстояло выяснить, насколько красноярцы осведомлены в актуальных экологических проблемах, в чем видят их причины, какие предлагают пути их решения, а также готовы ли сами участвовать в делах по улучшению окружающей среды в городе.

В качестве респондентов были взяты три целевые группы (ЦГ): школьники старших классов школ г. Красноярска, студенты красноярских вузов, педагоги городских учреждений образования (школы, детские сады). Опрашиваемые были жителями различных районов г. Красноярска (Свердловский, Советский, Центральный, Октябрьский, Ленинский). Важным условием выбора целевой группы исследования была сопричастность ее представителей (школьники, студенты, педагоги) с развитием и будущим состоянием г. Красноярска. Для проведения исследования были разработаны: анкета, интервью для фокус-групп, кейсы. В анкетах респондентам предлагалось оценить экологическое состояние г. Красноярска, например: «Как бы вы оценили экологическую ситуацию в городе по 10-балльной шкале, где 10 баллов – благоприятная безопасная городская среда жизни?»; выяснить отношение горожан к экологическим проблемам мегаполиса, например: «Как вы считаете, что нужно сделать в первую очередь для решения городских экологических проблем?»; выявить место экологического образования в системе жизни города, например: «Может ли экологическое образование и просвещения красноярцев повлиять на решение названных проблемы города?». При работе с кейсами предлагалось выбрать наиболее приемлемый вариант действий, в ситуациях фрустрации на экологическом материале, например: «встреча с бездомным животным», «чужой мусор», «дымящий автомобиль» и др. Вариант решения кейсов предлагалось выбрать из предложенных готовых сценариев или сконструировать респондентом самостоятельно. В предложенных вариантах ответов были смоделированы возможные сценарии поведения горожанина в ситуациях актуального выбора, отражающие свойства экологического самосознания респондента.

Обработка материалов проводилась с использованием критериев анализа типа реакции респондента на стрессовую, фрустрирующую ситуацию. С. Розенцвейг предлагает рассматривать следующие типы реагирования: доминантный, самозащитный, упорствующий и направленности реакции: экстрапунитивная, интропунитивная и импутинивная. Н. Пезешкиана определяет свою классификацию реагирования на проблемы: ответ с помощью своего тела, ответ своей деятельностью, ответ через обращение к другим за помощью, ответ в воображении. В нашей модели анализа стратегий поведения определены следующие дихотомии реагирования: внешнее – внутреннее, пассивное – активное, антропоцентрическое – экоцентрическое. Тип поведения в дихотомии «Направленность» отражает направление действий человека по

преодолению возникшей ситуации экологического конфликта. В качестве примера эгоцентрической стратегии действий в кейс-ситуации с бездомным животным предложен ответ «приютите у себя дома». Антропоцентрический вариант ответа в этой ситуации «обратитесь в службу по отлову животных». Например, для разрешения ситуации с автомобилем, чрезмерно загрязняющим воздух респондент может обратиться в службу экологического надзора или диспетчерскую службу автопредприятия (использование внешнего ресурса), либо он сам может поговорить с нерадивым водителем. Важной составляющей исследования является указание на степень личного вовлечения человека в решение предложенной ситуации. Так, в отношении реагирования на мусор в своем подъезде есть вариант ответа пассивного реагирования «пройдете мимо», есть вариант активных действий «обратитесь в совет дома».

Ход исследования: на первом этапе с респондентами всех групп было проведено анкетирование. Общая численность респондентов – 650 человек из 14 учреждений г. Красноярска. Респондентам были предложены 4 вопроса с открытыми ответами (Как вы считаете, что нужно сделать в первую очередь для решения городских экологических проблем? В решении каких проблем, может участвовать каждый житель Красноярска? В решении каких экологических проблем г. Красноярска вы бы хотели участвовать? В каком состоянии находится система экологического образования и просвещения г. Красноярска?) и семь вопросов с предзаданными ответами, например: «От каких организаций более всего зависит решение экопроблем в нашем городе? (общественные, бизнес, государственные); Возможно ли решение экологических проблем в условиях большого города?(да, нет, сомневаюсь)» и др.

На втором этапе проводилось интервью для фокус-групп и предлагалось решить задания кейсов. Общая численность респондентов на этом этапе – 60 человек (5 групп по 12 человек). Фокус-группы были выбраны в типовых местах города («оживленная улица в центре города», «муниципальное образовательное учреждение», «место рекреации горожан (набережная р. Енисей)», «периферийная улица города», «торговый центр»).

Обработка материалов проводилась на основании качественного и количественного анализа. Близкие по смыслу ответы были сгруппированы и подсчитан их удельный вес. Уникальные ответы собирались в отдельную группу с сохранением оригинальной формулировки. Анализ материалов позволяет выстроить корреляции в соответствии с характеристиками респондентов (пол, возраст, статус).

По результатам проведенных исследований (анкетирование, опросы) выявлены следующие закономерности.

1. Подавляющее количество респондентов (более 95%) считают экологическую обстановку в Красноярске острой, отмечают наличие комплекса экологических проблем. Среду жизни в мегаполисе оценивают как неблагоприятную для жизни (3-4 балла из 10 возможных).

2. По мнению участников опроса наиболее актуальными проблемами г. Красноярска являются: загрязнение воздуха, воды; наличие мусора и свалок отходов; влияние городского транспорта. Далее следуют: заболевания жителей города, недостаток зеленых насаждений, «неэкологичный» образ жизни горожан.

3. Говоря о наличии множества экопроблем, многие красноярцы сомневаются в их решении (до 40%). Это отражается в нежелании многих жителей города участвовать в практических делах по улучшению состояния Красноярска (до 50%), а часть молодежи вообще не связывает свое будущее с городом (доля желающих уехать из города по причинам экологического характера составила 22%).

4. Преимущество в решении экологических вопросов респонденты отдают государственным учреждениям и ведомствам (более 50%), при этом указывают на долю участия в этих вопросах общественных и бизнес организаций как значительную (более 40%).

5. К первоочередным мерам по улучшению экологической обстановки в городе предлагаются: увеличение штрафов, контроль за выбросами, принятие государственных экологических программ. Некоторая часть школьников и студентов (до 15%) считает, что практический вклад в решение проблем может заключаться в общественном резонансе по данным вопросам (митинги, акции и т.п.).

6. Значительная часть участников анкетного опроса (40-45%) оценивает работу Администрации города по решению экологических вопросов на 3 балла (по 5-балльной шкале), более половины анкетированных считают эту работу неудовлетворительной.

7. При пояснении роли экологического образования в отношении решения экологических задач респонденты указывают, что экологическое образование «позволяет человеку сориентироваться в экологически экстремальной ситуации», «формирует равнодушное отношение человека к природе», «способствует улучшению здоровья» (более 50% опрошенных). При этом, серьезная доля опрошенных (более 40%) не дают ответа или в этом сомневаются объясняя, что «у нас рулят деньги», и вообще «экологическая обстановка зависит от предприятий, а не от рядовых граждан». Более всего указывают на сомнения в результативности экологического образования сами работники образования (более 50%), менее сомневающимися оказались студенты (36%). Характеризуя состояние экологического образования в Красноярске около 60% затрудняются с ответом. 10-12% считают это направление крайне неразвитым. Респонденты, отмечающие элементы экологической деятельности в основном называют отдельные акции («Миллионному городу-миллион деревьев», трудовые отряды Главы города, фестиваль «Зеленый», «Зеленый кошелек», «Чистый город» и т.п.), и только 1-2% называют школьные экологические программы.

На основании материалов исследований по кейсам можно сделать такие выводы:

- в стратегии экологического поведения красноярцев в основном превалирует внешняя направленность (62%), которая проявляется в обращении человека к дополнительным ресурсам (организации, люди, финансы, регламенты) экстапутивного типа с фиксацией на препятствие;

- чаще всего горожане предпочитают пассивный вариант реагирования на экоситуацию (53%) с ее вариациями (наблюдение, фиксация, уход) импунитивного типа признаками самозащиты;

- ценностная ориентация респондентов в системе взаимоотношений «человек-природа» в основном антропоцентрического типа (57%).

В целом результаты исследования, проведенные в рамках проекта «Экополис-2017», показали, что жители г. Красноярска знают о наличии и причинах многих экологических проблем нашего города и могут определить степень их актуальности. Доминирующим для жителя г. Красноярска является антропоцентрический тип экологического сознания с пассивным реагированием на острые экологические ситуации и делегированием ответственности за их разрешение на внешние факторы (других людей, государство, специализированные службы и ведомства). Говоря о перспективах проведенной исследовательской работы, можно утверждать, что в связи с социальным контекстом экологических проблем, на повестку дня встает вопрос о необходимости продолжения подобных исследований и формирования системы социально-экологического мониторинга, с целью получения оперативной достоверной информации о состоянии общественного мнения по экологическим проблемам и предлагаемых общественностью способах их разрешения.

Литература

1. Абдулмукуминов А.А., Думнов А.Д. Мнения населения о состоянии окружающей среды и мероприятиях по ее охране // Бюл. социол. и бюджетных обследований. М., 1991. – № 2. – С.50-58.

2. Абрамова Ю.Г. Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды: дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
3. Авдонин А.Н., Камаев Р.Б., Рыжеская Д.С. Экологическое сознание: состояние и причины пассивности // Социс. 1997. – № 8.1. С.88-92.
4. Белоногов В.А., Байбаков Э.И., Федорова В.А.. Социально-экологические исследования как источник информации при принятии экологически ориентированных решений. Экологический консалтинг №2 (18) 2005г. С. 9-13.
5. Василенко В.Н. Экологические конфликты общества как предмет социологии и социальной экологии // Социс. 1998. – № 3. – С. 73-79.
6. Гоношилина И.Г. Экологическое сознание: дис... канд. филос. наук. Ульяновск, 2003.
7. Глазачев С.Н. Постулаты экологического образования // Экологическое образование: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С 3-6.
8. Данилов-Данильян А.В., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 416 с.
9. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
10. Добрецова Н.В. Психолого-педагогические аспекты экологического образования школьников // Экологическая психология. Тезисы 1 Российской конференции. – М.: Психологический институт РАО, 1996, С.54.
11. Докторов Б.З., Сафронов В. В., Фирсов Б. М. Уровень осознания экологических проблем: профили общественного мнения // Социс. 1992. -№12. С. 54-58.
12. Захлебный А.Н. Зверев И.Д. Экологическое образование школьников. М.: Педагогика, 2001. С. 34.
13. Кочергин А. Н. и др. Экологическое знание и сознание: Особенности формирования. – Новосибирск: Наука, 1987.
14. Кряж И. В. Психология смысловой регуляции экологически релевантного поведения: дис. ... д-ра психол. наук. Харьков, 2013, – 435 с.
15. Лапчинская Н.В. Психологические условия формирования экологического сознания: дис. ... канд. психол. наук, 2001.
16. Лихачев Б.Т. Экология личности //Педагогика, 1993, №1, С. 19-23.
17. Нугаев М.А. Социально-экологические факторы в структуре качества жизни // Социологические исследования. 1998. № 11. С. 108-116.
18. Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология, 2000г., №6., С.1-15.
19. Полянинов Л.Я. Проблемы формирования экологического сознания и поведения в урбанизированной среде: дис...к-та филос. наук. Волгоград, 1996.
20. Сосунова И.А. Социально-экологическая напряженность: методология и методика оценки / И.А. Сосунова // Социологические исследования. 2005. № 7(255). С. 94-104.
21. Ситаров В.А., Урекешова Л. В. Экологическое самосознание как детерминанта экологически релевантного поведения личности // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 4. С. 230–233.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОМ САДУ

Овчарова О.А., Черезова Л.Б., Волгоград, Россия

Аннотация. В статье представлен практический опыт создания развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении для формирования экологического сознания эгоцентрического типа у дошкольников.

Ключевые слова: формирование экологического сознания, содержание развивающей предметно-пространственной среды, экологическая комната, мини-музеи.

THE CREATION OF CONDITIONS FOR FORMATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS PRESCHOOL CHILDREN IN PRESCHOOL

Ovcharova O.A., Cherezova L.B., Volgograd, Russia

Abstract. The article presents the experience of creation of educational subject's spatial environment in a preschool institution in the formation of ecological consciousness ecocentric type.

Keywords: formation of ecological consciousness, the content of educational subject-spatial environment, environmental room, mini-museums.

В современном мире экологическое образование становится приоритетным направлением. Связано это, прежде всего, с осознанием неразрывности связи человека и окружающей среды, с необходимостью изменения парадигмы отношения человека к природе с антропоцентрического типа на экоцентрический и природоцентрический [2]. При этом экологическое образование должно выступать главным, решающим направлением начиная с дошкольного возраста [4].

Дошкольный возраст – неопределимый этап в становлении основ экологического сознания и экологической культуры личности в целом – в этом возрасте ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, развивается его эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, формируются основы нравственно-экологических позиций личности [1,4].

Как известно, процесс освоения природы детьми дошкольного возраста включает не только ее познание, но и выработку гуманного отношения к ней, формирования экологически грамотного поведения в природной среде. Окружающая нас природа является доступным и неиссякаемым источником наглядно-чувственного, эстетического, творческого, эмоционального и речевого развития детей, способствует формированию у них доброжелательности, внимания, чуткости, наблюдательности и других положительных качеств.

Одним из важных условий экологического образования в дошкольном учреждении является правильная организация и экологизация развивающей предметной среды [3,4,5].

Н.А. Рыжова отмечает, что с точки зрения экологического образования и воспитания среда в дошкольном учреждении должна создавать условия для [3,4]:

- познавательного развития ребенка (создание условий для его познавательной деятельности; возможностей для экспериментирования с природным материалом, систематических наблюдений за объектами живой и неживой природы, к поиску ответов на интересующие ребенка вопросы и постановке новых вопросов);

- эколого-эстетического развития ребенка (привлечение внимания к окружающим природным объектам, развитие умения видеть красоту окружающего природного мира, разнообразие его красок и форм, отдавать предпочтение объектам природы перед искусственными объектами);

- оздоровления ребенка (использование экологически безопасных материалов для оформления интерьеров, игрушек; оценка экологической ситуации территории дошкольного учреждения; грамотное озеленение территории; создание условий для экскурсий на свежем воздухе);

- формирование нравственных качеств ребенка (создание условий для каждодневного ухода за живыми объектами и общения с ними; формирование желания и умения сохранять окружающий мир природы);

- воспитание чувства ответственности за состояние окружающей среды, эмоционального отношения к природным объектам);

- формирования экологически грамотного поведения (развитие навыков рационального природопользования; ухода за животными, растениями, экологически грамотного поведения в природе и в быту);

– экологизации различных видов деятельности ребенка (условия для самостоятельных игр с природным материалом, использование природного материала на занятиях по изобразительности и т.п.).

Развивающая предметно-пространственная среда МОУ Детского сада № 348 г. Волгограда состоит из разнообразных элементов, как в помещении, так и на территории детского сада. Это экологическая комната, экологические центры в групповых помещениях, цветник, огород, метеорологическая площадка – каждый из них выполняет свою функциональную роль.

В *экологической комнате* имеются основные зоны для целостного образовательного процесса: зоны обучения и коллекций, живой уголок, библиотека научно-познавательной и художественной литературы для детей и взрослых, лаборатория, центр релаксации, которые способствуют интеграции образовательных областей по ФГОС ДО на основе экологического образования.

Экологическая комната оборудована современными мультимедийными средствами. Здесь есть компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска, электронный микроскоп и т.д. Современные возможности иницируют педагогов нашего учреждения к решению образовательных задач разными путями, один из которых – применение новых средств ИКТ.

Одним из современных способов обучения является создание мультимедийных и интерактивных игр-приложений. В нашем учреждении для создания интерактивных игр используется работа на ресурсе <https://learningapps.org/>. Это бесплатный сервис-конструктор для создания интерактивных учебных модулей, основанный на готовых шаблонах различных видов интерактивных заданий. Для того, чтобы научиться создавать интерактивные игры и упражнения, не обязательно проходить специальные курсы. Любой педагог, имеющий самые минимальные навыки работы с ИКТ, может создать небольшое упражнение для объяснения нового материала, для закрепления, тренинга, контроля.

Также сервис помогает организовать совместную работу коллектива, воспитанников и родителей, выстроить индивидуальные траектории обучения при интеграции экологического образования в образовательный процесс учреждения. У детей формируются познавательные интересы, что является одним из обязательных условий развития ребенка-дошкольника.

Результатом работы на данном сервисе стала система мультимедийных приложений, организация групповых папок-приложений, которые соответствуют индивидуальным потребностям обучаемых детей, педагогическим задачам, поставленным для отдельной группы, они способствуют личностно-ориентированному подходу в обучении детей дошкольного возраста.

Применение интерактивных форм и современных ИКТ-технологий в процессе интеграции экологического образования детей дошкольного возраста позволяет развивать у детей способность ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими навыками работы с информацией, развивает разносторонние умения, что способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками и повышает уровень готовности ребенка к школе.

В помещении экологической комнаты располагается живой уголок, в котором дети могут познакомиться с различными представителями живой природы, а так же приобретают необходимые навыки по уходу за ними. Значение уголка живой природы в дошкольном учреждении – одно из необходимых условий наглядного и действенного ознакомления дошкольников с природой. Детские наблюдения на экскурсиях или занятиях кратковременны. В уголке живой природы дошкольники могут в течение всего дня подходить к растениям и животным, которые находятся в нем, рассматривать природные объекты, вести более длительные наблюдения.

Большое место в образовательном процессе занимает использование большой коллекции разнообразных природных объектов. В уголке коллекций есть камни,

окаменелости – остатки древних растений и животных, коллекции плодов, семян, листьев, песка, глины, почвы и др.

Для экспериментирования в экологической комнате имеется оборудование, позволяющее проводить несложные опыты, рекомендованные Н.А. Рыжовой [4].

В групповых помещениях созданы *информационные экологические центры* для детей и родителей, где в доступной форме представлена информация о деятельности учреждения по экологическому образованию в рамках инновационной деятельности.

Также в групповых помещениях располагаются *мини-музеи* для поддержания познавательного интереса у детей дошкольного возраста [3]. Мини-музей представляет собой коллекцию разнообразных предметов по одной тематике (например, мини-музей ветра, воды, солнца, цвета и света, насекомых и пауков и т.д.).

Важная особенность мини-музеев в ДОУ – непосредственное участие детей и взрослых (педагогов и родителей) в их создании. В мини-музее детям предоставляется возможность самостоятельной деятельности, дошкольники чувствуют свою причастность к общему делу, – в настоящих музеях трогать ничего нельзя, а в мини-музеех не только можно, но и нужно. Мини-музей удобно посещать каждый день, можно самостоятельно менять, переставлять экспонаты, брать их в руки и рассматривать. В обычном музее ребенок – лишь пассивный созерцатель, а здесь он – соавтор, творец экспозиции, причем не только он сам, но и его папа, мама, бабушка и дедушка. Каждый мини-музей – результат общения, исследовательской деятельности, совместной работы воспитателя, детей и их семей.

Важное место в работе мини-музея отводится обзорным и тематическим экскурсиям, познавательным беседам и мероприятиям, организации выставок. Большое внимание уделяется подготовке юных экскурсоводов из старших дошкольных групп, которые с помощью педагогов проводят экскурсии по музею для родителей и детей младшего дошкольного возраста. Такая работа помогает решить следующие задачи:

- выявление творческих способностей детей;
- расширение представлений о содержании музейной культуры;
- развитие начальных навыков восприятия музейного языка;
- создание условий для творческого общения и сотрудничества.

Родители и дошкольники пробуют себя в роли дизайнеров, художников, экскурсоводов. Но прежде чем «погружать» детей в мир культуры и искусства, педагоги знакомят их с профессиями музейных работников, назначением экскурсий, чтобы дети смогли усвоить правила поведения в общественных местах, почувствовать интеллектуальные, эмоциональные и эстетические переживания, подготовиться и морально настроиться на работу по организации своего мини-музея.

На территории детского сада также созданы условия для постоянного общения дошкольников с природой и формирования у них экологически грамотного, безопасного для природы и для ребенка поведения.

Цветники и огород в детском саду созданы для того, чтобы знакомить дошкольников с природой и ее сезонными изменениями, направлены на формирование элементарных экологических представлений у дошкольников. Посильный совместный труд дает возможность научиться ответственности, способствует формированию трудовых навыков и объединению детского коллектива. Трудовая деятельность на свежем воздухе – это не только возможность увидеть результаты своей работы, но и служит укреплению здоровья детей.

Метеорологическая площадка на территории учреждения – это отдельно выделенное пространство для знакомства детей с измерением погодных явлений. На площадке располагается метеорологическая будка с термометром, осадкомером и барометром для наблюдения за изменениями погоды.

Все эти элементы экологической среды служат целям экологического обучения и воспитания. В первую очередь они способствуют возникновению познавательного

интереса, развивают любознательность, учат уходу за растениями и животными, воспитывают ответственность за живых существ.

Спецификой экологического образования дошкольников в нашем детском саду являются непосредственный контакт ребенка с объектами природы, «живое» общение с природой и животными, наблюдение и практическая деятельность по уходу за ними, осмысление увиденного в процессе обсуждения. Рядом с ребенком должны быть объекты природы, находящиеся в нормальных (с экологической точки зрения) условиях, т.е. условиях, полностью соответствующих потребностям живых организмов.

Таким образом, создание и поддержание развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ, а также соблюдение принципа экологического подхода к содержанию живых объектов являются важным условием формирования экологического сознания и в целом экологической культуры детей дошкольного возраста.

Литература

1. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
2. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
3. Рыжова Н.А. Мини-музей в детском саду / Рыжова Н.А., Логинова Л.В., Данюкова А.И. – М.: «Линка-Пресс», 2008. – 256 с.
4. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. – М.: ИД «Карпуз», 2001. – 432 с.
5. Черезова Л.Б., Шехватова И.О. Организация дизайн-деятельности старших дошкольников при создании эколого-развивающей среды в детском саду // Концепт – 2015. Т.11. С. 61-65. Профессиональное образование в системе дошкольного воспитания: проблемы и перспективы. – ART 95129. – URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/95129.html> – ISSN 2304-120X. – Свободный доступ.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ²⁷

Панюкова Ю.Г., Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена обзору основных направлений отечественных исследований в области психологии пространственной организации образовательных учреждений. Выделены методологические ракурсы концептуализации проблемы и направления эмпирических исследований.

Ключевые слова: пространственная среда, образовательные учреждения, экopsихологический подход, психологическая репрезентация, потребности субъекта.

SPATIAL ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A PSYCHOLOGICAL RESEARCH SUBJECT

Panyukova Y.G, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to review of the main directions in domestic psychology of educational environment spatial organization. Provided the methodological angles of problem conceptualization, and the areas of empirical researches.

Keywords: spatial environment, educational institutions, ecopsychological approach, psychological representation, the subject needs.

Повышенное внимание практиков к пространственной среде образовательных учреждений, как средних, так и высших, в последние годы подтверждается достаточно

²⁷ Работа выполнена в рамках госзадания ФГБНУ ПИ РАО

большим количеством различных форумов, конференций и иных вариантов обсуждения проблем пространственной организации образовательной среды. Специалисты разного профиля: архитекторы, дизайнеры, педагоги обсуждают варианты создания эффективного пространства, удобного и «дружественного» для субъектов образовательной среды. Приводятся примеры как зарубежных, так и отечественных площадок инновационных решений, сравниваются с традиционными, идет поиск «формы», оказывающей конструктивное влияние на «содержание» образовательного процесса.

Ранее мы обращались к теме пространственной организации образовательной среды в фокусе изучения представлений учащихся о пространстве школьной среды [1]. Нами было предпринято исследование предпочтений – отвержений школьниками различных мест в школе. Тогда этот интерес был связан с оформлением экологической психологии как самостоятельной отрасли отечественной психологической науки, и теоретически опирался на идею о школе как социоэкологической системе, состоящей из трех компонентов: физическом, социальном и ценностном [7]. В контексте проведения того исследования мы проанализировали достаточно большое количество зарубежной литературы по проблеме, в результате были сделаны выводы о значимости следующих принципов в организации пространственной среды образовательных учреждений: разнообразности и сложности, связности различных функциональных зон, гибкости и управляемости среды, организации среды как носителя символического сообщения, персонализации среды, автономности среды и обеспеченности эстетических показателей среды [8]. Восприятие пространственной среды школы как соответствующей выделенным принципам, согласно полученным данным, было связано с положительной эмоциональной окрашенностью представлений о школе.

В другом исследовании, посвященном оформлению теоретической модели психологической репрезентации пространственно-предметной среды субъектом, нами был разработан «пространственный» семантический дифференциал, позволяющий анализировать особенности психологической репрезентации пространственно-предметной среды в разных средах жизнедеятельности, в том числе и в образовательной среде [12]. В предложенной модели сформулировано несколько положений: во-первых, положение о «месте-ситуации» как об универсальной единице анализа репрезентации пространственной среды, во-вторых, положение о структурной организации репрезентации, включающей уровни (чувственный и ценностно-смысловой), компоненты (формально-динамический и содержательный), а также параметры, которые представлены системой дескрипторов-определений. С помощью разработанного на основе данной модели «пространственного» семантического дифференциала мы проанализировали особенности репрезентации жилой, рекреационной, профессиональной и городской среды субъектами разного возраста, пола, с учетом индивидуально-психологических особенностей. Были определены характеристики репрезентации пространственной среды в условиях нивелирования субъектности. На основе большого объема эмпирических данных мы сформулировали положение о типах репрезентации пространственной среды: ресурсном, оптимальном и дефицитарном. В целом, полученные нами данные позволили выделить иерархическим образом организованную систему свойств пространственной среды, которые определяются субъектами как значимые, и связаны с удовлетворенностью-неудовлетворенностью средой [13].

За последние годы реализовано достаточно большое количество проектов и проведено немало исследований по психологическим аспектам организации пространства общеобразовательной школы. Цель настоящей статьи – анализ исследований по проблеме психологических аспектов организации пространственной среды образовательных учреждений и определение основных направлений ее теоретической операционализации и вариантов эмпирической валидации.

Проблема анализа организации пространственной среды образовательных учреждений в была оформлена в зарубежной психологии среды (environmental

psychology), и определяется как актуальная на современном этапе развития как зарубежной, так и отечественной психологии.

В качестве одного из авторов, кто, возможно, впервые ввел тему пространственной организации образовательной среды в психологический контекст, называют американского химика, президента Гарвардского университета Джеймса Конанта (1893-1978), который в работе «The American High School Today» (1959) сформулировал идею о различиях в возможностях для развития, которые предоставляют пространственные составляющие среды образовательных учреждений высшей школы для студентов.

Классические традиции в области психологических исследований пространственной среды образовательных учреждений связаны с именем одного из основателей экологической психологии Р. Баркера (1964). Согласно теории «мест поведения», типы мест поведения в «small schools» и «big schools» одинаковы, но при разном количестве учащихся субъекты первых имеют возможность участвовать в большем количестве различных практик, что создает больше условий и предоставляет больше возможностей для их развития.

Мы проанализировали содержание публикаций нескольких периодических изданий в области психологии среды, в частности: «Journal of Environmental Psychology», «Child, Youth and Environment», «Building and Environment» и другие с целью определения основных направлений современных зарубежных исследований в области психологических проблем организации пространственной среды образовательных учреждений.

На основе анализа материалов экспериментальных исследований, мы попытались систематизировать те аспекты, параметры предметно-пространственной среды, которые рассматриваются в качестве факторов, оказывающих психолого-педагогические эффекты.

Одна из публикаций по проблеме системного анализа влияния организации дизайна школьной среды (classroom design) на особенности учебной деятельности посвящена эмпирическому выделению наиболее значимых факторов предметно-пространственной среды класса, вызывающих различные психолого-педагогические эффекты. В эксперименте приняли участие 751 респондент, ученики начальных классов 7 различных школ Великобритании, обучающихся в 34 различных классных комнатах. В качестве наиболее значимых параметров физической среды класса были выделены: цвет, шум, взаимосвязанность, сложность, гибкость зонирования помещений, а также свет [19].

В обзорной статье J.A. Lackney, посвященной анализу взаимоотношений между свойствами среды образовательных учреждений (Environmental Quality of School Facilities), и представлениями обучающихся об этих учреждениях, подчеркивается, что существует взаимосвязь между физическими характеристиками школьных зданий и академической успеваемостью (educational outcomes). В системе физических характеристик образовательной среды в качестве самостоятельных компонентов выделяются свет, шум, качество воздуха, размер школы и класса, «встроенность школы в освоенное социальное пространство» (embedding school within their communities), качество школьного здания (building condition) [24].

Одним из классиков исследований в данной области является G. Evans. Определяя качество школьных помещений как «экологический контекст достижений обучающихся» исследователь и его коллеги, анализируют взаимосвязь качества физической среды школьных помещений, с одной стороны, и успеваемость и мобильность учащихся, с другой стороны. Исследователь подчеркивает, что помимо собственно школьного здания психологические эффекты связаны с воздействием ближайшего к школе физического окружения (качество зданий, количество проживающих). G. Evans использует понятие «кумулятивный эффект средовых рисков», подчеркивая, что ветхость, заброшенность, непривлекательность ближайшего к школе физического окружения являются факторами, опосредованно влияющими на низкую академическую успеваемость и ненормативное поведение обучающихся [20].

Внимание исследователей привлекают как пространства, предназначенные для учебы и отдыха, так и «вспомогательные» помещения, в частности места для питания обучающихся. Идея создания «healthy eating design» лежит в основе обоснования необходимости формирования устойчивой, полноценной среды для обучения и развития [21].

Исследование J. Pivic посвящено анализу восприятия элементов дизайна интерьера школ в контексте инклюзивного образования, а предметом изучения являются различия в восприятии тех возможностей, которые предоставляет физическая среда для субъектов, например, с ограниченными возможностями в движении и другими субъектами образовательной среды [27].

Особенности организации физической среды высших учебных заведений также являются предметом самостоятельных исследований в зарубежной экологической психологии. Изучая систему средовых воздействий в формате высшей школы, Z. Yang, B. Veseric-Gerber, L. Mino, выделили три группы факторов: собственно средовые (качество воздуха, температура, шум), пространственные (планировка комнаты) и технологические (программное обеспечение), которые, согласно гипотезе исследования, взаимосвязаны с показателями удовлетворенности учебным заведением и академической успешностью. Результаты показали наличие достоверной связи между пространственными факторами среды (планировка помещений, дистанция, расстановка мебели) и особенностями восприятия учебных аудиторий [29].

Особенности влияния таких факторов среды, как свет, шум и температура на успешность учебной деятельности (качество выполнения заданий), настроение и специфику восприятия аудиторий, изучали G. Marchand, N. Nardi, D. Reynolds, S. Ramoukov. Результаты исследования показали, что студенты из группы OCZ (outside the comfort zone) показали более низкие результаты в выполнении теста, а также более негативный эмоциональный фон, чем студенты из группы CZ (comfort zone) [25].

Психологические эффекты различных типов организации предметно-пространственной среды в высшей школе анализировали M. Lansdale, J. Parkin, S. Austin, T. Baguley. Исследователи пришли к выводу, что какой-либо единственный вариант организации предметно-пространственной среды учебного заведения, в частности «открытое пространство» (open plan environment) или вариант «лицом к лицу» (face to face) не будет достаточным фактором для изменения академических показателей или повышения мотивации сотрудничества на учебных занятиях.

Примеров современных исследований в области связи организации пространственной среды и психологического благополучия субъектов образовательного процесса много.

Например, изучение взаимосвязи пространственного «контекста» и удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью. Теоретический анализ проблемы различий в «самоэффективности» педагогов, работающих в сельских и городских школах, предпринятый в данном исследовании, свидетельствует о существовании многочисленных работ по данной проблеме, тематика которых включает анализ размеров учебных аудиторий, количества учащихся в классе, дисциплины учащихся на занятиях, стилевых особенностей взаимоотношений учителей и учеников, удовлетворенности педагогов своим трудом и др. [22].

В отечественной психологии можно выделить несколько методологических «форматов», где пространственная среда определяется в качестве «возможности» для развития субъекта образовательного пространства.

Одним из исторически первых «форматов» можно назвать экопсихологию [7, 10]. В контексте анализа проблемы воздействия различных средовых (и не только социальных) факторов на психическое развитие субъекта, тема пространственной организации образовательной среды была сформулирована Г.А. Ковалевым. «...В сферу психологического анализа школьной среды чаще всего входят три основных и

взаимосвязанных между собой параметра: *физическое окружение* (архитектура школьного здания, степень открытости – закрытости конструкций внутришкольного дизайна, размер и пространственная структура классных и других помещений в здании школы, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов и т.п.); *человеческие факторы* (пространственная и социальная плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространств в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т.п.); *программа обучения* (акциональная, деятельностная, структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения, т.е. их традиционность, консерватизм или гибкость и т. п.). Эффективное школьное управление, как считают сторонники такого подхода, должно основываться на системном учете взаимосвязи между всеми факторами и переменными» [7, с.20].

В начале 2000-х тему пространственной среды как фактора, влияющего на эффективность образовательной системы, в авторском теоретико-методическом ключе разрабатывал В.А.Ясвин, предложив системную психолого-педагогическую экспертизу образовательной среды, которая включала оценку пространственного компонента [17].

Дальнейшее развитие экопсихологических исследований образовательной среды связано с исследованиями В.И. Панова, разработавшего методологические основания экологического подхода к развитию психики [10], и оформившего основные положения психодидактики образовательных систем [11].

Приведу цитату из работы В.И. Панова: «...анализ психологических аспектов обучения и развития детей в образовательных учреждениях разного типа (общеобразовательная школа, центр развития творчества детей и юношества, лицеи для одаренных детей) привел к пониманию того, что психодидактический подход к анализу (экспертизе, проектированию) образовательных технологий и образовательной среды должен начинаться с вопросов: КОГО обучать? – определение индивидуально-типологической специфики контингента обучающихся и степени его разнородности, и ЗАЧЕМ обучать? – социальные, психологические и дидактические цели и задачи обучения как психолого-педагогического средства развития обучающихся. И лишь затем идут традиционно дидактические вопросы ЧЕМУ обучать? – содержание обучения, и КАК обучать? – формы и методы обучения. Однако затем стало понятно, что ответ на эти вопросы существенно зависит от вида и типа образовательного учреждения (а ныне еще говорят: от его миссии), то есть от вопроса ГДЕ обучать?». И еще одна цитата В.И. Панова: «Основным вектором развития российского образования в последнее десятилетие является переход на компетентностную парадигму образования, которая представлена в виде федерального государственного стандарта образования. Для реального осуществления такого перехода должно произойти смещение акцента в обучении с формирования предметных навыков учащихся в сторону развития метапредметных универсальных учебных действий. Это означает, что должно произойти изменение традиционных целей школьного обучения. «Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.» [11, с. 3]. Поэтому предметное содержание и предметные действия по конкретному учебному предмету должны превратиться из цели обучения в педагогическое средство развития способности учащихся быть субъектами универсальных учебных действий. В свою очередь это означает изменение приоритета в использовании дидактических и психологических предпосылок в качестве основания для построения технологий обучения. А именно, в качестве исходных предпосылок для построения технологий обучения должны

использоваться психологические цели, т.е. условия развития способности быть субъектом универсальных учебных действий. В то время как дидактические предпосылки (содержание учебного материала и др.) должны использоваться в качестве средства для достижения этой цели» [11, с.4].

Эта цитата показалась нам важной для поиска ответа на вопрос о том, какой должна быть образовательная среда ВУЗа с точки зрения «возможностей», предоставляемых всеми ее компонентами для развития субъектов этой среды.

Если вернуться к вопросу о том, ГДЕ обучать субъектов образовательной среды ВУЗа (понимая ГДЕ – в каких пространственных условиях), и искать реализацию экопсихологических подходов в современных вариантах освоения данной темы, то можно привести пример исследования В.А.Ясвина, посвященного оценке студентами образовательной среды на основе метода вектора моделирования. В работе анализируются представления студентов о вузе как о социоэкологической системе, а в качестве характеристик называются такие показатели функционирования образовательной системы, как активность – пассивность, зависимость – свобода, и согласно, авторской теоретической модели, определяется тип образовательной системы «глазами» студента: догматическая, безмятежная, внешнего лоска и карьеры, творческая. В.А. Ясвин констатирует, что подавляющее большинство респондентов 1-2-х курсов воспринимают образовательную среду вуза как «типичную догматическую среду» или «догматическую среду пассивной зависимости», а «...в оценках студентов-старшекурсников существенно возрастает доля среды карьерного роста и творческого типов» [16, с.37].

В формате теоретической модели векторного моделирования образовательных систем выполнено исследование Л.Е. Нагорной. Цель исследования связана с анализом субъективных оценок студентами различных характеристик образовательной среды вуза. В качестве факторов, влияющих на особенности этой оценки, рассматриваются различные этапы образовательного процесса и различные условия обучения [9].

С помощью методики векторного моделирования в РГАУ-МСХА им.К.А. Тимирязева в течение несколько лет под руководством О.Б. Сладковой реализуются дипломные проекты, посвященные анализу эффективности образовательной среды как социоэкологической системы. Согласно данным одного из исследований, «...большинство студентов оценивают образовательную программу как направленную на достижение карьерных целей» [13, с.169], и отмечают целесообразность экспертизы образовательной среды по выделенным В.А.Ясвиным показателям: «свобода – зависимость» и «активность – пассивность».

С экопсихологической парадигмой тесно связан методологический подход к операционализации психологической безопасности образовательной среды, который оформлен в исследованиях И.А. Боевой. В рамках проблематики психологической безопасности, образовательная среда также рассматривается как социоэкологическая система, однако исследований, посвященных роли пространственного компонента в обеспечении эффективности образовательной системы, практически нет. Акцент преимущественно делается на существование связи между психологической безопасностью психологическим (субъективным) благополучием студентов и преподавателей, с одной стороны, особенностями восприятия ими образовательной среды, и спецификой организации ценностного и социального компонентов этой среды [2].

В приведенных нами исследованиях образовательная среда исследуется преимущественно как система, состоящая из нескольких компонентов: физического, ценностного и социального (по Г.А. Ковалеву), вместе с тем, существуют и исследования, посвященные особенностям восприятия пространственной среды образовательных учреждений. Е.А. Соловьева занимается анализом роли пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза. В частности, выявляются взаимосвязи между физическими характеристиками пространственной среды, ее ценностно-смысловым содержанием и индивидуальными особенностями студентов. Подчеркивается, что

пространственная среда выполняет психологические функции самоидентификации, контрсуггестии и поддержки [15].

Интересны данные, полученные Т.В. Дорониной о возрастных особенностях психологической репрезентации пространственного компонента образовательной среды школы и вуза. В этом исследовании была проведена проверка гипотезы о наличии взаимосвязи между особенностями восприятия пространственной среды и эмоциональным отношением к данной среде. На основе полученных данных был сделан вывод о существовании возрастных различий в структурных особенностях психологической репрезентации «мест» в образовательной среде: для младших школьников в восприятии пространственной среды доминирующим оказывается формальный компонент репрезентации. Для подростков соотношение формального и содержательного компонентов детерминировано полюсом эмоционального отношения к месту: при положительном отношении – доминирует формальный компонент репрезентации, а при отрицательном – содержательный. Что касается юношеского возраста, то в репрезентации доминирует содержательный компонент вне зависимости от эмоционального отношения к месту. Автор делает вывод о том, что с возрастом структура репрезентации пространственной среды меняется как качественно: от доминирования формального компонента – к содержательному компоненту, так и количественно: восприятие становится более дифференцированным, то есть в репрезентации обнаруживается большее число компонентов [4, с.11].

К особенностям восприятия значимых для студентов «мест» в образовательной среде вуза обращаются И.А. Виноградова и Е.В. Иванова, в рамках разработки «концепции универсальной среды городского университета» [3]. В качестве основной методической процедуры был использован «свободный ассоциативный опрос», в котором респондент указывал предпочитаемое и отвергаемое место в университете, и каждое характеризовал с помощью дескриптора. Последующий качественный и количественный анализ дескрипторов позволил выделить несколько «смысловых групп» характеристик для описания «типов»: комфортность, размер помещения, отношение, световые характеристики, эстетика. Для типологизации мест использовался вариант, предложенный Е.А. Соловьевой: индивидуальные, субъектно-деятельностные, личностно-ориентированные, вспомогательные и пути. На основании полученных данных исследователи разделили места, которые отмечают студенты на две группы: «внутреннее пространство» (индивидуальные, субъектно-деятельностные, личностно-ориентированные, вспомогательные места, пути) и «внешнее пространство» (здание в целом, внутренний двор, спортивные площадки, места для отдыха и взаимодействия на прилегающей к зданию территории и т.д.) [3, с.64]. Обобщение эмпирических исследований, а также их интерпретация нашли отражение в работе, посвященной исследованию инвариантов восприятия университетской среды участниками образовательного процесса [5].

Масштабность проблемы пространственной организации образовательной среды вузов как предмета психологического исследования, можно подчеркнуть обращением к работе, посвященной анализу национальных политик в области организации студенческих кампусов [6]. Проводя анализ тенденций развития пространственной организации кампусов университетов, и изменений внутренних пространств современных университетских кампусов, авторы выделяют несколько основных направлений в проектировании внутренних пространств кампусов ведущих исследовательских вузов: появление новых видов образовательных и научных пространств (цифровые лаборатории, компьютерные бары, комнаты для медитаций); многофункциональность пространства; «неожиданность» дизайна помещений; резервирование существенных площадей под публичные пространства и др. Отмечаются сложности в готовности к изменениям в организации отечественных университетских кампусов в связи с «...отсутствием гибкости, заложенных в официальных отечественных документах» [6, с.84]. Авторы акцентируют внимание на том, что без обращения к учету потребностей студентов при

организации пространственной среды университетских кампусов, вряд ли возможно создать инфраструктуру инновационного, конкурентоспособного университета.

Проведенный нами анализ изучения пространственной организации образовательной среды как предмета психологических исследований позволяет сделать вывод, что тема начинает занимать стабильное место в исследовательском поле отечественной психологии, оформляются теоретические модели операционализации проблемы и дифференцируются направления эмпирических исследований.

Литература

1. Абрамова Ю.Г. Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды. Автореф. дис...к.психол.н. – Москва: ПИ РАО, 1995. – 22 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания. – Автореф. дис...д.психол.н. – СПб., 2002. – 45 с.
3. Виноградова И.А., Иванова Е.В. Исследование представлений студентов и преподавателей о среде университета // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. 1 (15). – С.62-70.
4. Доронина Т.В. Возрастные особенности восприятия пространственно-предметного компонента образовательной среды // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2012. – №1. – С.1-15.
5. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Никитаева М.В. Исследование инвариантов восприятия университетской среды участниками образовательного процесса. – М.: МГПУ, 2017. – 112 с.
6. Исаева Л.В., Борисова Н.В. Анализ национальных политик по развитию кампусов // Университетское управление: практика и анализ. – 2013, №6. – С.74-87.
7. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии, 1993. – №1. – С.13-23.
8. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. – М.: ПИ РАО, 1996.
9. Нагорнова Л.Е. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13. – Москва, 2005. – 136 с.
10. Панов В.И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
11. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
12. Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды (системно-структурный анализ и индивидуально-психологические особенности). – Автореф.дисс...д.психол.н. – М.: ПИ РАО, 2004. – 48 с.
13. Панюкова Ю.Г. Эмпирическое исследование структурной организация репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. – 2009, №3. – С.111-122.
14. Сладкова О.Б., Катасонова А.Б., Кулаева М.М. Векторное моделирование как инструмент экспертизы образовательной среды (на примере образовательной программы «Профессиональное обучение») // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С.168-170.
15. Соловьева Е.А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. №5(12): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб., 2005. – С.83-95.

16. Ясвин В.А. Оценка студентами университетской среды на основе метода векторного моделирования // Вестник Саратовского государственного университета, 2012. – Т.1. Серия Акмеология образования, Психология развития, вып.2. – С.33-36.
17. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
18. Barker R., Gump P. Big school Small school. Stanford University Press, 1964.
19. Barret P., Zhang Y., Moffat J., Kobbacy K. A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils learning \ Building and Environment, 2013. Vol.59, pp.678-689.
20. Evans G., Yoo M., Sipple J. The ecological context of student achievement: school building quality effect are exacerbated by high levels of students mobility \ Journal of Environmental Psychology, 2010, V.30, I.2, pp.239-244.
21. Huang T., Sorensen D., etc. Healthy eating design guidelines for school architecture \ Preventing Chronic Disease, 2013.
22. Knoblauch D., Chase M.A. Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers \ Teaching and Teacher Education, 2015, Vol.45, pp.104-114.
23. Lansdale M., Parkin J., Austin S., Baguley T. Designing for interaction in research environments: A case study /J ournal of Environmental Psychology, 2011, Vol.31, Issue 4, pp.407-420.
24. Lackney J.A. The Relationship between Environmental Quality of School Facilities and Student Performance (1999) \ edi.msstate.edu.
25. Marchand G.C., Nardi N., Reynolds D., Pamoukov S. The impact of the classroom built environment on student perceptions and learning \ Journal of environmental psychology, V.40, pp. 187-197.
26. Martin S.H. The classroom environment and its effects on the practice of teachers \Journal of Environmental Psychology, 2002, V.22 (1), pp.139-156.
27. Pivic J. The perspective of children and youth: How different stakeholdes identify architectural barriers for inclusion in schools \ Journal of Environmental Psychology, 2010. V, 30, I. 4, pp.510-517.
28. Whipple S., Evans G., Barry R., Maxwell J. An ecological perspective on cumulative school and neighborhood risk factors related to achievements \ Journal of Applied Developmental Psychology, 2010, V.31, I.6, pp.422-427.
29. Yang Z., Beceric-Gerber B., Mino L. A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance \ Building and Environment, 2013, V.70, pp.171-188.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ: ТРЕНИНГ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖАНИЯ И РАЗВИТИЯ²⁸

Пилишвили Т.С., Магомедова Е.А., Москва, Россия

Аннотация. В исследовании раскрыто понятие экологии человеческих отношений. Рассмотрены правила, цель, задачи и виды тренинга как формы групповой психологической работы, особенности тренинга межкультурного общения с точки зрения его роли в развитии экологии отношений. Показана значимость экологии отношений для мультикультурной информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: экология человеческих отношений, тренинг межкультурного общения, информационная среда, информационно-образовательная среда.

ECOLOGY OF HUMAN RELATIONS: TRAINING INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A TOOL OF SUPPORT AND DEVELOPMENT

²⁸ Исследование реализовано при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00834

Abstract. The research reveals the concept of the ecology of human relations. The rules, purpose, tasks and types of training as forms of group psychological work, features of training of intercultural communication from the point of view of its role in development of ecology of relations are considered. The importance of the ecology of relations for a multicultural information and educational environment is shown.

Keywords: ecology of human relations, training of intercultural communication, information environment, information and educational environment.

Современный этап жизнедеятельности отличается динамичным развитием, связанным, прежде всего, с существенным ростом значимости информационной сферы. Вследствие этого трансформируются человеческие убеждения и ценности, что, с одной стороны, порождает стресс, а, с другой стороны, парадоксальным образом требует от субъекта внутренней стабильности и постоянства. Указанное расхождение рождает потребность в исследовании и развитии экологии отношений. Последняя понимается как комплекс знаний и навыков, обеспечивающий сохранение и способствующий развитию человеческих отношений в разных сферах жизни. Смысл этого понятия сводится к защите отношений, которые возникают между людьми, от внутренних и внешних угроз. Таким образом, принято различать внутреннюю и внешнюю экологию отношений. Внутреннюю экологию демонстрируют примеры появления скуки или соперничества в личных, деловых отношениях с другими людьми или самим собой. Внешняя экология характеризуется наличием вынужденной самозащитой человека от критики, которая обрушивается на него извне.

В основе экологического подхода к отношениям заложен ряд принципов. Принцип «Отношения – это обучение» выступает одним из компонентов внутренней экологии отношений. Он гласит, что люди вступают в отношения в поисках недостающих им ресурсов, неосознанно питая надежду научиться. Принцип «Отношения – это обмен» также входит в понятие внутренней экологии. Здесь подчеркивается важность эмоционального равновесия как фактора, обуславливающего стабильность и развитие в отношениях. Это означает, что один партнер получает и дает ровно столько, сколько дает и получает другой. Данный принцип помогает избежать в отношениях обиды, недомолвки, ревность и другие эмоциональные затруднения. Принцип «Отношения – это ответ» отражает суть экологического подхода, который заключается также в формуле «определенная цель + распределенная власть», где «определенная цель» – это миссия отношений и внешняя экология, при наличии которой окружающий мир *благосклонен* к тем отношениям, которые ему полезны, сами отношения наполнены смыслом. «Распределенная власть» является компонентом, связанным с внутренней стороной отношений. Он свидетельствует о том, что в отношениях не может иметь место равенство, и это согласуется с первым принципом, подразумевает наличие ролей учителя и ученика. Второй не менее важный аспект в рамках данного принципа состоит в том, что «отношения складываются, когда ценности партнеров совпадают, а знания и навыки – дополняют друг друга» [8]. Так, в отношениях существует ведущий (внешняя экология) и есть ведомый (внутренняя экология). Принцип «Отношения – это ответственность» реализуется в рамках идеи о системности мира, что подразумевает наличие прямых и обратных связей, по которым к участникам отношений возвращаются те сигналы, которые они послали в мир. Главный экологический принцип человеческих отношений, который вытекает из вышеизложенных, заключается в соблюдении истинных человеческих ценностей вместо тех, которые люди демонстрируют на поверхности. [8].

Реализация экологических принципов зависит от осведомленности человека и осознания своей роли в отношениях. Психологу целесообразно поддерживать их в условиях развития тренинговой группы, поскольку в групповой работе человеку предоставляется возможность самовыражения и взаимообогащения опытом с другими

участниками в проигрывании различных жизненных ситуаций под руководством опытного тренера. Условием успешного результата тренинговой работы выступают правила. Однако, они не являются жестким ограничением свободы самовыражения. Правила – это нормы поведения, их усвоение способствует продуктивному взаимодействию членов группы. Правила основываются на принципах экологического подхода и закладывают фундамент внутренней и внешней экологии в отношениях, необходимых человеку в реальной жизни.

К. Фопель в своей книге «Технология ведения тренинга» приводит ряд принципов и правил работы группы. К принципам можно отнести следующие аксиомы автора.

1. Каждый участник несет ответственность за себя, но и зависит от других. Данная аксиома подчеркивает значимость желаний участников группы и их взаимозависимость. К желаниям относятся степень вовлеченности в работу, желание помолчать, послушать, желание попасть под влияние других и т.д. Первый и второй компоненты обуславливают важность таких аспектов работы, как внимательное слушание, восприятие и учет вербальных и невербальных сообщений друг друга, принятие и уважение. Сюда же относится и право на вступление в конфронтацию на том основании, что «я серьезно отношусь к возникающим у меня чувствам и понимаю, что они важны и для остальных тоже, и, подвергая сомнению свои установки и могу изменять свое поведение, если они вызывают конфронтацию со стороны других участников» [10].

2. Близость может быть и при отсутствии откровенности. Многим участникам кажется, что залог близости в группе – это откровенные рассказы и обсуждения интимных подробностей личной биографии, однако, это не так. Близость, как пишет К. Фопель, «вполне конкретное чувство, это знание того, что со мной считаются, это ощущение принадлежности. Я могу чувствовать себя очень близким кому-то, даже не зная ничего о фактах его жизни, просто потому, что меня трогает его голос, интонация, я чувствую схожесть наших реакций и переживаний» [10]. Данное обстоятельство позволяет большинству избавляться от масок при общении с теми, с кем они чувствуют близость. Отсюда следует, что бесполезно принуждать человека к откровенности против его воли. Маска – истинное лицо человека, если он не чувствует себя в достаточной степени безопасности, чтобы продемонстрировать большее.

3. Ведущий поддерживает участников, он является наблюдателем, который следит за процессом работы и создает атмосферу, благоприятную для самовыражения участников. Если возникает конфронтация, попытка влияния против воли, непризнания между участниками, то ведущий оказывает поддержку тому, кто в ней нуждается, учитывая истинные потребности каждого участника в группе.

4. Сначала взаимодействие, потом действие. Работа тренера с межличностными отношениями и личными потребностями (в принадлежности, влиянии и уважении) участников группы приоритетна по сравнению с работой над общей задачей, если первое не удовлетворено, или участники игнорируют друг друга или конкурируют. В противном случае, движение к намеченной цели осложняется нарастающим напряжением в группе, что деструктивно влияет на всех участников и на достижение поставленной цели.

Исходя из представленных аксиом, К. Фопелем были сформулированы правила работы в группе. Перечислим основные из них: 1) Каждый участник имеет право чувствовать то, что он чувствует, и думать то, что он думает; 2) Участники стараются общаться настолько искренне, насколько возможно; 3) Все услышанное и увиденное в группе остается конфиденциальной информацией; 4) Участники ориентируются на настоящее, сосредотачивая внимание на том, что происходит «здесь и сейчас»; 5) Участники стремятся формулировать свои высказывания ясно и четко; 6) Во время работы группы запрещены посторонние разговоры; 7) Каждый участник в любой момент имеет право сказать «нет». Данный список правил может быть реализован в любой группе, однако, тренер может модифицировать их в зависимости от того, что он считает более важным в работе с конкретной группой.

В случае с тренингом межкультурного общения основной целью выступает «повышение личностной и профессиональной компетентности в межкультурной коммуникации» [11]. На сегодняшний день во всем мире растет уровень миграции населения. Люди покидают родину и переезжают на постоянное или временное место жительства вынужденно (поиск безопасности, более комфортные климатические условия и т.д.) и по собственному желанию (работа, учеба, семья и др.). В подобной ситуации подразумевается постоянное взаимодействие с большим количеством людей, с представителями пока еще недостаточно знакомой культуры. Происходит неминуемое столкновение с трудностями адаптационного периода, что порождает у человека стресс и истощает его ресурсы. Для того, чтобы успешно справляться со стрессом, рационально использовать свои ресурсы, эффективно контактировать с людьми и выстраивать экологичные отношения, обладать соответствующими знаниями и навыками.

Тренинг межкультурного общения направлен на решение этих задач. Он помогает повысить уровень знаний об этнических особенностях традиций и ценностных ориентаций, норм и правил той или иной культуры; обучает практическим навыкам и умениям межкультурной коммуникации; дает необходимый арсенал эффективных стратегий совладания со стрессом и преодоления его последствий; облегчает процесс адаптации; способствует развитию экологии в отношениях с людьми в любых жизненных аспектах. Такая форма групповой работы способствует эффективной самореализации и дает чувство внутренней удовлетворенности участников.

Термин «межкультурная коммуникация» появился в 1954 г. в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа» и рассматривался в качестве идеальной цели, к которой должен стремиться человек, обладающий желанием насколько возможно эффективнее и лучше адаптироваться к окружающему миру. В качестве основного принципа построения процесса межкультурного общения учеными был принят принцип культурного релятивизма. Он подразумевает признание полноценности и самостоятельности каждой культуры, «отказ от этноцентризма при сравнении культур разных народов» [11]. Принцип гласит: «Все культуры разные! Все культуры равные!» и тем самым играет главную роль в межкультурном общении, требуя терпимого отношения и уважения к ценностям, нормам и правилам поведения других культур.

Среди имеющихся программ повышения компетентности и экологии человеческих отношений вообще и в межкультурном аспекте, в частности, следует выделить работы: А.Н. Татарко, Т. Г. Стефаненко, Г.В. Солдатовой, Н. М. Лебедевой и др. Так, А.Н. Татарко и Н.М. Лебедева выделяют наиболее значимые задачи тренинга: ознакомить участников с межкультурными различиями в межличностных отношениях (проигрывание ситуаций с характерными особенностями иной для них культуры); создать возможность переноса усвоенных знаний на новые ситуации [9].

Тренинг межкультурного общения, реализовываясь с учетом влияния различных средовых аспектов, может быть направлен на развитие навыков и умений в конкретной сфере (поведенческой, эмоциональной, когнитивной), может различаться по содержанию (общекультурный, культурно-специфический тренинг).

Взаимодействие человека с какой-либо средой подчиняется общим экологическим законам. В период становления информационной среды XXI века на первый план выступает необходимость обеспечения образования, адекватного динамичным изменениям в информационной среде. Появляется информационно-образовательная среда, которая определяется С.А. Назаровым как «педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой социально-значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков» [6].

Значимость экологии отношений для информационно-образовательной среды исходит из представления, что экологичность самой информационной образовательной среды подразумевает «такое ее качественное состояние, при котором взаимообусловленные отношения между источником знания (как реальным – материальным на носителях любого типа, так и виртуальным – электронными носителями, виртуальными образовательными мультимедиа средами) и его потребителями (объектами образовательного процесса) не несут в себе негативного психофизиологического воздействия на человека» [2].

Негативное воздействие на человека может иметь как избыток, так и недостаток достоверной информации. При интенсивном информационном воздействии, близком к границам допустимых пределов человеческой выносливости, возможно появление деструкции личности и асоциальных явлений, вплоть до биологической гибели вследствие получения трагических известий. Недостаток загруженности информацией также оказывает негативное влияние на человека и его здоровье. Так, «средняя продолжительность жизни у людей, занятых интенсивным интеллектуальным трудом, превышает этот же показатель не занятых таким трудом, но живущих в тех же социальных условиях» [2].

В информационной и образовательной среде человек рассматривается как субъект, активно взаимодействующий с информацией на всех этапах информационного цикла. Связь человека с информационной средой влечет проблемы, которые, по ряду признаков, могут иметь экологический характер, при этом, обеспечение популяризации гуманистических положений в современном динамично развивающемся мире требует изучения теории информационной экологии как учения о выживании человеческого общества в условиях глобализации информационной и информационно-образовательной среды, в частности.

Литература

1. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Реализация системного подхода в построении методической системы подготовки специалистов в образовательной области безопасности жизнедеятельности // В мире научных открытий. 2011. № 4.1. С. 397-404.
2. Бояров Е.Н. Экология информационной образовательной среды // Астраханский вестник экологического образования № 3 (21) 2012. с. 78-84.
3. Борейко В.Е. Экологическая этика. М.: Изд. МНЭПУ, 2000, – 110 с.
4. Моисеев Н.Н. Концепция экологической этики. Вопросы философии 1999. № 4. С. 4
5. Назаров С.А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза / С.А. Назаров // Научная мысль Кавказа. – 2006. Спецвыпуск № 2. – С.69-71.
6. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. М.: Гардарики, 2002. – 352с.
7. Селезнева Н.А. К вопросу об экологии человеческих взаимоотношений. // Ученые записки казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – ФГБОУ ВПО «Казанская государственная академия ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана», 2012, том 212, С. 481-484.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
9. Тренинг межкультурной компетентности / Под ред. А.Н. Татарко. Н.М. Лебедевой. М., 2002. С. 10.
10. Фопель К. Технология ведения тренинга: теория и практика. М.: Генезис, 2005. – 267 с.
11. Чикер В.А. (ред.) 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов СПб.: Речь, 2007. – 368 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Посник И.А., Мытищи, Россия

Аннотация. В статье рассматривается экологическое воспитание обучающихся, реализуемое на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, русский язык, литература.

ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS ON THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Posnik I.A. Mytisch, Russia

Abstract. The article considers the ecological upbringing of students, implemented on the lessons of Russian language and literature.

Keywords: ecological education, ecological culture, Russian language, literature.

Экологическая культура человека является частью общей культуры и органично связана с личностью в целом, ее различными сторонами и качествами, она возникает как новое психическое образование, многогранное и сложное для формирования личности, так как включает философскую, нравственную, естественнонаучную, правовую и другие стороны взаимоотношений Человека и Природы [2].

Экологическое образование и воспитание рассматривается как одно из приоритетных направлений современной педагогической науки. Цель экологического образования и воспитания - формирование экологической культуры личности и общества.

Хорошо известно, сколь огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом обладают русский язык и литература как учебные предметы. Человек понял, что недостаточно беречь и сохранять только тот участок земли, на котором живет. Планета – наш общий дом и для предотвращения экологической катастрофы требуется консолидация сил всего человечества. И в этих условиях роль школы в решении глобальных проблем возрастает. Особенно на уроках русского языка. С помощью текстов о природе учащиеся могут ощутить красоту ее и через богатство языка, пополняя свой словарный запас.

Исследовательская работа на уроках литературы помогает учащимся выработать навык самостоятельной творческой работы, развивать умение внимательно читать текст художественной литературы и погружаться в него. В конечном итоге формируются собственные аргументы и суждения.

Поисковая работа учит видеть красоту и значимость художественного слова, постигать мастерство писателя. От описаний природы на начальном этапе учащиеся переходят к высказыванию своих оценочных суждений, своего мнения по поводу обсуждаемых проблем.

Информация краеведческого характера способствует развитию у учащихся любви к родному краю, к Родине, воспитанию чувств патриотизма и интернационализма. Дети любого возраста знакомы с экологическими кризисами, они понимают и интересуются экологическими ситуациями, ищут возможности личного участия в охране природных богатств земли.

Задача учителя русского языка и литературы заинтересовать школьников экологическими проблемами, используя всевозможные формы и методы образования и воспитания. В течение всего учебного процесса учащиеся должны усваивать культуру общения человека с природой. Этому способствуют тексты о природе, о животных, о

бережном отношении ко всему живому.

На уроках русского языка проводятся разные виды диктантов с экологическим уклоном. Чтобы дети лучше усваивали и запоминали экологические понятия, предлагается диктант с творческим заданием – угадать по толкованию слово и составить с ним предложение.

В старших классах (9-11 классы) проводятся уроки, раскрывающие характер главных героев на фоне пейзажных зарисовок. Например, описание степи из «Тараса Бульбы» Гоголя или пейзажные зарисовки из «Героя нашего времени» Лермонтова. Эта работа помогает разобраться, понять тесную взаимосвязь человека и природы и если он будет чище, лучше, добрее, то и природа будет отвечать тем же [1].

Особенно такая работа удаётся при изучении русской лирики. На примерах стихотворений Есенина, Тютчева, Фета.

Таким образом, человек не должен считать себя исключительным из мировой гармонии, т.к. В современном мире она невозможна без его участия, потому что сейчас особо остро стоит проблема разлада человека с природой, которая легко может обернуться экологической трагедией. Предотвратить ее – задача, стоящая перед современной цивилизацией, это долг школьного учителя русского языка и литературы.

Литература

1. Учебный план МБОУ СОШ № 26, МО, г.о. Мытищи.- [Электронный ресурс] – <http://school26.edummr.ru/index.php/dokumenty-shkoly/obrazovatelnye-programmy/uchebnye-planu-shkoly> (дата обращения – 07.11.2017).
2. ФГОС ООО <http://минобрнауки.рф/документы/543> [Электронный ресурс] – (дата обращения 07.11.2017).

ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕМ В РОССИИ

Прискокова Т.В., Луговской А.М., Москва, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается значение управления в системе основных функций государственного регулирования эколого-педагогических аспектов, поднимается проблема мотивации и стимулирования здорового образа жизни. Обсуждаются экологические особенности и перспективные мероприятия по формированию мотивации к экологическому здоровому образу жизни.

Ключевые слова: функции управления, мотивация здорового образа жизни.

ECOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PUBLIC HEALTH MANAGEMENT IN RUSSIA

Priskokova T.V., Lugovskoy A.M., Moscow, Russia

Abstract. This article discusses the importance of management in the basic functions of state regulation of ecological and pedagogical aspects, raises the problem of motivation and stimulation of a healthy lifestyle. Explains the environmental features and the promising activities to create the motivation for environmental healthy lifestyle.

Keywords: management, motivation of a healthy lifestyle.

В современном мире государства всеми силами стараются развивать экономику, увеличивая экспорт производимой продукции и сокращая зависимость от импортных товаров посредством развития собственного производства, так как это позволит поднять уровень жизни своих граждан, достичь благоприятной экологической ситуации и вывести страну на мировой уровень развития. Нельзя не согласиться с тем, что для достижения всех этих целей необходимы не только природные, но и человеческие ресурсы, которые в ряде случаев играют ключевую роль. Например, Япония, входящая в тройку мировых

лидеров по уровню номинального ВВП и объему экспорта, славящаяся непревзойденным качеством выпускаемой продукции и высокой средней продолжительностью жизни граждан (82, 12 года), занимает всего лишь 61 место в рейтинге стран по площади территории, располагаясь на нескольких десятках островов в сейсмоопасной зоне, не изобилует природными богатствами и полезными ископаемыми, добывая в больших количествах лишь серу и йод. Из опыта этой небольшой, но сильной и процветающей страны становится ясно, что для улучшения благосостояния и экологического благополучия государства нужны, прежде всего, специалисты, обладающие крепким здоровьем.

Именно крепкое здоровье, из которого и следует высокая продолжительность жизни и колоссальная трудоспособность на фоне благоприятной экологической ситуации, является одним из критериев успеха отдельно взятого работника, потенциального предприятия, региона, экономического района и, наконец, успешности экономики государства в целом. Поэтому проблема здоровья нации и государственного управления здоровьем действительно актуальна. Вследствие этого, объектом нашего исследования выступает здоровье нации (в частности, русской), а предметом – государственное управление здоровьем в России его экологические и педагогические аспекты.

Всемирно известна поговорка «в здоровом теле – здоровый дух». Это значит, что для полноценной реализации своего потенциала, в какой бы то ни было сфере деятельности, человеку необходимо поддерживать и укреплять свое здоровье на протяжении всей жизни, а это требует самовоспитания.

По уставу Всемирной организации здравоохранения, здоровьем является состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Это определение подходит понятию «индивидуальное здоровье», если речь идет об отдельно взятом человеке. Действительно, каждый должен заботиться о своем индивидуальном здоровье, ухудшение которого, как известно, всегда легче предотвратить, чем вернуть его в прежнее состояние. Из «индивидуальных благополучий» всех членов общества складывается «общественное благополучие» или по-другому – общественное здоровье, необходимое для развития и обогащения каждого государства. По определению ВОЗ, общественное здоровье – есть наука и искусство профилактики заболеваний, продления жизни и укрепления здоровья через организованные усилия и осознанный выбор общества [4]. Методами профилактики является внедрение образовательных программ, разработка политики, обслуживание и проведение научных исследований. Из данного определения можно сделать вывод о том, что именно государство призвано содействовать сохранению общественного здоровья, используя различные рычаги воздействия [3].

Охрана здоровья граждан в России осуществляется государством посредством принятия мер политического, экономического, правового, социального, культурного, научного, медицинского, санитарно-гигиенического и противоэпидемического характера, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья каждого человека, поддержание его долголетней активной жизни, предоставление ему медицинской помощи в случае утраты здоровья. С каждым годом система здравоохранения в России улучшается, входят в применение инновационные средства и методы лечения и профилактики заболеваний. Общие расходы на охрану здоровья в России ежегодно составляют более 6% ВВП. По данным на 1 января 2016 года в Российской Федерации 543, 6 тысячи врачей и 1,3 миллиона медицинских работников [1]. В скором времени ожидается легализация телемедицины – в течение двух лет все больницы и поликлиники будут подключены к глобальной сети Интернет для обеспечения доступа всего населения страны к источнику медицинской помощи, независимо от того, как далеко от медицинского учреждения находится пациент. Это поручение было дано Президентом России В.В. Путиным в декабре 2016 года. «Принятие закона о телемедицине – это очень большой тренд», – рассуждает президент Лиги защитников

пациентов Александр Саверский. Это необходимо в связи невозможностью многих пациентов – пожилых людей, людей с ограниченными возможностями и особенностями развития – добраться до поликлиники, хотя зачастую сделать это быстро бывает крайне необходимо. Легализация телемедицины и, как следствие, дистанционной медицинской консультации, важна еще и потому, что за несколько последних лет, вследствие так называемой «оптимизации врачей», число медицинских работников резко сократилось (за первые несколько месяцев 2016 года – на 66 тыс. человек) [2,6]. Конечно, данные меры принесут плоды только в результате соблюдения врачами, собирающимися практиковать предоставление медицинских услуг через Интернет, всех правил и предписаний. Отечественная медицина не стоит на месте, идет в ногу со временем, применяет новые технологии, постоянно совершенствуя систему помощи больным людям.

Помимо непосредственного оказания медицинской помощи в поликлиниках, больницах, диспансерах, санаториях при содействии государства существует система непрерывного экологического образования и воспитания граждан и множество общественных организаций, реализующих национальные и международные проекты по пропаганде здорового образа жизни, участвующих в принятии государственных программ по защите здоровья. Одной из таких организаций является «Лига здоровья нации» - аккредитованная организация, распределяющая российские государственные гранты среди социальных некоммерческих организаций, участвующая в принятии госпрограмм по охране здоровья граждан, оказывающая поддержку нуждающимся в медпомощи людям. Наряду с такими проектами как всероссийский форум «Здоровье нации – основа процветания России», национальная программа «Здоровье», «Лига здоровья нации» была создана ввиду озабоченности общества и государства здоровьем нации [5]. Лучшие специалисты в области науки, здравоохранения и спорта объединены в данной организации, ведущей надзор за показателями здоровья населения и системы здравоохранения. На их основе Лига ежегодно издает атлас «Здоровье России», составляет стратегию своего действия. Также организация занимается осуществлением многих национальных («Безалкогольная Россия», «Россия без табака») и международных («Волна здоровья», «Прикоснись к сердцу ребенка») проектов.

Однако каким бы ни был уровень здравоохранения и экологическая ситуация в стране, каждый гражданин должен самостоятельно следить за своим физическим и моральным здоровьем и вести здоровый образ жизни, компонентами которого, согласно положениям программы «Здоровье населения» являются:

- рациональная организация трудовой (учебной) деятельности;
- правильный режим труда и отдыха;
- рациональная организация свободного времени;
- оптимальный двигательный режим;
- рациональное питание;
- соблюдение правил личной гигиены, закаливание;
- соблюдение норм и правил психогигиены;
- профилактика аутоагрессии (вредных привычек);
- контроль за своим здоровьем;
- рациональное планирование семьи;
- активное долголетие.

Следование всем этим правилам каждого гражданина Российской Федерации и поддержка здоровья граждан со стороны государственных органов помогут сохранить и приумножить человеческий потенциал нашей Родины, укрепить экономику и социальную структуру общества.

Таким образом, государственные органы оказывают сильное - как прямое, так и косвенное – воздействие на охрану здоровья граждан. Приняв все вышесказанное во внимание, можно сделать вывод о том, что, несмотря на то, что отечественная медицина еще не вышла на мировой уровень и отстает от лучших по медицинскому обслуживанию

стран мира, она стремится наверстать упущенное и обеспечить граждан всем необходимым.

Однако, стоит признать, что в настоящее время система здравоохранения Российской Федерации бюрократична, работа медицинских учреждений полна волокиты, медицинские работники относятся к гражданам нелояльно, зачастую, даже халатно. Эту систему, конечно, нужно менять, создавая комфортные условия для пациентов. Но такие перемены невозможно совершить быстро, поэтому необходимо людям следить за своим здоровьем, а государственному управлению консолидировать работу педагогов и специалистов экологов для пропаганды здорового образа жизни и нормализации экологической ситуации.

Литература

1. Авксентьев В.И., Цыганов А.А., Шолпо Л.Н.: Возможные пути развития законодательства в сфере медицинского страхования // Юридическая и правовая работа в страховании, 2012, – №4.
2. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014.
3. Мохов А.А., Мелихов А.В. Деятельность по оказанию медицинских услуг // Медицинское право, 2014, – №2.
4. Общественное здоровье и здравоохранение : руководство к практическим занятиям : учеб. пособие / В.А. Медик, В.И. Лисицын, М.С. Токмачев. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012.
5. Чертухина О.Б. Новые формы организации медицинской помощи населению // «Здравоохранение». – 2013. – №6
6. Щепин О.П. Здравоохранение как социально-экономическая система / О.П. Щепин, В.Ю. Дятлов // Проблемы соц. гигиены и истории медицины. – 2014. – №3.

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Садкова К.А., Электросталь, Россия

Аннотация. В исследовании представлено определение квест-технологии, задачи, преимущества данной технологии, а также актуальность, содержание экологической культуры личности, особенности ее формирования и развития у школьников.

Ключевые слова: квест-технология, экологическая культура, экологическое воспитание.

QUEST TECHNOLOGY AS AN EFFECTIVE DIDACTIC TOOL OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN

Sadkova K.A., Elektrostal, Russia

Abstract. The study presents the definition of quest-technology tasks, the advantages of this technology, as well as the relevance, the content of ecological culture of personality, peculiarities of its formation and development in students.

Keywords: quest technology, ecological culture, ecological education.

Несмотря на возросшее внимание к вопросам экологического образования в современном мире, проблема поиска эффективных путей формирования экологической культуры личности является особенно актуальной. Следствием все более усиливающегося экологического кризиса является обострение проблемы взаимодействия человека, общества и природы. Сегодня мировое сообщество приходит к пониманию того, что одной из главных причин возникновения кризиса является низкий уровень культуры людей, в том числе и экологической.

Экологическая культура – это способ соединения человека с природой на основе более глубокого ее познания и понимания [2]. Важными признаками экологической культуры на производстве и в быту являются ресурсосбережение, а в идеальном случае – безотходность производственных процессов, степень использования возобновляемых источников энергии.

Поиск путей решения экологического воспитания в учебно-воспитательном процессе, разработка системы средств и методов экологического воспитания стали основой в организации научно-исследовательской деятельности.

Экологическое образование и воспитание экологической культуры подрастающего поколения становится одной из главных задач, стоящих перед обществом. Для того чтобы сегодня выжить и обеспечить существование человека в будущем, нынешнему поколению необходимо овладеть экологическими ценностями и в соответствии с ними строить свои взаимоотношения с окружающим миром.

Чтобы избежать неблагоприятного влияния на окружающую среду, чтобы не делать экологических ошибок, не создавать ситуаций, опасных для здоровья и жизни, современный человек должен обладать элементарными экологическими знаниями и новым экологическим типом мышления. И в этом важная роль отводится общеобразовательной школе, профессиональным учебным заведениям, которые, вооружая обучающихся современными знаниями и жизненным опытом, по существу, работают на будущее [1].

Эффект экологического воспитания обучающихся во многом определяется состоянием культуры их взаимоотношений с окружающей средой – природной и социальной. Привитие обучающимся культуры отношения с миром природы осуществляется как в процессе усвоения знаний, умений и навыков как на уроках, так и во время специально организованной внеурочной деятельности, а особенно при организации научно-исследовательской деятельности.

Современные цели обучения в школе требуют максимальной активизации познавательной деятельности обучающихся и, конечно же, самостоятельности. Без этого будет невозможно достигнуть понимания школьниками теоретических вопросов, вложить основу для будущего творческого применения знаний, способов исследования и трансформации окружающего мира.

Хорошо известно, что интерактивные технологии обучения – это действия, основанные на концепции правил организации взаимодействия обучающихся и педагога, а также обучающихся между собой, что гарантирует педагогически эффективное познавательное общение, вследствие которого формируются ситуации переживания, обучающимися успеха в учебе и становление профессионально значимых компетенций.

В современном мире становится все сложнее увлечь школьников на уроках. Обучающиеся часто не улавливают информацию, преподнесенную в сухой книжной форме, поэтому интерактивные и творческие методы обучения наиболее актуальны [3]. На сегодняшний день обретают все большую популярность образовательные квесты.

Квест представляет собой игру, требующую продвижения по сюжету и решения множества задач для достижения цели.

Переводя с английского, слово quest можно рассматривать как «поиск» или «приключение». В образовательном процессе данные квест-технологии созданы для поиска и решения конкретно установленной задачи. Квест рассматривается как игра, в которой нужно разрешать множество задач для того чтобы продвигаться далее по сюжету. У каждого квеста есть цель, которую нужно достичь, для этого необходимо разгадывать загадки одну за другой поочередно.

В образовательном процессе квест является сформированным видом исследовательской деятельности, для реализации которой ученики проводят поиск различной информации по местоположениям, которые у них указаны (соответственно

проходят в реальности), включающий также поиск объектов, адресов заданий или даже людей.

От игрока требуется решение различных умственных задач для прохождения сюжета квеста. Сам сюжет может быть различным: predetermined или иметь разное количество исходов. Многое будет зависеть от действий игрока.

Квесты можно проводить в школе, так и вне ее. Перед школой, во дворе, в парке и т.д.

Квестовая форма обучения достаточно актуальна в учебной работе, а также во внеурочной деятельности.

Прежде чем приступить к разработке квеста, педагогу необходимо следующее [4]:

- определить цели и задачи квеста;
- определить целевую аудиторию и количество участников;
- решить каким будет сюжет и форма квеста;
- написать сценарий квеста;
- определить необходимое пространство и ресурсы;
- определить количество помощников и участников;
- учесть уровень знаний у обучающихся;
- учесть возрастные психолого-педагогические особенности обучающихся;
- назначить дату проведения квеста, заинтриговать участников.

Основные задачи квеста:

- сформировать у обучающихся интерес к предмету, научно-исследовательской деятельности;

- мотивировать обучающихся изучать дисциплины самостоятельно;

- организовать и провести урок географии в современной форме квеста (приключенческой игры);

- реализовать профориентационную работу среди обучающихся.

Образовательный квест как вид интерактивных технологий помогает решить множество задач. Среди них:

1) образовательная – привлечь каждого в активный познавательный процесс (постановка групповой и индивидуальной деятельности обучающихся, раскрытие их способностей работать самостоятельно, их умений)

2) развивающая – формирование интереса к предмету география, формирование творческих способностей, воображения и кругозора обучающихся, расширение кругозора, эрудиции, мотивации.

3) воспитательная – воспитание уважения к культурным традициям, воспитание личной ответственности за исполнение задания.

Поиск, обработка и оценка информации являются более сложными, комплексными умениями, которыми далеко не все ученики обладают в достаточной мере и которые необходимо целенаправленно формировать для достижения отличных результатов.

Многие педагогические исследования показывают, что данная квест-технология достаточно подробно излагает информацию и позволяет вовлечь обучающегося в познавательный процесс.

Рассматривая квест-технологии как эффективное дидактическое средство, можно сказать, что данная технология одна из наиболее современных, которую все чаще используют в обучении.

Квест как вид интерактивных технологий, помогает вовлечь каждого обучающегося в активный познавательный процесс, развить их интерес, творческие способности, воображение, сформировать навыки исследовательской деятельности, умение самостоятельно работать с информацией, воспитать личную ответственность за выполнение задания, расширить кругозор, мотивацию. Поэтому применение технологии для воспитания экологической культуры позволяет развивать у обучающихся интерес и любовь к природе, к ее охране и преобразованию, увлекает перспективами

природоохранной деятельности. Формирует познавательное и эстетическое отношение к окружающей природной среде, обучает правильному поведению деятельности в природе, выявляет случаи негативного отношения к ней, определяет качественные изменения, происходящие в экологическом сознании и поведении обучающихся.

Литература

1. Буковская, Г.В. Формирование экологической культуры школьников [Текст] / Г.В. Буковская. – Тамбов, 1999.
2. Гришаева Ю.М. Экологическая культура в информационном обществе: к новым задачам образования // «Вестник Международной академии наук. Русская секция», 2014. – Т.1. – №1 (7). – С. 36-38.
3. Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод. сб. – М.: Народное образование, 2010.
4. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ²⁹

Сараева Н.М., Чита, Россия

Аннотация. В статье обосновано применение экопсихологического подхода к развитию психики для изучения жизнеспособности молодежного населения, родившегося и проживающего в экологически неблагоприятных условиях. Определен новый ракурс анализа в рамках экологической психологии: жизнеспособность как системное свойство системы «человек – жизненная среда».

Ключевые слова: жизнеспособность, экологическое неблагополучие, методологический подход, система «человек – жизненная среда», популяционно ориентированный анализ данных

METHODOLOGICAL POSITIONS OF HUMAN RESILIENCE STUDY WITHIN THE CONTEXT OF ECOLOGICAL PSYCHOLOGY

Sarayeva N.M., Chita, Russia

Abstract. The article proves the application of eco-psychological approach to psychic development for studying the resilience of youth population born and living in ecologically unfavorable environment. The new perspective of analysis within the framework of ecological psychology is defined: resilience as a systemic characteristic of «man-living environment» system.

Ключевые слова: resilience, ecological trouble, methodological approach, «man-living environment» system, population oriented data analysis.

Продолжая в единой логике анализ состояния психики и специфики психологической адаптации молодежного населения, родившегося и постоянно проживающего в регионе экологического неблагополучия (в Забайкальском крае), сотрудники лаборатории региональных исследований психики Забайкальского государственного университета начали теоретическое и эмпирическое изучение жизнеспособности названной категории людей. В данной статье предлагаются к обсуждению методологические позиции работы, отличающиеся от тех, на основе которых

²⁹ Работа поддержана РФФИ, проект № 17-06-00151 «Изучение жизнеспособности молодежного населения региона экологического неблагополучия (на примере школьников и студентов Забайкальского края)»

принято рассматривать вопросы жизнеспособности в отечественной литературе, поскольку исследование выполняется в контексте экологической психологии.

Проблемное и предметное поле экологической психологии в последнее время пополнилось еще одной областью анализа. Внимание исследователей привлекли к себе вопросы жизнеспособности человека, родившегося и постоянно пребывающего в экологически неблагоприятной среде. Вопрос о том, какова жизнеспособность людей, организм и психика которых вследствие средового экологического неблагоприятия испытывают дополнительную нагрузку, кажется естественным, а ответ на него – даже прогнозируемым. Однако включение понятия жизнеспособности в понятийный строй экологической психологии (в первую очередь, психологической экологии) может быть воспринято как необоснованное.

Ведь сравнительно недавно междисциплинарное понятие «жизнеспособность» казалось чужим психологии, сомнительным в своем психологическом содержании. С началом нынешнего века ситуация изменилась, разработка проблемы в отечественной психологии существенно активизировалась и имеет свои достижения. Среди последних – понимание системной природы и характера жизнеспособности. Ведущие исследователи справедливо считают эту характеристику жизнеспособности основной [7; 8; 10; 13]. Однако, называя жизнеспособность системным свойством системы «человек - среда», они имеют в виду только среду социальную (социокультурную) и включают в структуру жизнеспособности преимущественно личностные характеристики. Чаще всего рассматривается жизнеспособность человека в изменяющемся, дисгармоничном социуме, выполняющего психологически напряженную профессиональную деятельность, человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию [8],

В психологической литературе жизнеспособность – это индивидуальное свойство личности. И хотя некоторые, говоря о системном разноуровневом строении жизнеспособности, выделяют индивидуальный уровень [4; 10], в дальнейшем при обозначении психологических характеристик жизнеспособности, порой, упускают его показатели, сосредоточиваясь на высших «этажах» психики [10].

Однако жизненная среда человека включает в себя и природную, и социальную составляющую [9; 14]. Природная же (физическая) среда, экологически «загрязненная» или экологически «чистая», взаимодействует, прежде всего, с биологическим – и выше психофизиологическим - уровнем системной организации человека [5]. Следовательно, применяя понятие «жизнеспособность» в контексте экологической психологии, мы должны видеть его содержание более широким.

Жизнеспособность в нашем понимании – это не только психические свойства высшего порядка – личностные, но и свойства всех трех уровней психики, надстраивающихся над биологической базой человека (психофизиологического, психического и социального (личностного)). При такой трактовке понятия возможна постановка проблемы анализа жизнеспособности человека, родившегося и постоянно пребывающего в условиях экологического неблагоприятия.

Такое толкование жизнеспособности представляется не только необходимым в контексте экологической психологии, но и более корректным вообще. Каждое интегральное свойство психики человека, а жизнеспособность относят именно к таковым [7; 13], есть сложное био-психо-социальное явление. Мы уже писали [11], что ни одна из сфер психики не свободна от необходимости обмена веществом, энергией и информацией с окружающей средой, то есть, не свободна от средовых, в том числе природных, влияний, не свободна от своего биологического базиса. Больше всего, по нашему мнению, это относится к жизнеспособности. Забывать об этом – значит, допускать определенный социологический редукционизм в трактовке понятия.

Определившись с понятием, назовем основные методологические подходы, в рамках которых разрабатывается проблема жизнеспособности в отечественной психологии. Они разнообразны: социокультурный экологический подход [7], социально-

психологический [7; 8], системно-динамический, коммуникативный, интегративный [10], метакогнитивный [4] и другие. Названные подходы достаточно продуктивны и позволяют получить ценную информацию о жизнеспособности человека в осложненных условиях социальной среды. Но влияния природной среды исключаются из предмета анализа. Между тем, не существует жизненной среды человека без природной составляющей, и в условиях экологического кризиса устойчивость его (человека) к негативным природным влияниям представляет немалый интерес.

Наше исследование выполняется на основе принципа системности в варианте экопсихологического подхода к развитию психики (В.И. Панов [9]), основным методологическим требованием которого является анализ психических явлений в системе «человек – жизненная среда». Он дает возможность включить в изучение связи жизнеспособности человека не только с социальными, но и с природными условиями его существования, позволяют изучать жизнеспособность как результирующее воздействий и природной, и социальной среды.

Жизнеспособность есть системное свойство системы «человек – жизненная среда», предполагающее включение в его содержание не только комплекса социальных (личностных) характеристик, но и необходимой нейропсихологической, психофизиологической базы для их реализации.

С учетом того толкования жизнеспособности, которое дал Б.Г. Ананьев, видевший в ней энергетический потенциал человека, общую способность к эффективному функционированию [1], предлагается следующее рабочее определение: жизнеспособность – это заданная природой (энергетически обеспечиваемая) и развиваемая обществом сложная интегральная характеристика человека (не личности!), системное свойство системы «человек – жизненная среда», обеспечивающее актуальный и потенциальный уровень психической деятельности в данных природных и социальных условиях.

Структура жизнеспособности определяется в соответствии с системной организацией человека А.Н. Леонтьева и дифференциацией психического и психологического Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева [2; 6]. В соответствии с названной дифференциацией в структуре психологической жизнеспособности нами выделяются три уровня: психофизиологический, психический и личностный (то есть социально-психологический), связанные в единое целое отношениями иерархии.

Новая постановка проблемы в рамках экопсихологического подхода к развитию психики позволяет увидеть иной, чем тот, который задан сегодня в литературе, ракурс рассмотрения психологии жизнеспособности человека, расширить границы анализа как внешних, средовых, так и внутренних ее условий и факторов.

Важная методологическая позиция нашего исследования – популяционно ориентированный анализ данных. В контексте экологической психологии жизнеспособность – это свойство не отдельной личности, но целостного человека, многих людей – населения, проживающего в сходных условиях жизненной среды, в нашем случае – в условиях ее экологического неблагополучия.

В работе исследуются объект-объектные связи в системе «человек – жизненная среда». На территориях экологического неблагополучия люди являются страдающим объектом (опосредствованных биологически) негативных воздействий природной (физической) среды на их психику. Воздействия эти объективны, как правило, мало или вовсе не осознаются, не имеют или имеют минимальную социальную опосредствованность, и с ними не в состоянии что-либо сделать «собственная активность» личности. Следовательно, при анализе влияния экологического неблагополучия не имеет смысла рассматривать индивидуальные показатели отдельных людей как субъектов психической деятельности.

Последствия влияния неэкстремального экологического неблагополучия на психику носят популяционный характер и обнаруживаются только на уровне популяций, а не отдельных людей.

Все значимые явления, процессы, тенденции в функционировании системы «человек – жизненная среда» ярче всего обнаруживаются не на уровне отдельного человека, а на уровне популяций, населения. Популяции представляют собой сферу внутрисистемных природных и социальных связей, в которых действительно развивается человек. Лишь на уровне населения различия в индивидуальных характеристиках, как некие «возмущения», сглаживаются, появляется возможность увидеть общие тенденции в состоянии психики, в жизнеспособности совокупности людей, что важно для достижения прогностических целей в регионах экологического неблагополучия.

Поскольку выявить изменения в состоянии психики людей под влиянием экологического неблагополучия можно только на уровне населения, а не отдельного человека, не было необходимости рассматривать и специфику индивидуальной социальной среды. Характеристика социальной среды определялась в самом общем виде как совокупность социально-экономических, образовательных, культурных и т.д. условий жизни населения конкретной территории: краевого центра, районных городов края, отдаленных сел. В итоге по отношению к населению влияния так понимаемой социальной среды также становились объективными и объектными, а связи между людьми, проживающими на данной территории, и социальной средой территории – объект-объектными.

На внутриспсихологическом уровне [3] исследование носит междисциплинарный характер – и выполняется, во-первых, на стыке психологической экологии и психологии среды. Невозможно без рассмотрения социальной составляющей жизненной среды установить роль именно природных влияний, определяющих показатели актуальной жизнеспособности человека. Выявить факт воздействия и действительную роль именно фактора экологического неблагополучия природной (физической) среды в жизнеспособности человека можно только путем сопоставления двух факторов – природного («загрязнения» физической среды территории) и социального.

Уточним, что термином «природный фактор» мы обобщенно обозначаем влияния природной (физической) среды, термином «социальный фактор» – влияния среды социальной в самом широком понимании последней как совокупности социально-экономических, образовательных, культурных, информационных и т.д. условий жизни человека.

Во-вторых, анализу подвергаются нейропсихологические популяционные характеристики молодежного населения, оцениваемые как био-психологические составляющие жизнеспособности.

Представление жизнеспособности как объекта исследования в рамках системы «человек – жизненная среда» предполагает неизбежность изменения ее характеристик вследствие экологической деформации природной составляющей жизненной среды. Остается вопрос о характере (направленности) изменений, возникающих вследствие длительного влияния на людей экологически неблагополучной природной (физической) среды, и о возможностях компенсации этого влияния за счет социального компонента жизненной среды.

Мы уже писали [11], что в условиях экологического «загрязнения» природной (физической) среды адаптация к ней, а з

, прежде всего, на биологическом уровне системной организации человека для поддержания, в первую очередь, физических, физиологических оснований его жизнедеятельности. Это влечет за собой недостаточность энергетического обеспечения на других уровнях – психологическом и социальном (личностном). Из-за неравного «распределения» энергии, получаемой человеком в качестве открытой самоорганизующейся системы (осуществляющей обмен со средой энергией, веществом и информацией), между различными уровнями его системной организации, и недостаточного энергетического обеспечения психологического и социального уровней общая активация психической

деятельности человека, проживающего на территориях экологического неблагополучия, оказывается сниженной. Нейропсихологи называют это явление «энергетическим обкрадыванием» психической деятельности [12, с. 45]. В силу названных выше причин снижается уровень ее активации.

Вследствие повышенной нагрузки, связанной с длительным (хроническим) негативным влиянием вредных агентов природной (физической) среды организм и психика людей, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях, взаимодействуют со средой в экономичном режиме минимизирующей адаптации, снижая – в пределах нормы – общий уровень функционирования, общий уровень психической активности.

Может ли выявленная тенденция к снижению уровня психической активности людей, родившихся и постоянно проживающих на экологически неблагополучных территориях, быть проявлением изменения (ослабления) их жизнеспособности? Это еще один вариант вопроса, сформулированного выше. Важность его не вызывает сомнений.

Исследование в целом направлено на выяснение того, каков уровень жизнеспособности человека, родившегося и постоянно проживающего в условиях экологического неблагополучия, за счет чего в психике происходит компенсация негативных средовых влияний и достигается относительный баланс в системе «человек – жизненная среда» и в определенной мере достаточный уровень жизнеспособности человека.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. Собр. соч. в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
3. Журавлев А.Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: ИПРАН, 2007. С. 15-32.
4. Лактионова А.И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2010. – 22 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Леонтьев А.Н. Начало личности – поступок // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 381-385.
7. Махнач А.В. Исследования жизнеспособности человека: основные подходы и модели // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты» / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 33-48
8. Нестерова А.А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. М., 2011. – 50 с.
9. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. – 197 с.
10. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: дис ... д-ра психол. наук. Ярославль: 19.00.01. 2014. – 446 с.
11. Сараева Н.М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории. М., 2010. – 431 с.
12. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2005. – 319 с.
13. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как индивидуальный ресурс жизнеспособности человека // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты» / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 169-180

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В САМООРГАНИЗУЮЩИХСЯ ТЕХНОГЕННЫХ СРЕДАХ

Сергеев С.Ф., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Образование в современном мире отражает эволюцию социально-культурного организма общества, реализующего задачу развития и циклического самовоспроизведения в эволюционной спирали человеческой истории. Показаны проблемы образования человека при его погружении в организованные и организующие техногенные образовательные среды. Рассматриваются системно-методологические вопросы проектирования эффективных образовательных сред в техногенном мире.

Ключевые слова: образование, образовательная среда, техногенный мир, самоорганизация, сложные среды.

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION IN THE SELF-ORGANIZING OF TECHNOGENIC ENVIRONMENTS

Sergeev S.F., Saint-Petersburg, Russia

Abstract. Education reflects evolution of a welfare organism of the society realizing a problem of development and cyclic self-reproduction in an evolutionary spiral of human history in the modern world. Problems of education of the person at his immersion in organized and organizing technogenic educational environments are shown. System and methodological questions of design of effective educational environments in the technogenic world are considered.

Keywords: education, educational environment, industrial world, self-organization, complex environment.

Современный этап развития человеческой цивилизации связан с интенсивным развитием глобальной техногенной среды, превращением ее в высоко интегрированное единство, объединяющее все виды деятельности и жизнедеятельности человека в обществе. Наблюдается нелинейный экспоненциальный рост научной и технологической мощи человечества, что позволяет говорить о приближении человеческой цивилизации к точке технологической сингулярности [14]. Появляются новые виды инженерной деятельности, связанные с процессами *NBICS*-конвергенции, облачные и распределенные информационные технологии, глобальные методы доступа, хранения и обработки информации. Активно формируются новые технологии интеграции человека с сервисами глобальной техногенной среды человечества, появляются машины и механизмы высокой сложности, вступающие в различные нетривиальные формы взаимодействий с управляющими и эксплуатирующими их операторами [13]. Наблюдается резкое ускорение процессов создания техники, наделенной различными формами искусственного интеллекта, возникают формы гибридного объединения естественного и искусственного интеллекта. Началась фаза формирования технобиода – единого самоорганизующегося планетарного единства, объединяющего человека и технологию [11].

Новый мир организованной и организующейся техногенной среды требует изменения парадигмы технического образования, так как классические формы обучения не позволяют готовить специалистов готовых к деятельности в условиях непрерывно усложняющейся, эволюционирующей техно-социальной среды, требующей непрерывного обучения новому и трансдисциплинарного видения мира. Можно говорить о наблюдающемся в настоящее время переходе от классического инженерного образования к неклассической и постнеклассической моделям, учитывающим реалии сетевого самоорганизующегося и эволюционирующего техногенного, технобиотического мира. Развитие науки, превращение ее в технонауку, отражающую симбиоз науки и технологии, создает условия для появления новых объектов инженерной деятельности составляющих

интегрированные сетевые объединения, работающие в рамках новых технологических парадигм. К ним относятся концепции Интернет вещей (*Internet of Things*), Industry 4.0, «Технет», киберфизические системы (*cyber-physical system*), квантовые системы, «умное» производство, «умные среды» распределенные реестры, цифровая экономика и т. д. Все это ведет к появлению новых профессиональных компетенций и требует соответствующих изменений в формах и методах инженерного образования. По мнению В.С. Степина «сегодня познавательное и технологическое освоение сложных саморазвивающихся систем начинает определять стратегию переднего края науки и технологического развития» [15].

Целью настоящего исследования является анализ связи выделенных на основании доминирующих форм научной рациональности типов политехнического образования с реализующими их методическими и методологическими концепциями образования.

Образование в моделях техногенного мира

Можно предположить, что действующая система политехнического образования отражает потребности в кадрах, обеспечивающих существование и эволюцию текущего этапа развития техногенной среды. Следует отметить, что содержание научно-технологического строя инженерной деятельности общества представляет собой неоднородный социокультурный процесс, отражающий доминирующие в обществе формы инженерии, технауки, технологического уклада и типа научной рациональности. Их взаимодействие ведет к изменениям в инженерно-технологическом строе, позволяет реализовать новые системные инженерные объекты. Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие типы и особенности существующих и перспективных моделей политехнического образования:

– *классическое инженерное образование*: примат естественнонаучного образования, выраженный уклон на создание и применение технологий изменения физического мира, обучение на локальных, модельных объектах формирующейся техносреды;

– *неклассическое политехническое инженерное образование* – примат классической науки и ее конвергентных объединений, междисциплинарный синтез, рост новых форм организации взаимодействия науки и технологии, гуманизация образования, переход к фундаментальному образованию, обучение на локальных фрагментах эволюционирующей, взаимодействующей с человеком техногенной среды, симбиотические формы интеграции, техноинтеграция человека с интеллектуальной средой;

– *постнеклассическое технообразование* – примат технауки, технологически-ориентированное обучение, переход к средоориентированным формам технообразования, работа с организующей человека и общество самоорганизующейся техногенной средой, техномодификация человека в среде, проблемы гармонизации человека и техники.

Рассмотрим особенности и технологии политехнического образования в рамках выделенных моделей и технологий эволюции техногенной среды и включенного в нее человека.

Классическое образование

Порождено потребностями первого технологического уклада, связанного с развитием индустриального общества. Отражает классическую механическую картину мира, в которой господствуют представления классической научной рациональности, основные черты которой связаны с представлениями о существовании абсолютной истины, что и определяет цели обучения. Основные концепты: знания, умения, навыки, которые могут быть переданы, сформированы и получены в результате тренировки. В соответствии с ними постулируется особая активная роль преподавателя в педагогической системе рассматриваемого как носителя передового знания, эталона, к которому должен стремиться студент.

Классическое образование ориентировано на освоение прикладных применений фундаментальных естественных наук и особенно физики и математики. Вершиной классического инженерного образования можно считать разработанный в 1916 году в Петербургском политехническом институте «физико-технический подход» (Иоффе А.Ф., Тимошенко С.П.) сочетавший решение инженерно-технических проблем методами прикладной математики и физики с широким применением инженерных методов при проведении научных экспериментов. Связь практики, науки и образования – основная черта классического инженерного образования. Инженер должен быть одновременно и ученым и техническим специалистом, и организатором производства [6].

Недостатки классического образования – негибкость в условиях интенсивного развития и смены технологий, необходимость в фундаментальной подготовке в области физики и математики, что ограничивает возможность массовой инженерной подготовки. Кроме того требуются высокий профессиональный уровень преподавателей. Должна быть обеспечена связь студентов с исследовательскими подразделениями, специализирующимися в сфере прикладной науки. Все это предполагает высокие затраты на подготовку специалиста.

Основной методологией классического образования является деятельность учеников в специально-создаваемой среде обучения. Панов В.И. понимает образовательную среду как «систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации» [5].

Неклассическое образование

Развитие технологий привело к появлению сложной среды человеческой деятельности. Возможности логической, структурированной обработки информации подошли к физиологическому барьеру, возникли формы клипового мышления обеспечивающего формы пользовательского поведения. Связь образования и технологии – основная черта неклассического образования. Наблюдается интенсивное внедрение и использование компьютерных технологий в учебном процессе. Появление сложных систем обучения включающих взаимодействие обучающихся с искусственным интеллектом среды (интеллектуальный симбиоз) обучения является трендом последнего десятилетия [12]. Обучение в форме адресно-целевой специализации выпускника под конкретную технологическую, производственную и научную среду путем постепенного встраивания ученика в среду на всех этапах профессиональной подготовки.

Основной концепцией неклассического образования является неклассический вариант средоориентированного подхода [7,8]. Базовое понятие данной концепции – «обучающая среда». Она рассматривается как самоорганизующаяся система, включающая когнитивную систему ученика во взаимоотношающие отношения со структурированной предметно-содержательной частью учебного материала, отражающего дискурсную часть профессионального содержания культурной среды образовательного учреждения. Образовательная среда представляет собой динамическую систему, в которой происходит формирование профессионала. Число вариантов деятельности в среде столь велико, что не поддается точному исчислению. В силу этого ученик, реализуя индивидуальную траекторию обучения, формирует свой опыт самостоятельно или выполняет задачи поставленные педагогами.

Понятие «образовательная среда» включает в себя все многообразие отношений, форм и содержаний, возникающих в процессе воспитания и обучения человека. Это системный педагогический объект, преобразующий совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития коллектива и личности в качества социокультурной среды, позволяющей повысить качество жизни человека и развить индивида в личность, общность – в общество». При обучении простым видам инженерной деятельности и

развитию технологических навыков это достаточно популярный метод. Однако он не позволяет сформировать профессионалов высокого класса работающих в нестандартных ситуациях.

Неклассическое понимание образовательной среды связано с конструктивистской методологией и философскими представлениями радикального и эпистемологического конструктивизма, в соответствии с которыми человек и коммуникация являются операционально замкнутыми самоорганизующимися системами [2,3,16]. В силу этого образовательная среда – есть конструируемая часть физической реальности. Она представлена субъекту в форме действительности, порождаемой в результате непрерывных рекурсивных взаимодействий перцептивно-анализаторных систем человека с физической реальностью. Среда связана с жизненным опытом человека и опосредована им.

В более узком значении среда это действительность, связанная с внешним миром. Внешний мир понимается в расширительном смысле, охватывая широкий класс взаимодействий субъекта, в том числе их материальные и социальные аспекты. В постнеклассическом средоориентированном подходе особое значение приобретают свойства учебной коммуникации формирующей дискурс обучающей среды [10].

Связь практики, науки, технологии и образования – постнеклассическое инженерное образование. Работа с историческими системами. Предлагается вместо индивидуальных алгоритмизированных образовательных технологий, основанных на методах педагогического тестирования, использовать «индивидуальные образовательные среды» под которыми понимаются формы организации учебной среды, меняющей свое содержание в зависимости от этапов реализации выбираемой учеником учебной программы [9]. Учитываются мотивационные характеристики и учебные предпочтения обучаемого, включаются ассоциативные механизмы обучения. Рассматривается разработка открытого сетевого контекста, содержащего материал дисциплин и требования к их усвоению [12]. Процесс индивидуализации учебной среды содержит этап выбора дисциплин студентами и обсуждение процесса их освоения с ведущим преподавателем. Оценка за курс строится на основании посещения лекций, участия в семинарах, письменных работ, научно-исследовательской и инженерной деятельности. После прохождения каждого курса проводится беседа или анкетирование обучаемого, в процессе которых собирается информация о причинах затруднений в обучении служащая для коррекции курсов (усиления их интеграционных характеристик) и рассматривается следующее индивидуальное учебное действие.

Постнеклассическое образование

Постнеклассические модели образования включают саморазвивающиеся системы, действующие в контурах эволюционирующего техно-био-социального организма человеческой цивилизации. Эволюционный подход предполагают выращивание трудовых коллективов под конкретные направления научно-технической и технологической деятельности и решение проблемы научных школ. Для современной российской науки важно решить проблему развития научных школ, для чего необходимо обеспечить постоянный приток в науку молодежи, оптимизацию кадрового состава. В развитых странах наблюдается рост общего количества ученых, занятых в различных областях исследований. В России картина прямо противоположная. Численность академических сотрудников существенно сокращается. Такое сокращение декларируется в качестве цели улучшения качественного состава научных организаций и концентрации финансовых средств на перспективных направлениях. Однако чисто механически, без анализа деятельности сложившихся научных школ и направлений, такое сокращение производить нельзя.

Отметим ключевое отличие неклассических моделей образования от постнеклассического образования. Во втором случае речь идет о создании коллективных объединений, обеспечении их истории и эволюции с высокой специализацией членов

коллектива. Здесь обеспечение саморазвития организации является основной целью образования. Возникают задачи обеспечения целевой причинности создаваемых коллективов. В неклассическом же образовании акцент делается на подготовке универсальных специалистов, которые в процессе рыночной самоорганизации становятся частью производственных и научных коллективов.

Модели постнеклассического инженерного образования реализованы в СПбПУ Петра Великого (Санкт-Петербург) в процессе реализации программы «Технет», связанной с национальной технологической инициативой, принятой 14 февраля 2017 года на президиуме Совета при Президенте РФ по модернизации экономики и инновационному развитию России. Задача создания электронной экономики, поставленная в данной программе, не может быть решена методами классического обучения в силу сложности и быстрой эволюции объекта управления и социотехнического характера самого процесса проектирования.

В рамках проекта «Технет» развита концепция подготовки STS approach (*Science, Technology, Society* – наука, технология, общество), а также реализованы идеи STEM – образования (от англ. *Science, Technology, Engineering, Mathematics* – интеграция науки, технологии, инженерии, с углубленным изучением математики). Реализуется и следующая ступень – STEAM – образование (дополнено компонентом «Art» – искусство) ориентированная на формирование концептуального понимания, операционной свободы, стратегического и логического мышления, развитие продуктивного сознания [4]. Работы в рамках данных парадигм ведутся с 2010 года (Боровков А.И.). Это позволило создать в СПбПУ Петра Великого коллектив разработчиков сложной техники, успешно освоивший технологии компьютерного инжиниринга с ядром в виде CAE (*Computed-Aided Engineering*) – технологий. Сформировавшаяся в это же время цепочка CAD/CAM/CAE – технологий, дополненная Computer-Aided Manufacturing привела в конечном итоге к концепции – парадигме «*Simulation-Based Design*» – «математическое и компьютерное моделирование как основа проектирования и создания принципиально новых продуктов и изделий». В последние десятилетия этот подход непрерывно и интенсивно развивали и применяли на практике сотни тысяч инженеров, что и привело к созданию новой идеологии производства – идеологии цифрового производства (*Digital Manufacturing*) [1].

На базе постнеклассического подхода к инженерному образованию предполагается дальнейшее развитие технологий цифровой экономики на базе интеграции кросс платформ реализующих цифровое проектирование, моделирование и прототипирование с использованием технологий суперкомпьютинга и распределенного искусственного интеллекта.

Вывод

В результате проведенного в настоящей работе теоретического исследования выделены три типа инженерного образования, отражающие доминирующие типы научной рациональности: классическое, неклассическое и постнеклассическое образование. Каждому из них соответствуют определенные формы и технологии образования.

Показано, что универсальным подходом в классическом и неклассическом образовании является средоориентированный подход. Проведен анализ его особенностей связанных с различными системными основаниями классического и неклассического образования.

Показано, что появление новых объектов технонауки ведет к развитию техносреды как сложной технобиотической самоорганизующейся системы, что ограничивает возможности классического гуманитарного и политехнического образования. Развитие и усложнение техногенного мира требует при подготовке специалистов использования новых методологических схем отражающих неклассические и постнеклассические представления о работе образовательных систем.

Работа выполнена в рамках исполнения государственного задания Минобрнауки России № 25.8444.2017/БЧ по проекту «Инженерно-психологическое проектирование

тренажеров и обучающих систем на базе симбиотических полимодальных техногенных сред».

Литература

1. Боровков А.И., Болдырев Ю.А. Суперкомпьютерный инжиниринг – стратегическая платформа развития образования // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах. Материалы Международной научно-методической конференции. 2014. – С. 87–92.
2. Князева Е.Н. Эпистемологический конструктивизм // Философия науки. Вып. 12. М.: ИФ РАН, 2006. – С.133–152.
3. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2001.
4. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. – 2017. – №2. –С. 7–16.
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2017.
6. Сапрыкин Д.Л. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы // Высшее образование в России. – 2012. – №1. – С. 125–137.
7. Сергеев С.Ф. Средо-ориентированное обучение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Редактор – составитель Н. Б. Крылова. – М., 1995. – С. 94–96.
8. Сергеев С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. – М.: Народное образование, 2009. – 432 с.
9. Сергеев С.Ф. Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики // Открытое образование. – 2012. – №1 (90). – С. 90–100.
10. Сергеев С.Ф., Сергеева А.С. Введение в теорию дискурсного поля учебной организации // Открытое образование. – 2012. – № 3 (92). – С. 61–68.
11. Сергеев С.Ф. Наука и технология XXI века. Коммуникации и НБИКС-конвергенция // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция. Под ред. Проф. Д.И. Дубровского. – М.: ООО «Издательство МБА», 2013. – С. 158–168.
12. Сергеев С.Ф. Образование в глобальных информационно-коммуникативных и техногенных средах: новые возможности и ограничения // Открытое образование. – 2013. – №1 (96). – С. 32–39.
13. Сергеев С.Ф. Психологические аспекты проблемы интерфейса в техногенном мире // Психологический журнал. – 2014. – Том. 35. – № 5. – С. 88–98.
14. Сергеева А.С., Сергеев С.Ф. Психологическая наука на границе с технологической сингулярностью // Психологический журнал. – 2017. – № 3 (38). – С. 124–128.
15. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб.: Издательский дом Мирь, 2009. – С. 249–295.
16. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. – Мюнхен: PHREN, 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Силина О.В., Москва, Россия

«Устойчивое развитие – это такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности»

Аннотация. В исследовании представлено понимание феномена психологических границ, а также описаны такие компоненты как активность, регуляция, контроль, чувство и понимание, защита границ Я. Проанализирована категория «мое», которая иллюстрирует значимость и ценность окружающего мира для развития ребенка. Показана динамика развития границ Я в период от 2 до 10 лет.

Ключевые слова: устойчивое развитие, окружающая среда, категория «мое», границы Я, онтогенез границ Я.

PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Silina O.V., Moscow, Russia

Abstract. The study presents an understanding of psychological boundaries, and describes such components as the activity, regulation, control, feeling and understanding, the protection of boundaries of I. The category of 'mine' is analyzed; this category illustrates the importance and value of the environment for child development. The dynamics of the change (development, expansion) of boundaries in children aged from 2 to 10 is shown.

Keywords: sustainable development, the environment, the category of «mine», boundaries of I, ontogenesis of the boundaries of I.

Фильмы-катастрофы, художественные произведения, в которых показаны жизнь после экологического бедствия, становятся неотъемлемым атрибутом современности. Пан Ги Мун в своем докладе в 2012 году отметил: «Планета находится в состоянии беспрецедентного кризиса<...> Мы рискуем обречь миллиарды человек на жизнь в условиях эндемической нищеты». [2, с.2]. Отношения в сфере «человек – природа» должны качественно измениться, чтобы обеспечить будущим поколениям возможность благополучной жизни. Педагогический путь формирования экологической грамотности (введение предметов естественно-научного цикла, работа по охране окружающей среды и пр.) требует дополнительных усилий со стороны экологической психологии, которая призвана изменить именно отношение детей к внешнему миру, признать ценность и конечность внешних ресурсов [9].

Этого возможно добиться путем воспитания ответственного и понимающего начала в ребенке, уважительно относящегося к окружающей среде. Важным ресурсом представляется формирование образа Я у детей как жителей планеты. В дошкольном возрасте, как отмечал еще Ж. Пиаже, существует феномен анимизма, когда ребенок чувствует, что каждая часть сложной системы внешней среды является одушевленной. На этом построено воспитание любви к природе у дошкольников: «Не ломай веточку, дереву больно», «ночью игрушки оживают», «положу все игрушки с собой спать, чтобы никто не обиделся». Такое бережное и уважительное отношение к границам мира является важной предпосылкой для устойчивого развития. Ценность окружающей среды для человека отмечается неоднократно. По мнению У. Джемса, человек склонен к расширению собственных границ за счет маркирования внешнего пространства различными предметами, попадающими в категорию «мое» и имеющими личностный смысл для индивида. К. Левин говорил о необходимости изучения субъекта внутри его жизненного пространства [4]. Окружающая среда является необходимым элементом благополучной жизни человека, детское же восприятие среды как живого существа способны помочь формированию бережного отношения к миру.

Воспитанию экологического сознания [6] способствует ясное понимание особенностей взаимодействия в системе «человек – окружающий мир». Введенное В. Тауском понятие о психологических границах является, на наш взгляд, удобным инструментом для описания взаимоотношений в системе «человек – среда» [3]. Данный

феномен позволяет объединить внешнее пространство и личность, выступая как демаркационная линия между «мое» и «чужое». Границы Я (психологические границы) сегодня широко изучаются: С.К. Нартова-Бочавер, Т.Д. Марцинковская, В.А. Петровский, Е.А. Сергиенко Т.В. Пивненко, И.В. Иванова и др. Под окружающей средой мы будем иметь в виду «полный, исчерпывающий набор условий и обстоятельств, в которых живет человек, как физических, так и социокультурных» [1, с.43]. В нашем исследовании была поставлена цель изучения особенностей взаимодействия на границе систем «ребенок – среда» в период с 2 до 10 лет при условии достаточной свободы выбора действий в конфликтных, неопределенных ситуациях. На протяжении 2010-2014 гг. под руководством С.К. Нартовой-Бочавер было проведено исследование психологических границ у детей указанного возраста (46 детей). В силу возрастных ограничений применения стандартизированных методик был сделан выбор в сторону качественных методов исследования (включенное наблюдение, кейс-метод, интервьюирование). Предварительно были выделены такие компоненты описания границ Я как регуляция, контроль, активность, чувство и понимание, способы защиты, которые выступали как критерии описания особенностей взаимодействия в системе «Я – мир» [4]. Одной из стоявших перед нами задач была следующая: выяснить, что дети включают в понятие «мое», которая выступает как наиболее выраженный повод для конфликта и проявления особенностей границ Я. Для этого детям задавался вопрос: «Что такое «мое»? Что у тебя есть своего?». Кроме этого велось постоянное наблюдение за предметом конфликта у каждого ребенка, что позволило выявить ценности детей как на декларируемом, так и на демонстрируемом уровнях. Данная категория («мое», «личное») является с точки зрения экологической психологии очень важной для воспитания ответственного отношения к окружающему миру, т.к. обладает уникальным личностным смыслом для человека, является ценностью, позволяет увеличить событийность жизни («Если бы не было окружающей среды, все было бы одинаковым: все равно было бы где жить и где отдыхать, было бы непонятно, что нравится, а что нет. Окружающая среда дает не только воду и еду, но и напоминает о том, что я люблю или чего я хочу: быть красивой как цветы, быстрой как ветер, ласковой как солнышко <...> Природа появилась раньше людей, поэтому мы должны уважать ее, она старше, больше видела и знает», из интервью с девочкой А., 9 лет).

Кратко представим основные результаты опроса на тему «Что такое мое?». Для детей 2-3 лет в категорию «мое» попадают те материальные объекты, которые были получены от значимых взрослых или же самостоятельно выбранные. Обязательным условием является эмоциональная составляющая: сильное желание обладать данным предметом. Также отмечено, что большинство поделок с легкостью дарятся, не вызывая отрицательных эмоций. В 4-5-летнем возрасте в категорию «мое» начинает расширяться: в нее попадают уже не только игрушки, но уже и предметы быта, которые полностью принадлежат ребенку. Важно отметить, что потеря значимого предмета воспринимается тяжело, ребенку требуется равнозначная замена. С 6-7 лет в понятие «мое» остаются игрушки, дом, предметы быта, но становится важной причина появления («сам выбрал», «коллекционирую», «всегда мечтал») – личная заинтересованность в объекте, которая отражает зачастую принадлежность к какому-либо детскому движению (любители мультфильмов/персонажей и пр.). Важно отметить, что личные вещи начинают приобретать неприкосновенность, т.е. никто не имеет права забирать или трогать. В этом же возрасте начинает наблюдаться косвенная средовая агрессия, при которой отрицательные эмоции вызывают не только личные конфликты, но и воздействие (или даже негативное упоминание) о любимом предмете. Потеря «моего» переживается тяжело, замена ищется по принципу «больше и лучше», т.к. «я не просто потерял вещь, а дорогую для меня вещь» (требуется компенсация за «моральный ущерб», причиненный утратой вещи). Таким образом, «мое» наделяется уже личностным смыслом и служит для маркирования собственного психологического пространства. Для детей 8-10 лет категория

«мое» пополняется занятиями, которые приносят ребенку удовлетворение, а также значимые люди («мое – это то, что приносит мне радость: разговоры с мамой, выжигание по дереву, любимые вещи, дом, места, где мне нравится бывать, одежда или все, что есть в квартире»). Потеря предмета воспринимается болезненно, замена ищется долго, зачастую в совершенно противоположных направлениях (нравилось заниматься танцами, однако ушел любимый преподаватель и на данный момент ребенок занимается выжиганием по дереву самостоятельно) [7]. Ценность окружающей среды высока: она необходима ребенку для формирования границ его личности; лишение ценной вещи вызывает негативные эмоции, что свидетельствует о вторжении в «персональное пространство» (Р. Соммер) ребенка [8]. Таким образом, значимость внешнего мира, естественное желание «продолженности» собственного Я в среде является одной из предпосылок устойчивого развития в России, т.к. это является гармоничным и сообразным явлением для природы ребенка.

Развитие границ Я, а, следовательно, взаимоотношений со средой, предположительно проходит определенные этапы. Психологические границы в возрасте 2-3 лет у детей обоего пола слабо регулируются и контролируются, проницаемость зависит от ситуативных факторов (привлекательность, знак настроения и пр.). Доминируют пассивные способы защиты, как правило – физическое устранение от источника негативных, пугающих, непонятных переживаний. Гендерные различия таковы: в конфликтных ситуациях мальчики чаще нападают, чтобы устранить источник негативных переживаний, в то время как девочки обращаются за помощью ко взрослому или же проявляют сильные негативные эмоции. Как у мальчиков, так и у девочек, границы Я тесно связаны с понятием «мое»: утрата или же временная недоступность игрушки или другого значимого предмета во внешнем мире воспринимается детьми как угроза личной безопасности. Среда воспринимается как средство удовлетворения собственных потребностей. В 4-5 лет происходят активные и быстрые изменения именно в отношении психологических границ как феномена субъективного мира ребенка. Границы Я начинают чувствоваться как ощущение комфорта и безопасности во время взаимодействий с окружающей средой и другими людьми. Проявляется это в том, что дети начинают прислушиваться к собственным ощущениям, желаниям, потребностям («Хочу ли я дружить с этим ребенком? Комфортно ли мне с ним общаться?») и строить программу действий с учетом этих параметров. Защита границ зачастую непродуктивна, линейна, однообразна (у мальчиков – физические способы защиты границ Я (драться, толкаться), у девочек – вербальные с привлечением взрослого (пожаловаться, пристыдить, указать на правила поведения). Поэтому границы Я проявляются как желание отстраниться, «прочувствовать» ситуацию, а затем отреагировать. Таким образом, дети 4-5 лет выделяют себя из среды, противопоставляют себя ей.

В период 6-7 лет впервые появляется понимание факта нарушения чужих границ, т.е. происходят процессы децентрации, появляется возможность заметить интервенцию в собственные границы, но и в чужое. Психологические границы становятся неотъемлемым атрибутом регуляции социального взаимодействия. Это проявляется в уважительном отношении («Это трогать нельзя, это вещи Вани!») или же, напротив, в проявлении пассивной средовой агрессии («Что ты меня прогоняешь, я просто стою тут, рядом с тобой, это не твое место»). Оба эти примера сигнализируют о том, что дети начинают понимать «продолженность» как своей, так и чужой личности в пространстве и времени. Гендерные различия таковы: мальчики проявляют тенденцию к фиксации границ Я, четко определяя меру внешнего воздействия на собственное Я, девочки же начинают расширять границы, стремясь освоить все возможное пространство (физическое, межличностное), ориентируясь на социальные нормы регуляции границ. В данном возрасте у детей начинает ярче проявляться желание маркировать пространство личными вещами («Чтобы этот стул не занимали, я сюда положу свою кофту»), обозначая свои границы на время отсутствия. Другой вариант представленности себя в мире носит деструктивный характер:

разрисовать собственный стол, оставлять тайные знаки на страницах книг и пр. Понятие «мое» сильно актуализируется в этом возрасте, вероятно, со сменой социальной ситуации развития (поступление в школу), нарушение привычного уклада жизни.

Возраст 8-10 лет приносит новое важное событие в психологическую жизнь ребенка: происходит осознание наличия психологических границ как у себя, так и у другого человека. Границы Я постепенно начинают становиться средством регуляции собственного состояния, механизмом адаптации к окружающей среде. Основная тенденция развития психологических границ у мальчиков – активность, расширение психологического пространства за счет освоения новых возможностей при опоре на внешние критерии (нормы, правила, физическая сила и пр.). Ситуация несколько иная у девочек. Наблюдаются попытки сбалансировать процессы активности и пассивности при защите собственных границ, при этом девочки ориентируются на внутренние сигналы (возникающие эмоции, убеждения, отношения и пр.). Можно сказать, что границы Я у девочек данного возраста наполнены больше личностным смыслом, в то время как у мальчиков ориентация на социальные критерии. Интересно, что маркирование пространства собственными вещами начинает снижаться, сосредотачивается в том месте, которое ребенок считает своим, персонализирует его [4].

Подводя итог обзору полученных результатов, можно предположить, что средовые объекты необходимы ребенку для формирования его личности, продолжения себя во внешнем пространстве. Онтогенез границ Я включает в себя периоды активного освоения окружающего мира, а также периоды осознания и усвоения полученной информации, отработки способов действий. Отношение к среде претерпевает значительные изменения: от желания комфортного нахождения в окружающем мире к его персонализации, преобразованию. Представленность собственного Я в мире с помощью вещей, предметов, отношения к какому-либо явлению, четкое понимание собственного места в структуре взаимоотношений в системе «человек – среда» можно назвать предпосылкой для реализации концепции устойчивого развития. Постепенное формирование границ Я у ребенка не только в социально-психологическом, но и в экологическом аспекте (Я как житель планеты) могут помочь появлению ответственного и уважительного отношения к окружающей среде.

Литература

1. Голд Дж. Психология и география: Основы поведенческой географии: пер. с англ. / авт. предисл. С.В.Федулов. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
2. Кузнецов О.Л., Большаков Б.Е. Русский космизм, глобальный кризис, устойчивое развитие // Партнерство цивилизаций. 2013. №1-2. С.112-139.
3. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии. // Монография. – М.: Питер. 2008. – 400 с.
4. Нартова-Бочавер С.К., Силина О.В. Динамика развития психологических границ на протяжении детства // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. №. 3. С. 13–28.
5. Наше общее будущее. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию / Пер. с англ. – М.: Прогресс. 1989.
6. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
7. Силина О.В. Предметно-пространственная среда бытия как фактор развития идентичности у детей 2-10 лет / Личность и бытие: человек как субъект социокультурной реальности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. З.И. Рябикиной и В.В. Знакова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. С. 284-286.
8. Стерлигова Е.А. Экологическая психология: учеб. пособие / Е.А.Стерлигова; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 212 с.

9. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Образование в интересах устойчивого развития: первые результаты, проблемы и перспективы // Социодинамика. 2015. № 1. С.11-74. DOI: 10.7256/2409-7144.2015.1.14001. URL: http://e-notabene.ru/pr/article_14001.html (дата обращения: 18.08.2017).

ЭКОЛОГИЯ КАК НАУКА О ДОМЕ

Смолова Л.В., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье проясняется смысл названия экологии как науки о доме. Раскрывается его восприятие ракурсом общепризнанных форм бытия Человека: индивид, субъект, личность, индивидуальность; а также ракурсом новых существующих реальностей – «Человек Планеты» и «Человек Метагалактики».

Ключевые слова: экология, психология взаимодействия с окружающей средой, устойчивое развитие, экологическое образование

ECOLOGY AS A SCIENCE ABOUT THE HOME

Smolova L., St. Petersburg, Russia

Abstract. The article clarifies the meaning of ecology as a science about the home. The article reveals its perception of the foreshortening of the conventional forms of Human existence: individual, subject, personality and individuality and also the foreshortening of a new existing reality «the Planet Man» and «the Metagalaxy Man».

Keywords: ecology, environmental psychology, sustainable development, ecological education

Общеизвестно, что «эко» происходит от древнегреческого «жилище», «дом», а термин экология, предложенный в 1866 году биологом Э. Геккелем, означает учение о взаимодействиях живых организмов и их сообществ между собой и с окружающей средой.

Автора всегда занимал вопрос о причинах выбора именно этого термина в названии данной науки. В чем смысл того, что исследование живых организмов происходит ракурсом контекста дома? И вообще: о каком доме идет речь? Чтобы разобраться в этом, рассмотрим психологический контекст феномена «дом».

В современной литературе по психологии взаимодействия с окружающей средой, дом чаще всего связывается с понятием жилища как физической конструкцией, целью которой является удовлетворение базовых потребностей человека, связанных с выживанием и личной безопасностью. Однако дом независимо от формы, которую он принимает (загородный дом, квартира, яхта и т.д.), отличается от жилья тем, что выходит за рамки удовлетворения базовых, дефицитарных потребностей. Это место, с которым человек входит в личностные отношения, устанавливая связи различного качества и силы.

Переживание дома возникает тогда, когда человек имеет опыт пребывания в ином пространстве и оказывается способным различать: знакомое – не знакомое; свое – чужое; персональное пространство – общественное; личная история (история рода) – отсутствие истории; возможность влиять и управлять – невозможность контроля; смысл – отсутствие смыслов; дом – не дом. На основании этого различения люди собирают смыслы, мысли, чувства, ощущения как значимые связи и фиксируют их в определенном месте, которое называют домом. Все это рождает переживание дома как осознаваемой или не осознанной причины, по которой человек воспринимает данное место «своим», считает это основанием для проявления активности, ответственности, а в случае угрозы – защиты.

Примечательно, что человек может называть домом пространства разного масштаба. Опишем формы бытия человека, основываясь на лучших традициях отечественной психологии и психологической антропологии.

Человек как индивид – носитель природных свойств. Человек как субъект деятельности – индивид, наделенный качествами активности, самостоятельности,

умением осуществлять специфически человеческие формы жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической. Человек как личность – субъект, свободно, самостоятельно и ответственно выработавший свою позицию в социальном сообществе и соответствующей культуре. Человек как индивидуальность есть личность, способная сформировать свой взгляд, отличный от взгляда социума и выразиться им вовне, привнося новое в социальную систему, обогащая ее этим.

Форма бытия Человек Планеты есть индивидуальность, способная выйти за пределы частных и локальных систем любого рода (страна, нация, государство) и увидеть себя частью планетарной системы. Качества, характеризующие эту форму бытия: сформированность картины мира; осознание своего места во внутреннем (психологическое пространство) и внешнем (географический контекст) мире; способность мыслить глобально и системно; личная миссия.

Освоение человеком космоса дает основание для выделения еще одной формы бытия – Человек Метагалактики (в энциклопедическом словаре под Метагалактикой понимается часть Вселенной, доступная современным астрономическим методам исследования). С точки зрения теории самоорганизации Планета Земля включилась во взаимодействие с системой более высокого иерархического порядка, в которой действуют иные законы развития; а это значит, что человек стал развиваться по законам другой, более глобальной космической системы. Раскрыть данную форму бытия предстоит науке настоящего и будущего.

Итак, с точки зрения эволюционного развития, человек есть синтез форм бытия в своем индивидуальном иерархическом выражении. Описанные формы бытия развивались в антропогенезе; человек обладает всеми ими в потенциале, впрочем, некоторые являются ведущими; для каждой формы бытия характерны определенные потребности, приоритетные цели, ценности, смыслы, психологические качества и свойства.

Можно предположить, что человек, имеющий различные формы бытия, будет вкладывать разное значение в слово «дом» как пространство, которое он считает своим; различными будут его представления о границах, действия, ответственности и т.д. Так, скорее всего, для человека с ведущей формой бытия *индивид*, контекст дома будет ассоциирован с жилищем, качеством и удобством постройки, удовлетворением базовых потребностей. В силу особенностей *субъекта деятельности*, можно предположить, что дом и в этом случае будет связан с контекстом жилища, однако большее внимание будет уделено возможности обустройства его максимально удобным образом. Поскольку для *личности* центральным является взаимодействие в социуме, у человека с этой доминирующей формой бытия, границы дома могут раздвинуться до социального сообщества, к которому он имеет отношение: придворная территория, микрорайон, район, город, область или даже страна. Для *индивидуальности* дом – возможность выразить себя, способность перейти границы социума и привнести в него новый, не привычный для этого сообщества взгляд.

Дом для *человека Планеты* – Планета в целом, способность воспринять ее не только с учетом потребности отдельных территорий, областей, народов – но во всем ее многообразии, цельности и неделимости. Подобным образом о Земле как о родном доме часто говорят космонавты. После пребывания за ее пределами (в чужом и неизвестном пространстве) и возвращения на свою, знакомую землю – вне зависимости от национальности, у них происходит переоценка ценностей и смена идентичности: я – землянин. Сложно сказать, что такое дом для *человека Метагалактики* – границы космоса поистине велики. Как обсуждалось ранее, чувство дома возникает, когда у человека есть опыт пребывания в разных местах, возможность сравнить окружающее пространство и выделить зону комфорта и принадлежности в нем. Поэтому о переживании дома этой формой бытия можно будет говорить, когда человек освоит просторы Метагалактики и расширит ареал своей жизни. Итак, психология взаимодействия с окружающей средой

раскрывает категорию дом как часть пространственно-физической среды разного масштаба, удовлетворяющей как его дефицитарные, так и высшие потребности.

Однако если посмотреть на дом ракурсом теории систем, его можно представить как совокупность взаимосвязанных элементов, образующих некое целостное единство – то есть систему. Дом как система будет включать в себя все подсистемы, сосуществующие в ней: социальную, экономическую, экологическую. Очевидно, что чем больше масштаб дома, тем больше систем входят в нее (образования, здравоохранения, политическая, религиозная и т.д.).

Таким образом, экосистема может быть рассмотрена как часть системы под названием дом. Экосистема дома в масштабе квартиры содержит в себе домашние растения, животных, материалов, из которых сделаны предметы в нем, воздух, воду, – все, что связано с организмами, населяющими ее, включая человека, их взаимодействия друг с другом и с окружающей средой. Экосистема частного дома будет включать пространство рядом с ним, и взаимодействие с живыми организмами, находящимися за его пределами. Экосистема города в силу своего масштаба намного более сложна.

Каждый человек имеет индивидуальный опыт переживания дома; соответственно представление о содержании, вкладываемом в понятие «экология» также субъективно. В зависимости от восприятия того, что такое дом человек будет проявлять различную степень активности: брать ответственность за происходящее, устремляться управлять процессами, а при необходимости защищать. Соответствующий интерес и беспокойство касается и экологического контекста.

Однако всех людей с разными представлениями объединяет то, что они живут в одной реальности: на планете Земля. Человек является частью этой системы, и осознанно или нет, включен в процессы, происходящие на ней. Человек как отдельная единица, и человечество в целом влияет на планету, и планета как система воздействует на каждого. Именно поэтому, с нашей точки зрения, в самом понятии экология как учении о доме Э. Геккель изначально заложил достаточно высокий взгляд на данную категорию: быть способным к сопереживанию столь масштабной системы, коей является Планета. Ведь разделить процессы, происходящие в экосистемах, представляется возможным далеко не всегда.

Это требует смены позиции восприятия того что есть дом; взращивания масштабного, не редко минимально планетарного ракурса взгляда и развитие формы бытия Человек Планеты; формирования необходимых для этого общечеловеческих качеств, а также глобального мышления, способного охватить все процессы во всей их цельности и неделимости. В этом состоит одна из приоритетных задач устойчивого развития.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИОРИТЕТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ У БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

Соловьева Е.А., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования приоритетных ценностей при подготовке архитекторов. Дан анализ типов конфликтов в городской среде, представлена педагогическая технология, направленная на формирование способности анализировать конфликтные ситуации. Установлено, что при решении конфликтов студенты-архитекторы ориентируются на поддержание хороших отношений, средовые ценности оказываются наименее важными. Вместе с тем средовые конфликты оценивались как самые сложные. Выявлены личностные и субъектные особенности студентов, отдающих предпочтение ценностям устойчивого развития.

Ключевые слова: архитектурная деятельность, средовые конфликты, ценности устойчивого развития, этика, ситуационный анализ, архитектурное образование.

PROBLEMS OF PRIORITY VALUES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT FOR FUTURE ARCHITECTS

Solov'eva E.A., Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article considers the problem of forming the priority values in the training of architects. The analysis of types of conflicts in urban environments is given, the pedagogical technology aimed at forming the ability to analyze conflict situations is presented. It is established that when solving conflicts, architect students are oriented toward maintaining good relations, environmental values are the least important. At the same time, environmental conflicts were assessed as the most difficult. Personal and subject characteristics of students who give preference to the values of sustainable development are identified.

Keywords: architectural activities, environmental conflicts, values of sustainable development, ethics, situational analysis, architectural education.

Начиная со второй половины XX века, быстрыми темпами растет багаж экологических знаний. Даже младшим школьникам известно, что все живущие организмы находятся в сложной взаимосвязи со своим окружением, в результате чего они его изменяют, и сами изменяются. Но знания далеко не всегда являются источником для соответствующего поведения. Поэтому наряду с экологическим образованием встает задача экологического воспитания – формирования осознанного отношения к природной и рукотворной среде с целью ее охраны и рационального использования ее ресурсов и возможностей [6].

Особую и специфическую актуальность этот вопрос приобретает при подготовке специалистов, ответственных за создание искусственной среды обитания, – архитекторов и градостроителей [8, 9]. Хотя урбанизация стала магистральной линией развития всей человеческой цивилизации, сам человек еще не достаточно к ней готов [2]. Наши исследования городской среды как ресурса восстановления психологического здоровья показали, что не все горожане этим ресурсом пользуются, и далеко не для всех он доступен [1].

Архитектурная деятельность в настоящее время является одной из самых конфликтогенных, поскольку в ней сталкиваются интересы многих сторон. Архитектура и градостроительство обслуживают мощнейший инвестиционно-строительный бизнес. Архитектору при разработке и реализации проекта необходимо учитывать интересы большого количества профессиональных и экономических групп. Это инвесторы, девелоперы, заказчики, исполнители, пользователи и, наконец, политики и администрация. Кроме этого, существуют общественные группы, выражающие различные взгляды и позиции относительно общего развития архитектуры, например, экологические, исторические, глобалистские и антиглобалистские. Конфликты, связанные с архитектурной деятельностью, проявляются на всех уровнях. Это не только конфликты интересов, но и конфликты ценностей, межличностные конфликты, и, наконец, внутрличностные конфликты самого архитектора-творца [7, 14].

Существует три вида моральных дилемм ценностного характера, с которыми приходится сталкиваться при архитектурном проектировании и разработке градостроительных концепций и решений. Первая относится к индивидуальным правам самого деятеля-творца и связана с необходимостью выбора между свободой и автономией личности, с одной стороны, и необходимостью государственного регулирования, – с другой. Вторая относится ко всему обществу, в качестве примера можно говорить о выборе между экономической эффективностью и социальной справедливостью. Третья дилемма – это противоречие между необходимостью сохранением среды и развитием, например, что правильнее – оставлять Невский проспект таким, к какому мы привыкли и каким он был в XIX веке, или развивать его и застраивать в соответствии с интересами, потребностями и вкусами XXI века [9].

Межличностные конфликты обусловлены тем, что, за редким исключением, архитектурная деятельность является командной. Коллективы часто состоят из людей талантливых и амбициозных. Кроме того, необходимо постоянно поддерживать отношения со смежниками, а порой сильно от них зависеть. Клиенты тоже бывают разными и редко понимают профессиональный язык архитекторов, что также может стать причиной конфликта.

И, наконец, не стоит забывать о внутриличностных конфликтах, которых не может избежать ни один творческий человек. Кто может дать правильный ответ на вопрос: что важнее – материальное состояние семьи или реализации творческой мечты?

Студентов, выбирающих в качестве будущей профессии архитектуру и градостроительство, привлекает творческий характер деятельности, высокий уровень социальной ответственности, статус и ореол создателя. Но они часто оказываются не готовыми работать в ситуациях ограничений, конфликтов, постоянного поиска компромиссов. Известно, что все неудачные, по мнению горожан, проекты и решения, «градостроительные ошибки», приписывают архитекторам. Обыватели порой и не замечают, что именно архитекторы вступаются за сохранение зеленых зон в городе и за объекты архитектурного наследия. Именно они встают на пути алчных инвесторов и девелоперов. С другой стороны, всегда находятся специалисты, готовые выполнить любой заказ строительного бизнеса, даже если он противоречит законам и/или архитектурному регламенту, оправдываясь тем, что «если не я, то всегда найдется кто-то другой, кто готов выполнить этот заказ и пойдет на сделку с совестью». Можно видеть, что экономических аргументов при решении градостроительных проблем явно не хватает, а иные нынешнее общество пока не принимает.

Не стоит забывать, что далеко не все архитектурные проекты, негативно встреченные жителями и горожанами, являются таковыми на самом деле. Известно, что человек привыкает к своему окружению, идентифицируется с ним, оно становится средой его бытия. Любые изменения, проводимые в среде, особенно без согласия и обсуждения с пользователями среды, вызывают негативные эмоции, а проекты переустройства – отторгаются.

Молодой архитектор, вступающий в профессиональный мир, должен уметь разбираться как в собственных мотивах деятельности, так и в мотивах, лежащих в основе выбора решений другими людьми. Архитектор не должен занимать позицию «над клиентом» – «я лучше знаю, что вам нужно», но не должен оказываться и «под клиентом» – «все, что хотите за ваши деньги». Сложная динамика формирования профессиональной идентичности студентов-архитекторов была установлена нами при изучении субъективного «образа профессии» [12].

Для того чтобы сформировать у молодых архитекторов готовность действовать в ситуациях неопределенности и моральных конфликтов, вооружить их аргументами в пользу своего решения, еще в вузе необходимо научиться решать не только проектные задания, но и задания по разрешению конфликтов, затрагивающих профессиональную этику. С этой целью нами была использована педагогическая технология, получившая название ситуационный анализ, или кейс-метод. Данная представлена, определять интересы конфликтующих сторон, находить решения в ситуациях неопределенности и уметь их аргументировать. На основе реальных событий, предварительно обсужденных с профессионалами, был разработан набор ситуаций, построенных по принципу методики «Совет другу». Предполагаемый друг попадает в неоднозначную профессиональную или жизненную ситуацию и обращается за советом [11, 13].

Ситуации профессиональных конфликтов были сконструированы таким образом, что в них попарно сталкиваются пять основных видов ценностей [5]. Это материальные, ценности безопасности, ценности самовыражения, хорошие отношения и средовые ценности, или ценности устойчивого развития. Согласно А. Швейцеру, отношения «человек и природа» являются важным компонентом этики, понимаемой им как

безграничное расширение ответственности перед всем живущим [13]. Всего использовалось десять ситуаций. Респонденты должны были дать совет своему предполагаемому другу, как лучше поступить в данной ситуации, и, главное, обосновывать свой совет. Также нужно было оценить сложность ситуации для выработки однозначного решения. Предлагаемое обоснование выбора решений в каждой ситуации экспертным методом относилось к той или ценности. Технология метода кейсов не предполагает строго количественного анализа. Важным является то, сумели ли студенты определить характер конфликтующих ценностей, какие аргументы приводят в пользу своего решения, какие задания являются наиболее трудными.

Анализ ответов и последующих обсуждений позволил получить следующие выводы.

Наиболее важным студенты архитекторы выпускного курса считали поддержание хороших отношений с товарищами и коллегами по работе, что соответствует основным ценностям и смыслам юношеского возраста [4], а также психологическим запросам студентов [12]. Аргументы в пользу решения, позволяющего сохранить хорошие отношения, встречались чаще всего. Затем следовало удовлетворение материальных потребностей; на последних местах стояли ценности безопасности и средовые ценности. Значимость самовыражения имела промежуточное значение. Результат хотя и печальный, но ожидаемый.

Интересными оказались результаты оценки трудности ситуаций. Независимо от выбора, на какую ценность ориентироваться, наиболее трудными для решения оказались ситуации столкновения средовых ценностей с другими видами ценностей, а наиболее простыми – материальных ценностей. Так суммарная оценка сложности ситуаций, в которых материальные ценности приходили в противоречие с другими видами ценностей, равнялась 16 баллам. Сложность ситуации конфликта ценностей безопасности оценивалась в 16,5 баллов; самовыражения – 16,8; хорошие отношения – 17,9. Наиболее сложными для решения оказались конфликты средовых ценностей с другими видами ценностей. Суммарно их оценили в 21,4 балла.

Поскольку само решение не влияло на оценку трудности – средовые ценности были поставлены на последнее место, – можно предположить, что основная причина коренится в сложности подбора аргументов в пользу или против средовых ценностей. В то время как аргументы относительно материальных ценностей подобрать было достаточно легко. На наш взгляд, такая ситуация объясняется преобладающим этическим дискурсом, транслируемым современными СМИ. Лозунг «обогащайтесь, как можете», обращенный к примитивным архетипам психики, понятен всем, в то время как идеи устойчивого развития, имеющие корни в этике А. Швейцера, хотя и постулируются, но очень редко серьезно обсуждаются со студентами.

Несмотря на то, что в целом по студенческой выборке средовые ценности были поставлены на последнее место, для части студентов они оказались значимыми. Мы проанализировали, какими личностными и субъектными особенностями отличаются студенты-архитекторы, выбирающие в конфликтных ситуациях приоритеты устойчивого развития. По данным личностного опросника Кеттелла (16 PFQ) они обладают симптомокомплексом творческой личности: имеют высокие показатели по факторам В, М, Q1; и отличаются высоким уровнем ответственности: факторы О и Q4. По методике ценностей личности С. Шварца [3] они высоко ценят универсализм, причем не только на декларативном, но и на поведенческом уровне, и не разделяют ценностей власти и гедонизма. Ответы на опросник «Идентификации с городом (Санкт-Петербург)» [8] показали, что таким студентам свойственна высокая позитивная активность в городе, чувство идентификации с ним и хорошее знание Санкт-Петербурга.

Полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности технологии ситуационного анализа средовых конфликтов для формирования установок на устойчивое развитие у студентов-архитекторов, поскольку творческое овладение профессиональными

знаниями, навыками, умениями, в том числе и развитие профессионально-этических компетенций, происходит вследствие активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий.

Кроме того нам удалось эмпирически подтвердить правильность нашей концепции трех этапов в системе подготовки будущих специалистов, ответственных за создание архитектурной среды. На первом этапе студенты овладевают инструментальными навыками, позволяющими им работать над проектами, на втором – социальными компетенциями, обеспечивающими возможности его продвижения и реализации. Третий этап подготовки, который постигают далеко не все, предполагает овладение средовыми знаниями и установками, которые определяют качество разрабатываемого проекта и принимаемого решения: его обоснованность, этичность и экологичность [10]. Только пройдя все три этапа профессионализации, специалист может стать главным архитектором проекта, с полной ответственностью определять будущее развитие архитектурной и городской среды.

Литература

1. Дитмар Ю.А., Соловьева Е.А. Рекреационный ресурс городской среды /Материалы 7-й Российской конференции по экологической психологии. М., 2015.
2. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. – СПб.: ЧеРо-на-Неве, 2004.
3. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. Концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Речь, 1999.
6. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
7. Смолова Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). – СПб.: СПбГИПРС, 2010.
8. Соловьева Е.А. Исследование отношений к городской среде начинающих архитекторов //Вестник гражданских инженеров. 2012. - №. 3.
9. Соловьева Е.А., Веселова Е.К. Этико-психологические аспекты подготовки инженера-архитектора //Вестник гражданских инженеров. 2012. - №. 6.
10. Соловьева Е.А. Средовые знания в деятельности архитектора /Мат-лы V съезда РПО, Москва 14–18 февраля 2012 в 3-х томах. М. 2012, Т. 2.
11. Соловьева Е.А. Профессиональный этический кодекс как основа нравственного воспитания будущих специалистов, ответственных за формирование архитектурной среды /Материалы 6-й Российской конференции по экологической психологии. М.: ФГНУ ПИ РАО, 2013.
12. Соловьева Е.А. Субъективный образ профессии как условие формирования профессионально-психологической компетентности будущих архитекторов /Мат-лы 72-й научной конференции ППС СПбГАСУ. – СПб.: СПбГАСУ, 2016.
13. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973.
14. Штейнбах Х.Э., Еленский В.И. Психология жизненного пространства. – СПб.: Речь, 2004.
15. Этико-психологические аспекты подготовки профессионала в строительной отрасли: учебное пособие / ред. Е.А. Соловьева, Е. К. Веселова, О.Б. Годлиник, Г.А. Токарева. – СПб.: СПбГАСУ, 2013.

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗДЕРЖКИ РЕФОРМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сосновский Б.А., Барнаул, Россия

Аннотация. Реформа российского образования не повышает его качества и способствует возникновению психологического дискомфорта в сознании людей – исполнителей и потребителей образовательного процесса.

Ключевые слова: экосистема, образование, идеология, реформа, сознание, инновация, компетенция

ECOPSYCHOLOGICAL OUTGOINGS OF REFORMING THE NATIONAL EDUCATION

Sosnovsky B.A., Barnaul, Russia

Abstract. Russian education reform will not increase its quality and contributes to psychological discomfort in people's minds-artists and consumers of educational process.

Keywords: ecosystem, education, ideology, reform, consciousness, innovation, competence.

Реализация экологического подхода при исследовании какого-либо явления требует изучения всех взаимоотношений, взаимовлияний и условий (объективных и субъективных), в которых это живое явление создается, существует и функционирует.

Ведь первородное значение слова *экос* – это дом, родина, жилище, место пребывания. Образование как развернутый социальный институт, как особая сфера бытия и профессиональной деятельности существует в неисчислимо разнообразных связях и отношениях с переменчивым социумом и с его индивидуальными носителями. Образование по-своему воспроизводит, опосредствует и наглядно презентует влияние множества объективных факторов, которые на уровне человека качественно преобразуются и предстают в виде поведенческих проявлений, в пестром облике множества психологических феноменов.

«Экоусловия» существования образования невероятно обширны: идеология, цивилизация, культура; государственная, национальная или религиозная принадлежность; политика, экономика, наука, искусство и многие другие общественные институты. Но все это наличествует и реализуется лишь на уровне персональных носителей и исполнителей образовательного процесса: создатели (положим, это РАО или некие государственные законы и постановления); высокие непререкаемые контролеры (аппарат министерства, региональные чиновники и добровольные эксперты); непосредственные руководители (от ректора или директора до декана, зав.кафедрой, завлаба и завхоза); реальные преподаватели и учителя; студенты, учащиеся, аспиранты и магистранты.

Кругообразные связи между соучастниками целостного образовательного процесса не подлежат наглядному плоскостному моделированию, но подчеркнем нечто психологически главное. Полагаем, что нынешние психологические трудности и даже некоторые проблемы российского образования не являются неизбежными или случайными. Они подчеркнута рукотворны, то есть, намеренно и планомерно привнесены в сферу отечественного образования.

Все началось с далекого и как бы позитивного по замыслу: включение России (некритично подражательное) в логику и идеологию Болонского процесса, непререкаемое исполнение рекомендаций МВФ. Возможно, что в Европе полезна некая эквивалентность и «конвертируемость» дипломов об образовании, но причем здесь Россия, ее культура, образовательные нужды, языки и пространства? Объективная глобализация мировой экономики вовсе не требует «глобализации» как подавления, потери или бездумного предания и разрушения сложившейся национальной специфики образования. Реформа шла и продолжается без необходимого научного анализа достоинств и недостатков

существующей системы. По замыслу и исполнению это очень напоминает исходную «Перестройку» всего нашего государства в 90-ые годы прошлого века.

В результате публично сокрытого смысла реформирования (ответа на основной вопрос «зачем» и «как») возникли, например, и получили статус государственных законов новые иноязычные, инокультурные образовательные «инновации» и соответствующие термины: бакалавриат, магистратура, компетенция и т.п.

Никто научно не доказал, что эти «инновации» действительно необходимы для достижения основной цели образования – обеспечения качества образованности субъекта (от школьника до выпускника вуза или аспиранта и докторанта). Социально психологическим и личностным результатом неизбежно является заведомо созданное противоречие между официальным лозунгом (декларируемым значением) и реальным субъективным смыслом этого для субъектов образовательного процесса. Создан и широко тиражирован заведомый обман (или самообман), ведущий к неизбежной и психологически дискомфортной «дезинтеграции сознания» индивидов. Введены, например, некие новые универсальные показатели «эффективности» образовательной деятельности. Скажем, высокий заезжий эксперт дотошно выискивает наличие в обширных бумагах вуза формулировки неких компетенций и этапов их формирования.

К примеру, такая стандартизованная формулировка одной из «общекультурных» компетенций: «Использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способность анализировать социально значимые проблемы и процессы» (ОК 9).

Кто и как может проверить достижимость подобных, столь возвышенных педагогических формулировок и задач? Но при этом всякий преподаватель обязан отчитываться, какая именно «компетенция» (из строго необходимого перечня) и на каком «этапе» «сформирована» на занятиях. Изведены несметные горы бумаги, опубликованы многочисленные стандарты, статьи, пособия, бравурные книги и, конечно, научные диссертации. Их искусственная «актуальность и значимость» состоит, зачастую, лишь в употреблении неких модных и спасительных терминов: инновация, реформа, толерантность, эксперимент, компетентность. За таким эзоповским языком «правильных» слов трудно обнаружить главное: содержательные, собственно предметные знания и умения учащихся, ожидаемые и профессионально необходимые личностные образования. В действительности любой преподаватель обучает, то есть способствует формированию системы научных понятий своего конкретного предмета: химии, математики, сопромата, механики, психологии и т.п., но никак не формирует загадочные компетенции. Когда, как и какие компетенции может сформировать, к примеру, знание теоремы Пифагора, одухотворенных стихов М.Ю. Лермонтова? Этот вопрос представляется риторическим и терминологически «неуютным», и такой устойчивый психологический «дискомфорт» исполнителей держится на их послушном «молчаливом большинстве» по старорежимному девизу сферы обслуживания: «чего изволите». Но кому нужно, чтобы в профессиональном взаимодействии и общении людей господствовала изначальная неопределенность и хроническое сокрытие или искажение истины?

Трактовка компетентности как соединения «способности и готовности» не добавляет ничего содержательного к известным в отечественной психологии и педагогике многочисленным научным разработкам и поискам. Более того, введение этого собирательного термина усложняет вопрос об объективных критериях как способностей (в какой трактовке?), так и готовности (какой именно?), так и целостного результата образования. Поэтому можно полагать, что внедрение компетентностной терминологии реально вызвано не какими-то психолого-педагогическими (либо другими) научными обстоятельствами, а скорее, факторами и смыслами принципиально иной и более переменчивой социальной сферы – сиюминутно политической, экономической, этической. Образовательный процесс становится сферой действия не науки как таковой, но объектом

административного приложения господствующей идеологии, пусть несформулированной или умалчиваемой.

Нельзя не напомнить, что массовая дезинтеграция сознания идет на фоне неуклонного возрастания нормативов учебной нагрузки преподавателей, о вызывающе низкой заработной плате которых просто не прилично (не принято, не этично) открыто говорить. Под лозунгом «оптимизации» по всей стране происходят алогичные объединения разнопредметных кафедр, вводится множество педагогических «инноваций» и «экспериментов», заявляемую эффективность которых даже не планируется доказывать. Это ведь тоже очевидные результаты многолетнего глобального реформирования. Отношение исполнителей к своей работе и «психологический климат» в преподавательской среде от этого, конечно, не улучшается. Конечно, не у всех, но в обыденном сознании людей превалирует некий диффузный чувственный тон как переживание социальной неустойчивости, неуверенности, хронической неопределенности, профессиональной неудовлетворенности, фатальной неизбежности происходящего и вынужденного послушания.

Сокрытая идеология реформы проявляется и в абсолютно конкретных образовательных нововведениях и результатах. Это, например, неоправданно ранняя профилизация (яко бы прагматически необходимая) школьного образования, которая заведомо обедняет, упрощает интеллектуальный, развивающий, благородный труд человеческого учения, то есть несет в себе смысл фактического торможения или ограничения развития личности учащегося. Произвольно навязанное сужение образовательного пространства ребенка – это антигуманный путь к необоснованной социальной (и иной) кастовости, к созиданию выборочной элитарности некоего «одаренного» меньшинства. Такая идеология и отвечающая ей образовательная практика, увы, являются далеко не новыми, да и не сугубо отвлеченными проектами.

Очень серьезным социальным последствием реформы является фактическая потеря всеобщности и обязательности среднего школьного образования, которое в предшествующей системе было действительно общедоступным и бесплатным, и никто «сверху» не предлагал российскому учителю «зарабатывать» где-то дополнительно и самостоятельно.

В реформируемую систему образования надежно проникла (в гротескной форме) пресловутая рыночная идеология и экономика. В современном развитом государстве, разумеется, необходимы разные виды и формы обучения, но массовое образование граждан не может, не должно быть самокупаемым. Все в человеческом бытии, конечно, имеет какие-то финансовые эквиваленты, но ставшее распространенным понятие «образовательных услуг» является этически, морально неприемлемым, ибо образование, образованность человека нельзя ни продать, ни купить. Учение есть труд, полный активности и мысли (К.Д. Ушинский). Усвоить, присвоить, сделать знания своими может только сам учащийся, в своей активной, напряженной, грамотно организованной психической деятельности. Но в изменившейся экологии образования для многих современных людей сам факт возможной покупки или продажи какого-то образовательного удостоверения, диплома, ученой степени или звания уже не кажется неприемлемым. С точки зрения психологии *образование* человека – это качественное изменение, сотворение, развитие всей личности. «Образовать» человека – значит помочь ему создать, оформить, осознать его собственную личность, уникальную субъектность. Для личности это означает самостоятельное выстраивание собственного Образа и Образа Мира, выделение Я из Мира, самоопределение (в себе, в профессии, в Мире). Финансовые и иные (объективные и субъективные) «затраты» на это огромны, но их невозможно посчитать.

Становится уже привычным неуклонное падение уровня образованности выпускников школы, с чем из года в год сталкиваются вузовские преподаватели. Это один из результатов затяжной борьбы многих представителей педагогики и преходящих

руководителей образования с недоказанной умственной «перегрузкой» учащихся. Это результаты обучения во имя успешной сдачи всевозможных тестоподобных ОГЭ и ЕГЭ, но не для овладения учащимися собственно понятийным знанием и мышлением (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин и др.). Истинное образование (по содержанию и форме) следует относить к такой государственной и общественной сфере, которой необходимо только «опережающее развитие».

Упрощение содержания общего и обязательного образования закономерно приводит к внутреннему «разоружению», обеднению всей целостной психологии формирующейся личности, и здесь не поможет никакая, даже самая аппаратурно новейшая технизация, информатизация и компьютеризация обучения. Любое, самое совершенное техническое средство обучения – это лишь внешнее орудие человеческого мышления, применение которого вовсе не гарантирует истинного развития мышления и тем более, личности. Качество компьютеризации процесса обучения не сводится к количеству имеющихся компьютеров. Развитая психика вооружена системой внутренних средств и орудий, широкими межфункциональными связями (Л.С. Выготский). Существует известная инженерно-психологическая проблема (и исследовательская задача): распределение функций между человеком и машиной (техникой), когда они образуют некую целостную систему (В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов). Применительно к образованию эта проблема также заслуживает тщательного и комплексного, межпредметного изучения. Умственное действие (или мысль) можно и нужно целенаправленно, тщательно и поэтапно формировать (П.Я. Гальперин), в чем современные информационные технологии могут оказаться, конечно, полезными. Но если у человека не сформировано, скажем, базовое понятие числа, то все его сложные компьютерные математические вычисления становятся неосмысленными, практически бесполезными для субъекта.

Наглядным результатом реформы стало и фактическое упрощение отечественного высшего образования путем необоснованного введения двух его ступеней, ибо массовый выпуск из вузов новоиспеченных бакалавров в реальной практике снизит качество существующего (прежде вполне признаваемого в зарубежье) российского образования. Это непременно, кругообразно, развернуто проявится в широкой социальной практике: на производстве, в науке, в средней и высшей школе, в культуре и искусстве. Приходится констатировать, что всякие резкие политические преобразования в России (революции, перестройки, реформы) все отчетливее приводят к разветвленным интеллектуальным, психологическим и нравственным последствиям в форме очевидных потерь.

Обязательные, решающие и многосторонние связи образования с *наукой* в современной экосистеме также представляются не достаточно выверенными и надежными. Во-первых, это выше упомянутое и недопустимое отсутствие развернутых, комплексных научных и, в частности, психолого-педагогических обоснований производимого реформирования. Во-вторых, преподавателя нельзя автоматически приравнивать к «чистому» ученому, работающему в НИИ. При годовой учебной нагрузке 900 часов у преподавателя просто нет времени и сил (физических, интеллектуальных, душевных) на подлинно научное исследование. Истинное преподавание – это не механическая трансляция готового знаний из учебника (не всегда качественного). Необходима принадлежность к реальной научной школе, наличие должной эрудиции, присутствие четкой профессиональной, гражданской и психологической, позиции. Это научно специфическое, а не только методическое мастерство, это творчество, нелегкий труд. Преподавание и наука существуют в диалектическом единстве, но не в тождестве. Когда наш великий соотечественник Д.И. Менделеев завершал курс своих лекций, то, обращаясь к «господам студентам», говорил (видимо, не без доброго лукавства), что теперь они знают столько же, сколько он. Истинная наука (как и качественное преподавание) требует от исполнителя безраздельной, самоотверженной и непрерывной включенности. Поэтому, в частности, представляется не вполне адекватным

нынешнее введение в «рейтинг» преподавателя сугубо формальных критериев «научной» активности по количеству публикаций, по бессодержательному «индексу цитирования» и т.д.

Многие экпсихологические последствия нынешнего реформирования по-своему проявляются и в ответах на иерархию основных вопросов, существующих в любой образовательной системе: *кто* (учитель, преподаватель, воспитатель), *кого* (учащийся, студент, аспирант), *чему* (содержание), как (технология обучения), *зачем* (вопрос центрирующий, системообразующий) учит или образовывает.

Некоторые неблагоприятные изменения и даже вполне актуальные проблемы в психологии современного преподавателя и студента были обозначены ранее. Не следует утверждать, что исполнители и потребители образовательного процесса стали «хуже» прежних. Но нельзя и не учитывать конкретных личностных и социально-психологических трудностей и проблем, реально существующих в живой образовательной экосистеме.

Содержание обязательного образования устанавливается и меняется, как правило, фактически произвольно и в соответствии с господствующей политической системой. Не так давно кровные российские интеллигенты исключили из массового школьного образования не только Закон Божий, но «буржуазную культуру» в исполнении политически нелюбимых ими русских писателей и философов. В чуть позднейшие времена под видом «деидеологизации» (невозможной в принципе) образования производится торопливая замена обязательных для изучения авторов-литераторов, очередная переоценка крупных исторических событий и общеизвестных личностей России и мира. Заметим, что при этом «работают» факторы, являющиеся не столько научными, сколько политическими, экономическими, историческими, культурными, этическими, идеологическими. Эти факторы становятся решающими, но они вряд ли подлежат строгой научной, культурологической или какой-либо количественной оценке. Конечно, в сознании каждого человека сокрыта та или иная идеология (не всегда сформулированная) как динамичная система потребностей и желаний, планов и целей, ценностей и субъективных идеалов. Но истинное образование не может быть не воспитывающим, что вовсе не означает принудительного навязывания личности тех или иных ценностно-смысловых ориентаций. У живого человека должно быть право на принятие нравственного решения, право на аргументированный духовный выбор. Убедительность аргументации напрямую зависит от уровня образованности личности.

Вопрос о том, *как* учить является не частным, не сугубо прикладным или методическим. Ответ на него связан с множеством методологических проблем: трактовка понятий образования, обучения, развития, воспитания, личности, самой психики. Распространенный ныне термин «педагогическая технология» представляется досадным, по сути, обыденным упрощением известной трактовки «школьной технологии», предложенной Д.Б. Элькониним. Технология – это не совокупность орудий, техник и средств обучения. Она должна обеспечивать как внутреннюю организацию программного учебного материала, так и принципы и способы построения процесса усвоения этого материала учащимися. Разумеется, что разработка новой технологии обучения составляет неординарную и трудоемкую исследовательскую задачу, примеры авторского решения которой (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) становятся практически забытыми или малоизвестными широкой массе обучающихся и современных педагогов, учителей и преподавателей.

Определяющая, исходная целевая установка (и предназначение) системы образования заключается в ответах на вопрос: «*для чего?*» государству объективно нужно образовывать человека и «*зачем?*» (субъективно) конкретная личность получает образование. Расхождения между объективными требованиями социума и субъективными представлениями личности неизбежны, но между ними не должно быть как заведомых

противоречий (например, все молодые люди хотят стать юристами, экономистами, госслужащими), так и формального отождествления в официальных документах.

В целом, приходится констатировать, что текущая (более 20-ти лет) революционная реформа меняет не какие-то частные негативные элементы прежней системы, а ее целевую, социальную, ценностную, во многом нравственную сущность. Категорически удручает нынешнее забвение основного - качества образования и отсутствие уважительного, бережного отношения к человеческой психике. Для того, чтобы как-то исправить, нивелировать имеющиеся издержки и ошибки необходимо их развернутое обсуждение, беспристрастный анализ, осознание, внятная вербализация. Как известно, видение и субъективное принятие проблемы – это первое и необходимое условие «включения» мышления и начала научного поиска решений и ответов. Однако, такой поиск не имеет морального права быть хаотичным или, напротив, предопределенным. В нашем государстве, образовании и культуре существуют свои вековые традиции и ценности, которые, возможно, не всему миру известны и понятны, но они очень близки к тому, что называется в этике необходимой человеческой «нравственностью».

КОНЦЕПЦИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ТРАНСПОРТА КАК ОДНА ИЗ ОСНОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Спирин И.В., Москва, Россия

Аннотация. Транспорт является одним из основных загрязнителей окружающей среды. Устойчивое развитие транспорта должно опираться на активную гражданскую позицию населения, владеющего экологической культурой. Экологически ориентированные технологии внедряются подготовленным персоналом.

Ключевые слова: устойчивое развитие, транспорт, экологическая культура, подготовка персонала, транспортное планирование, окружающая среда.

THE CONCEPT OF SUSTAINABLE TRANSPORT DEVELOPMENT AS ONE OF THE BASES FOR IMPROVING THE ECOLOGICAL CULTURE

Spirin I.V., Moscow, Russia

Abstract. Transport is one of the main pollutants the environment. Sustainable transportation development should be based on active civil position of the population owns environmental culture. Environmentally oriented technologies are implemented by trained personnel.

Keywords: sustainable development, transport, ecological culture, staff training, transport planning, the environment.

В настоящее время в развитых странах более 70% населения живет в городах. Великий архитектор и урбанист Le Corbusier (1887-1965)³⁰ сформулировал основной принцип городского транспорта – ни один город не может развиваться быстрее, чем растёт его транспортная система. Город как концентратор значительного числа людей и негативных результатов их производственной деятельности является источником экологических и других противоречий, способных вызвать кризис городской среды обитания [1]. Транспортная деятельность в целом, и автотранспортная деятельность в особенности, представляет повышенную экологическую опасность.

В последние годы сформировалось научное направление, получившее название устойчивое развитие транспортных систем городов (УРТСГ). Это направление обобщает практику и опыт транспортных предприятий, и теоретические разработки ученых, конструкторов и урбанистов, работников городского транспорта всего мирового сообщества [2].

³⁰ Настоящее имя при рождении Charles-Edouard Jeanneret-Gris (фр.)

Основную часть автомобильного парка составляют легковые автомобили. Безудержная автомобилизация породила множество социально-экономических проблем. Важнейшей проблемой стало сохранение окружающей среды. Многочисленные автомобили требуют предоставления все новых и новых дефицитных городских земель. В городах автомобильный транспорт дает до 80% поступления вредных выбросов в атмосферу.

Концепция устойчивого развития транспортной системы городов предусматривает преимущественное развитие транспорта общего пользования, рассматриваемого как альтернатива легковым автомобилям. При этом полагается, что потенциальные пассажиры должны привлекаться на транспорт общего пользования за счет повышения качества транспортного обслуживания, которое должно быть не хуже, чем при перевозках автомобилями. Опыт управления качеством транспортного обслуживания показывает, что ранее использовался так называемый производственный подход, в основе которого лежала ответственность за определенные показатели качества транспортного обслуживания тех или иных организаций и работников транспорта. В настоящее время пришло понимание того, что наряду с производственным подходом к вопросам управления качеством транспортного обслуживания, следует использовать также маркетинговый подход, основанный на предпочтениях и оценках пассажиров – получателях транспортных услуг [3]. Таким образом, речь не идет о принудительном пересаживании пассажира из автомобиля в автобус.

Приведем аргументы в пользу реализации такой концепции. По данным [4], выбросы в атмосферу CO₂ в Москве составляют в долевом отношении: от автобусов – 0,79%; от легковых автомобилей – 85%. При этом транспортом общего пользования регулярно или периодически пользуются около 70% населения, а перевозки людей легковыми автомобилями в общем объеме перевозок не превышают 35%. Легковые автомобили при одинаковом объеме перевозок пассажиров требуют примерно в 40 раз больше территории, чем автобусы (по площади занимаемой проезжей части улиц и дорог).

Проблема сохранения окружающей среды постоянно находится в поле зрения законодателей. Важной особенностью экологического законодательства является презумпция экологической опасности, согласно которой каждый объект производственной деятельности предполагается источником экологической опасности, пока не будет доказано обратное. Поэтому хозяйствующее лицо должно самостоятельно доказывать безопасность своей деятельности для окружающей среды, устранять причиненный этой среде ущерб.

Основными источниками вреда для окружающей среды на автомобильном транспорте являются:

- перевозимые опасные грузы;
- выбросы, поступающие от автотранспортных средств (токсические продукты в выхлопных газах, испарения части горючего, утечки смазочных веществ и эксплуатационных жидкостей, продукты износа шин и тормозных накладок и т.п.);
- отходы производства, образующиеся в процессе технического обслуживания и ремонта автотранспортных средств и оборудования транспортных организаций;
- последствия дорожно-транспортных происшествий;
- списанные автомобили, агрегаты и детали, шины, аккумуляторный лом, отработанные масла и спецжидкости;
- дороги и искусственные сооружения на путях сообщения;
- последствия выполнения операций по переработке груза;
- транспортный шум и др.

Устранение отрицательного влияния транспорта на состояние окружающей среды не является чем-то новым для российской действительности. Например, в 1885 г. приложением к ст. 153 Общего устава Российских железных дорог [5] был установлен запрет на спуск в водоемы, используемые для водозабора на железной дороге, различных

растворов, остающихся от производственной деятельности, нечистот и вредных для паровозов веществ, делающих воду негодной для употребления. Технические нормы эксплуатации железнодорожных объектов исходили из принципа обеспечения безопасности для жизни и здоровья людей. Указывалось, что отпускаемые на вокзалах и станциях предметы продовольствия и напитки должны были быть хорошего качества, а во всех помещениях, где находились пассажиры, должны была быть в достаточном количестве бесплатная свежая вода и посуда для питья [6].

Действующие в России транспортные уставы и кодексы всех видов транспорта приняты и введены в действие в форме федеральных законов, и содержат правовые нормы, направленные на предупреждение нанесения вреда окружающей среде [6]. Подобные правовые предписания, касающиеся городского транспорта, имеются в Градостроительном кодексе Российской Федерации от 29.12.2004 № 190-ФЗ (с последующими изменениями). Уголовным и административным законодательством установлены санкции за экологические правонарушения.

Концепция УРТСГ предусматривает осуществление комплексного транспортного планирования в соответствии с Федеральным законом «Об организации регулярных перевозок пассажиров и багажа автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 13.07.2015 № 220-ФЗ. Транспортное планирование опирается на отечественный и международный опыт [7]. В настоящее время по заданию Минтранса РФ разрабатывается комплекс научно обоснованных рекомендаций для формирования в регионах и муниципальных образованиях планов устойчивого развития систем пассажирского транспорта.

Зарубежный опыт транспортного планирования показывает необходимость привлечения к этому процессу граждан и институтов гражданского общества [2, 7]. При этом повсеместно обращается внимание на решение экологических проблем, неформальное использование возможностей гражданского общества. В России в соответствующих случаях проводятся общественные слушания, носящие часто формальный характер. Причинами последнего являются: низкая гражданская активность граждан, привыкших к тому, что за них все решают «сверху»; излишнее административное давление со стороны чиновников, привыкших к пассивности населения (и пользующихся этим). Необходимо переломить такую негативную тенденцию, устранив заорганизованность. Нужно добиваться того, чтобы общественные слушания и другие формы прямого участия населения в решении насущных задач развития городов превращались в реальные управленческие рычаги народовластия.

Это требует коренной трансформации психологии широких слоев населения, в том числе – модернизации того, что мы называем транспортной и экологической культурой сограждан. Одновременно должна меняться психология чиновников и работников транспортных организаций. В том числе, необходимо формировать в обществе новый экопсихологический подход, базирующийся на личной заинтересованности граждан и их экологической компетентности.

Подчеркнем, что формирование указанного экопсихологического подхода и осуществление работ по обеспечению транспортной устойчивости являются взаимосвязанными и перманентными процессами. Элементы обновленной экологической культуры приобретают характер общественно значимой парадигмы и влияют на планирование и реализацию стратегических программ, в том числе, в целях повышения транспортной устойчивости. В свою очередь, достигнутый уровень транспортной устойчивости создает материальные и психологические предпосылки для дальнейшего развития транспортной и экологической культуры, позволяет раздвинуть горизонт общественного самосознания широких слоев населения.

Европейская комиссия по городскому транспорту (European Commission's attitude to Urban Transport – ECAUT) рекомендовала использовать планы устойчивого развития

городской мобильности (Sustainable Urban Mobility Plans – SUMPs) в целях повышения качества жизни граждан и формирования благоприятной для бизнеса экономической среды. При формировании этих планов обязательно учитывается комплекс экологических характеристик и требований. Более половины стран ЕС используют подобные планы, а остальные страны проводят работы по подготовке к их использованию [7]. Разрабатываемая в России методология транспортного планирования учитывает этот передовой зарубежный опыт.

Модернизация транспортной и экологической культуры общества должна осуществляться по следующим направлениям.

Во-первых, это популяризация экологических знаний при изучении различных образовательных программ на всех образовательных уровнях. Традиционный подход к построению образовательных программ исходит из разделения изучаемых явлений на дисциплины (предметы). Так, экологические, естественнонаучные и технологические знания сообщаются обучающимся отдельно в рамках соответствующих курсов. Целесообразно при изучении «неэкологических» дисциплин использовать примеры действия соответствующих законов природы и технологических решений в сфере сохранения окружающей среды. Это обеспечит живую связь экологической подготовки с общеобразовательными и профессиональными компетенциями обучающегося. Таким образом, обучающийся усвоит, что экологические знания это не «вещь в себе», а неотъемлемая часть повседневной деятельности, основанной на обоснованном использовании законов природы и технологических разработок в целях повышения эффективности этой деятельности. Разумеется, такой подход не предполагает отказ от преподавания экологически ориентированных дисциплин.

Во-вторых, решение общих вопросов становления и развития институтов гражданского общества как политической основы участия народных масс в решении транспортных проблем, в том числе, с первоочередным учетом требований защиты окружающей среды. Упор должен делаться на основной принцип свободы самоуправления – исключение административного давления. Органы государственной власти и местного самоуправления должны лишь создавать благоприятные условия для развития гражданских инициатив, направленных на улучшение качества жизни, в том числе качества транспортного обслуживания и сохранности окружающей среды. Чиновники, пытаясь оказывать административное давление, часто ссылаются на какие-то «государственные интересы». В этой связи следует заметить, что у публично-властных образований, как и у государства в целом, не может быть интересов, поскольку интерес проявляется через чувства, психику и желания людей, их объединений (см. определение понятия интерес в энциклопедиях и словарях). Государство не может чувствовать, переживать или мечтать о чем-либо. Государство обладает только функциями, которые оно исполняет для блага граждан. Поэтому государство и принимает меры правового характера, направленные на сохранение окружающей среды.

В-третьих, стимулирование формирования в общественном и личном восприятии окружающей действительности стереотипа неприятия экологически неадекватного поведения. Это происходит через комплексное воздействие на личность различных элементов как общей, так и экологической культуры. Имеет значение и повышение качества жизни населения, развитие экономики. Например, сравнительно недавно граждане России практически поголовно с равнодушием относились к эксплуатации экологически устаревших автотранспортных средств. В лучшем случае, люди осуждали водителя дымящего и грохочущего автомобиля. Другими словами, такое осуждение имело характер пассивного сопротивления экологическим нарушениям. Проведенные исследования показали, что все больше граждан начинают активно противодействовать подобным нарушениям. Не менее 20...30% покупателей автомобилей осознанно учитывают экологические характеристики приобретаемых ими транспортных средств. Этому способствует широкая кампания в средствах массовой информации, направленная

на популяризацию использования транспортных средств, двигатели внутреннего сгорания которых соответствуют повышенным стандартам EURO. В обществе возник интерес к экологически чистым электрическим транспортным средствам. В молодежной среде расширяется интерес к использованию в качестве транспортного средства велосипедов (несмотря на объективные трудности эксплуатации, обусловленные суровым зимним климатом).

В-четвертых, надлежащая экологически ориентированная подготовка кадров для транспортного комплекса. В настоящее время при подготовке кадров для транспорта используются образовательные программы, обязательным элементом которых являются экологические темы и компетенции. Например, в МАДИ (ГТУ) для подготовки бакалавров по направлению 20.03.01 «Техносферная безопасность», профиль «Инженерная защита окружающей среды», разработана и используется учебная программа «Устойчивость транспортных систем», в которой уделено внимание решению экологических проблем в транспортном комплексе. В работе [8] рассматриваются вопросы формирования компетенций будущего инженера, обучающегося в техническом вузе, с учетом социально значимого отношения к техносферной безопасности. При этом проанализирован опыт обучения студентов в ряде ведущих вузов: МГТУ им. Н.Э. Баумана, МАДИ (ГТУ), Казанского государственного университета им. А.Н. Туполева. Авторы обращают внимание на непрерывность образовательной деятельности при подготовке кадров. Подготовка кадров для транспортного комплекса должна начинаться еще в средней школе в процессе изучения курса «Технологии». Подобный подход широко используется в образовательном процессе в рамках средней общеобразовательной школы во Франции, США, Канаде, Германии, Италии и других развитых странах. В России в настоящее время разработаны и используются в 9–11 классах средней школы несколько учебных пособий и программ, дающих возможности профориентации и получения обучающимися начальных компетенций по основным транспортным профессиям с целью получения дальнейшего профессионального образования в вузах и ссузах [8]. В этих учебно-методических материалах вопросы транспортной деятельности мотивированно увязаны с экологическими знаниями.

Литература

1. Lawson M. New Approach to Effective and Sustainable Urban Transport. *Transportation Research Record*. January, 2003, vol. 1838. – pp. 42–49.
2. Spirin I., Zavyalov D., Zavyalova N. Globalization and development of sustainable public transport systems. – 16th International Scientific Conference Globalization and Its Socio-Economic Consequences. University of Zilina (Slovakia). The Faculty of Operation and Economics of Transport and Communication, Department of Economics. Proceedings. Part V. 5th – 6th October 2016. – pp. 2076–2084.
3. Асалиев А.М., Завьялова Н.Б., Сагинова О.В. и др. Маркетинговый подход к управлению качеством транспортного обслуживания: Монография. – г. Новосибирск, Изд-во ЦРНС, 2016. – 172 с.
4. Donchenko V., Kunin Y., Ruzski A., Barishev L., Trofimenko Y., Mekhonoshin V. Estimated atmospheric emission from motor transport in Moscow based on transport model of the city. *Transportation Research Procedia* 14, 2016. – pp. 2949–2558.
5. Общий устав российских железных дорог и Положение о Совете по железнодорожным делам: [Высочайше утвержденный 12 июня 1885 г.]. – Санкт-Петербург, 1886. – 72 с.
6. Спиринов И.В. Автотранспортное право: Учебник. Гриф Минобразования Российской Федерации. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
7. Spirin I., Zavyalov D., Zavyalova N. Transport planning as a global problem of sustainable urban development. – 17th International Scientific Conference Globalization and Its Socio-

Economic Consequences. University of Zilina (Slovakia). The Faculty of Operation and Economics of Transport and Communication, Department of Economics. 5th – 6th October 2017.

8. Grishaeva Yu.M., Spirin I.V., Matantseva O.Yu. Aspects of professional education in the higher school in the interests of the techno-sphere safety. – Современные исследования социальных проблем – Modern Research of Social Problems (Online Scientific Journal), N 9 (65), 2016. – pp. 5–18.

О СУБЪЕКТИВНОМ ОТНОШЕНИИ МОЛОДЕЖИ К ПРИРОДЕ

Стерлигова Е.А., Пермь, Россия

Аннотация. Рассматриваемая тема изучается экологической психологией в рамках проблемы взаимодействия человека и природы, которое на современном этапе развития общества имеет много противоречий.

Ключевые слова: взаимодействие человека и природы, субъективное отношение к природе, социальные релизеры.

ON THE YOUTH SUBJECTIVE ATTITUDE TO THE NATURE

Sterligova E.A., Perm, Russia

Abstract. The subject under consideration is studied by ecological psychology within the framework of the problem of human-nature interaction, which at the present stage of the development of society has many contradictions.

Keywords: human-nature interaction, subjective attitude to nature, social releases.

Рассматриваемая нами тема изучается в рамках проблемы взаимодействия человека и природы, которое на современном этапе развития общества имеет много противоречий. Одним из стратегических вариантов решений этих противоречий являются «глубокие социальные изменения», под которыми понимают «смену системы ценностей, трансформацию мировоззрения, перестройку сознания, революцию в умах» [1]. и, прежде всего у молодого поколения, за которым будущее. В связи с этим интересно изучить субъективное отношение молодежи к природе.

Основные методы исследования: методика «Натурафил» [2], анкетирование с включением семантического дифференциала и ассоциативный метод. В исследовании принимали участие молодые люди в возрасте от 17 до 22 лет. Всего 187 человек, из них 98 девушек и 89 юношей, в равной мере представлены студенческая и работающая молодежь.

Результаты исследования. Субъективное отношение к природе у молодых людей обладает достаточной широтой, осознанностью и обобщенностью, т.к. в смысловое содержание понятия «природа» респонденты включают всю совокупность природных объектов и явлений. Две трети участников исследования (37%) ответили, что природа – это «окружающая среда». Сегодня термин «окружающая среда» является речевым штампом из-за его «растиражирования» в научной, научно-популярной литературе, средствах массовой информации и в повседневной жизни. Одна треть респондентов считают, что природа – это объекты растительного и животного мира (животные, растения, цветы, собака и т.д.), что свидетельствует о формировании понятия «природа» на житейском уровне.

Природа ассоциируется с объектами и явлениями биосферы: растения, животные, цветы, береза, кошка, попугай, урожай и т.д. у двух трети респондентов. Объекты растительного мира в ответах встречаются чаще, чем объекты животного мира. Это объясняется тем, что у человека ассоциация возникнет, прежде всего, на то, с чем он чаще сталкивается в своей жизни. В природной и городской среде люди видят в большей мере растения, диких животных в городах увидеть практически не возможно. Визуально

воспринимаемые объекты чаще называются в ответах, при этом это ярче выражено у девушек, чем у юношей (40% против 29%).

Применение семантического дифференциала показало большую эмоциональность и оптимистичность представлений о природе у девушек, чем у юношей. В целом в ответах преобладают положительные эмоции. Эстетический компонент отношения к природным объектам у молодежи хорошо развит и преобладает над другими – когнитивным, прагматическим, этическим. Это подтверждают ответы, так для девушек природа: очень «красивая», очень «родная», «чистая, безопасная», «динамичная» и очень «близкая». У юношей природа: просто «красивая», «родная», «грязная», «безопасная», «динамичная» и «близкая».

У респондентов преобладает эмоционально-перцептивный компонент интенсивности субъективного отношения к природе. Каждый третий участник исследования (28%) воспринимает природу как источник эмоций и впечатлений. Это выражено у девушек в большей мере (33% против 22% у юношей).

Когнитивный компонент интенсивности субъективного отношения к природе у женщин больше, чем у мужчин (17% и 10%). Прагматическое отношение к природе преобладает у молодых людей – 16% и только 10% у девушек. Полученные нами результаты совпадают с результатами исследования В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо [3], которые выявили, что у женщин преобладающим компонентом интенсивности является эмоционально-перцептивный, а у мужчин наблюдается тенденция увеличения доли практического компонента в структуре параметров интенсивности субъективного отношения к природе. В результатах исследования настораживает то, что более 40% молодых людей имеют пассивную позицию в отношении к природе.

Источником положительных эмоций для половины участников исследования (51%) являются растения и животные и все, что с ними связано. При созерцании огромное удовольствие доставляют растения, особенно роза и береза. Симпатии к розе обусловлены действием комплекса социальных эстетических релизеров («символ любви», «элемент костюма высших сословий» и т.д.). Именно действие этих мощных релизеров определяет «лидерство» розы по отношению к другим цветам, не уступающим ей по красоте. Симпатия к березе также обусловлена действием комплекса социальных эстетических релизеров этнопсихологического происхождения, т.к. «береза издревле было символом русского народа и ее нередко сравнивали с молодой, красивой девушкой. Часто приходится слышать: «стройная как береза», «плачут березы» и т.д.» [4].

Эстетическое наслаждение также доставляют ландыш, ромашка, камыш, сирень, сосна, дуб. Положительные эмоции у опрошенных вызывают: домашние животные (кошка, собака, конь), птицы (чайка, лебедь). Симпатии к домашним животным обусловлены богатством антропоморфных «ответов», на которые они способны. Собака является самым близким человеку существом, т.к. в силу этологически обусловленных коммуникативных способностей наиболее ярко и понятно способна продемонстрировать человеку свою благодарность за заботу о ней. Кошка, демонстрирующая «ответы» более низких уровней пользуется меньшей популярностью. Симпатии к лошади формируются на основе антропоморфных «ответов» в ситуациях практического взаимодействия (Ясвин, 2000). Кроме того, молодым людям приятно наблюдать за облаками, небом, дождем, снегопадом, радугой, восходом, закатом, рекой, морем, прибоем, ручьем.

Наиболее приятными для слуха являются пение и звуки, издаваемые птицами (соловей, жаворонок, дятел, скворец), шелест листьев, шум дождя, ветра, гром, плеск воды (прибой, волны) и ее переливание (ручей, водопад, река). Самыми приятными запахами опрошенные считают запахи цветов (роза, пион, фиалки, тюльпан, ландыши), ягод (земляника, клубника, черника), травы и деревьев (яблоня, черемуха, пихта, ель, сирень, липа) и запах свежести после дождя. Мощными тактильными положительными релизерами являются животные (птица, собака, кошка, мех животных), вода, земля, теплый песок, галька.

Молодым людям не нравится видеть: молнии, лужи, неблагоприятные явления природы (сильный ветер, ураган, смерч и т.д.), пожары, последствия деятельности человека (карьер, мусор, помойки, свалки, мазут, грязная река), сорняки, поврежденные деревья, тополиный пух, бурелом, плесень, медведей, насекомых (мухи, комары), грызунов (мыши, крысы), червей, амфибии, рептилии. Неприязнь к змеям досталась человеку в наследство от его предков, для которых это животное являлось врагом. Подобное отношение наблюдается и к червям, внешний вид которых имеет определенное сходство со змеями. Субъективное отношение к мышам и крысам формируется под воздействием не только естественных релизеров («неприятный длинный хвост»), но и по когнитивному каналу на основе экологических сведений об их «вредности», «опасности», «антисанитарности».

Не приятно слышать гром, грозу, ливень, звуки, издаваемые животными (волк, медведь, змеи, жужжание насекомых, карканье, крик совы), скрип деревьев, шум, гул транспорта, завода, городской шум, треск от пожара. Не нравится чувствовать запах гниения, запах некоторых растений (герань, полынь, мак, багульник, жасмин, смородина, калина) и животных (кошка, змея, рыба, клоп, хомяк), запахи дыма, гари, мусора, свалки, загрязняющих веществ (выхлопные газы, бензин, нефть, топливо). Не приятно прикасаться ко всему колючему (колючки, хвоя, крапива, репейник, ель, кактус), некоторым животным (мыши, крысы, еж, жук, таракан, паук, насекомые, улитки, гусеницы, медуза, змеи, ящерицы, лягушки, крокодил, акула).

Антипатия проявляется к тем растениям, которые способны причинить физический вред, боль, доставить неудобства. Отношение к улиткам, слизнякам, червям формируется в значительной степени под влиянием социальных эстетических релизеров. Очень ярко это продемонстрировал в своей книге «Красота в природе» В.В. Соловьев: «Улитки и другие слизняки, кроме того, что они еще довольно ясно сохраняют безобразный тип червя, отвратительны также по своей первобытной бесформенности и мягкотелости» [5]. Негативное отношение к крокодилам и акулам формируется под влиянием этических социальных релизеров, которые навязывают человеку стереотип отношения к ним как грозной опасности.

Личное отношение к природе у подавляющего большинства опрошенных «положительное» (75%), при этом каждый третий участник исследования считает, что российское общество и человечество относится к природе крайне отрицательно (35%), а каждый второй ответил, что россияне к ней не проявляют никакого внимания вообще (45%).

Итак, в ходе исследования удалось выяснить, что субъективное отношение к природе у молодых людей обладает достаточной широтой, осознанностью и обобщенностью, представления о природе сформированы в процессах воспитания и обучения, у опрошенных преобладает эмоционально-перцептивный компонент интенсивности субъективного отношения к природе. Уровень эмоционального и когнитивного компонентов интенсивности выше у девушек, а уровень практического компонента выше у юношей. Эту специфику нужно учитывать в экологическом воспитании и образовании, изменять соотношение компонентов интенсивности субъективного отношения к природе с учетом возраста и пола.

Обнаружено противоречие в отношении молодежи к природе. Подавляющее большинство участников исследования относятся к природе очень положительно, но считают, что другие люди (общество, человечество) настроены против нее или проявляют безразличие к ней.

Необходимы целенаправленные психолого-педагогические воздействия на изменение отношения к «плохим», «некрасивым» животным. Важной составляющей экологического воспитания должно стать формирование активной позиции и положительного как субъективного, так и общественного отношения к природе.

Литература

1. Ясвин В.А. Психология отношения к природе М, Смысл, 2000. С. 19
2. Ясвин В.А. Психология отношения к природе М, Смысл, 2000. С. 64-76
3. Ясвин В.А. Психология отношения к природе М, Смысл, 2000. С. 227-243
4. Ясвин В.А. Психология отношения к природе М, Смысл, 2000. С. 326.
5. Соловьев В.В. Красота в природе //Русский космизм. Антология философской мысли. М., 1993. С.97.

ПОКАЗАТЕЛИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА, РОДИВШЕГОСЯ И ПРОЖИВАЮЩЕГО НА ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ ТЕРРИТОРИИ, КАК ПРОЯВЛЕНИЕ МИНИМИЗИРУЮЩЕЙ АДАПТАЦИИ³¹

Суханов А.А., Чита, Россия

Аннотация. В статье дается обоснование возможности трактовки эмпирически установленного снижения адаптационных показателей молодежного населения, родившегося и проживающего на экологически неблагоприятных территориях, как проявления снижения уровня его жизнеспособности. Причиной является реализация особой стратегии психологической адаптации – стратегии минимизирующей адаптации.

Ключевые слова: экологическое неблагополучие, жизненная среда, жизнеспособность, психологическая адаптация, снижение показателей, стратегия минимизирующей адаптации.

INDICATORS OF RESILIENCE PERFORMED BY YOUTH, WHO WERE BORN AND ARE LIVING ON ECOLOGICALLY UNFAVORABLE TERRITORY AS A MANIFESTATION OF MINIMIZING ADAPTATION

Sukhanov A.A., Chita, Russia

Abstract. The article proves the possibility that empirically supported decrease in adaptation rates of youth population born and living on ecologically unfavorable territories can be interpreted as a manifestation of decrease of its resilience level. The reason for that is the implementation of a special psychological adaptation strategy – the strategy of minimizing adaptation.

Keywords: ecological trouble, living environment, resilience, psychological adaptation, decrease of rates, strategy of minimizing adaptation.

Экологически неблагоприятная природная среда деформирует жизненную среду человека, частью которой она является, и делает ее неоптимальной для его существования, или, как говорил В.П. Казначеев, неадекватной [4] его природным свойствам. Это влечет за собой повышение нагрузки на организм и психику человека, постоянно проживающего в условиях экологического неблагополучия. Проблема устойчивости к таким нагрузкам – это проблема жизнеспособности человека, находящегося под средовым прессом. Актуальность названной проблемы возрастает с продолжением и обострением экологического и социального кризиса. Изучение феноменологии, сути, факторов жизнеспособности в отечественной психологии ведет свое начало с работ Б.Г. Ананьева, который определял жизнеспособность как энергетический потенциал человека [1].

Такое понимание жизнеспособности позволяет углубить трактовку результатов, которые получены в нашей работе, посвященной изучению специфики психологической адаптации молодежного населения, родившегося и проживающего в регионе экологического неблагополучия (в Забайкальском крае). Многие исследователи,

³¹ Работа поддержана РФФИ, проект № 17-06-00151 «Изучение жизнеспособности молодежного населения региона экологического неблагополучия (на примере школьников и студентов Забайкальского края)»

разрабатывающие проблему жизнеспособности человека, не просто проводят ее связь с психологической адаптацией [8; 9; 12], но и прямо обозначают жизнеспособность как адаптацию [5]. Это позволяет утверждать, что по показателям психологической адаптации можно судить об уровне жизнеспособности человека.

С системных позиций психологическая адаптация определяется как процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе «человек – жизненная среда» с целью сохранения ее динамического равновесия. Исследование выполняется в рамках экпсихологического подхода к развитию психики (В.И. Панов [10]), согласно которому изучение психологической адаптации корректно только на основе представлений о психике как, порождающейся и развивающейся в системе «человек – жизненная среда». Системные отношения человека со средой определяют закономерность возникновения изменений в организме и психике человека вслед за экологической деформацией среды.

Эмпирическое обоснование данного тезиса было проведено в контексте анализа специфики психологической адаптации человека, родившегося и постоянно проживающего в экологически неблагоприятной жизненной среде.

В качестве основных параметров диагностики были определены: на психофизиологическом уровне психологической адаптации – характеристики функционального состояния и умственной работоспособности – интегральной характеристики энергетического обеспечения психической деятельности испытуемых; на психическом уровне – характеристики развития интеллекта и профили, составленные на основе значений шкал СМЛ/ММРІ); на социально-психологическом уровне – показатели жизнестойкости испытуемых.

Эмпирически установлено существование тенденции к общему но неодинаково выраженному на разных уровнях снижению показателей психологической адаптации старших школьников и студентов, родившихся и проживающих на значительно «загрязненных» территориях края (территории чрезвычайной экологической ситуации – г. Краснокаменск, территории экологического кризиса – г. Балей, территории краевого центра – г. Чита, – одного из самых экологически «загрязненных» городов России). Выборка обследования - около 1889 человек (вместе с испытуемыми, проживающими на контрольных, экологически «чистых» территориях).

Согласно результатам исследования, по мере увеличения степени экологического «загрязнения» природной составляющей жизненной среды территории обследования – снижаются показатели умственной работоспособности испытуемых, на ней проживающих, и наоборот.

Интегральная оценка работоспособности большей части всех испытуемых, независимо от территории их проживания, соответствует среднему уровню. Но при этом обнаружены значимые отличия в других конкретных показателях умственной работоспособности испытуемых в зависимости от природных и социальных условий среды территорий их проживания.

проживающих на экологически неблагоприятных территориях, независимо от их социального статуса (уровня социально-экономического развития, медицинского обслуживания населения, характеристик образовательной, информационной среды), ниже показателей умственной работоспособности испытуемых, проживающих на экологически неблагоприятных территориях.

Особенно отчетливо снижение умственной работоспособности испытуемых, проживающих на экологически неблагоприятных территориях, проявляется в таких энергоемких показателях, как скорость переработки информации, продуктивность умственной деятельности, коэффициент выносливости, амплитуда колебаний продуктивности (надежность).

Социальные условия жизненной среды также оказывают влияние на состояние

умственной работоспособности человека. Поэтому некоторые показатели испытуемых, проживающих на экологически «чистой» территории с низким социальным статусом – в отдаленном таежном селе – ниже, чем у их сверстников в городах, в которых проводилось обследование, в том числе, и в экологически «загрязненных».

Возможна социальная компенсация последствий длительного негативного влияния экологически «загрязненной» природной среды. В связи с действием механизмов социальной компенсации в краевом центре, г. Чите, число испытуемых с низкими показателями умственной работоспособности меньше, чем на других экологически деформированных территориях, чей социальный статус ниже. По той же причине число испытуемых с высокими показателями умственной работоспособности в краевом центре больше, чем на территориях экологически «чистых», но с более низким социальным статусом.

Однако лучшие социальные условия экологически неблагополучных территорий не всегда могут в полной мере компенсировать влияние негативного природного фактора – экологического «загрязнения» природной части жизненной среды.

Умственная работоспособность молодых людей, проживающих в условиях экологического неблагополучия, является более энергозатратной. Экологическое «загрязнение» природной (физической) среды становится лимитирующим фактором жизнедеятельности, который повышает энергетическую «цену» деятельности, вызывает напряжение адаптации и определяет необходимость реализации ее энергосберегающей стратегии – стратегии минимизирующей адаптации.

Подтверждено существование тенденции к снижению показателей на психическом уровне психологической адаптации показателей жителей экологически неблагополучных территорий по показателям развития их интеллекта. Установлено, что показатели уровня развития интеллекта испытуемых, коренных жителей экологически неблагополучных территорий, в целом ниже, чем у их сверстников, жителей территорий экологически благополучных, независимо от социального статуса последних.

С увеличением экологического «загрязнения» природной (физической) среды территории, снижаются показатели развития интеллекта испытуемых, на ней проживающих. Лучшие социальные условия среды проживания испытуемых способны оказать свое компенсирующее влияние на развитие их интеллекта. Однако социальная среда не всегда может полностью компенсировать негативное влияние экологически «загрязненной» природной (физической) среды территории, особенно с увеличением степени экологической деформации до кризисной и чрезвычайной.

На психическом уровне психологической адаптации коренных жителей экологически неблагополучных территорий названная тенденция обнаруживает себя в показателях СМИЛ/ММРІ

отдельной выборке, независимо от территории их проживания, имеет *нормальный* личностный профиль (что означает, что они хорошо адаптированы, устойчивы к стрессу, достаточно эмоционально стабильны и социально открыты), выявлен ряд значимых отличий в адаптационных показателях испытуемых, проживающих на территориях с отличающимися условиями жизненной среды. На экологически неблагополучных территориях больше таких испытуемых, характеристики психической деятельности которых свидетельствуют о затруднениях в адаптации (испытуемых с «утопленным», «пограничным», промежуточным профилями).

Жизнестойкость как компонент жизнеспособности – это интегральная установка на выживаемость. Как и все в психике, она имеет биологическую основу и, следовательно, опосредствованно может испытывать воздействие средового экологического неблагополучия. В частности, энергетическое обеспечение жизнедеятельности определяет проявления жизнестойкости.

Установлено, что на социально-психологическом уровне психологической адаптации показатели жизнестойкости испытуемых, проживающих на территориях с отличающимися условиями жизненной среды, выравниваются.

Показатели жизнестойкости большей части обследованных студентов и старших школьников, независимо от территории их проживания, входят в границы средних значений.

Достижение оптимальных (средних) показателей социально-психологического уровня психологической адаптации большей части обследованных, проживающих на территориях с экологически неблагоприятной жизненной средой, происходит за счет социальной компенсации. Адаптивной нормой человека является среда социальная. Ее воздействия способны компенсировать негативные последствия даже длительного влияния на его психику экологически неблагоприятной природной (физической) среды.

Выравнивание достигается также за счет механизмов межуровневого взаимодействия внутри психологической адаптации – снижение показателей на нижележащих уровнях (психофизиологическом и психическом) позволяет «подняться» показателям уровня вышележащего – социально-психологического.

Но при этом по всем шкалам теста жизнестойкости [7] число испытуемых с показателями ниже среднего уровня больше на экологически неблагоприятных территориях, независимо от их социального статуса, чем на территориях экологически «чистых». По ряду характеристик показатели жизнестойкости старшеклассников – коренных жителей экологически неблагоприятных территорий – снижены. То есть и на социально-психологическом уровне психологической адаптации, несмотря на преобладание средних значений адаптационных показателей во всех выборках, можно видеть дрейф показателей испытуемых, родившихся и проживающих в экологически неблагоприятных условиях жизненной среды, в сторону снижения.

Таким образом, диагностика разноуровневых показателей психологической адаптации позволила эмпирически выявить существующую на популяционном уровне тенденцию к снижению показателей психологической адаптации молодежного населения, родившегося и постоянно проживающего на территориях значительного экологического «загрязнения» жизненной среды.

Она свидетельствует о том, что риск снижения и жизнеспособности данной категории молодежи достаточно велик.

Причиной изменения, снижения показателей психологической адаптации (и жизнеспособности) людей, родившихся и постоянно проживающих в условиях экологически неблагоприятной жизненной среды, является реализация ее особой, экономичной, энергосберегающей стратегии, характерной для любых длительно осложненных условий жизнедеятельности, – стратегии минимизирующей адаптации.

Все процессы жизнедеятельности – и психической деятельности – человека имеют общую энергетическую природу. На экологически неблагоприятных территориях эти процессы более энергоемки, энергозатратны, чем на территориях экологически «чистых».

В работах, рассматривающих медико-биологические аспекты адаптации и анализирующих специально биологическую адаптацию к экологически неблагоприятной среде, установлено, что экологическое «загрязнение» вызывает напряжение механизмов гомеостаза, формирует адаптационные изменения в организме человека [3 и др.]. И при отсутствии заболеваний выявлены достоверные сдвиги в сторону сниженной нормы иммунологических, биохимических и физиологических параметров жизнедеятельности человека в регионе экологического неблагоприятия [11 и др.]. Здесь зафиксирован высокий уровень экологообусловленных нарушений, физических, и психических заболеваний [2 и др.].

Болезнь определяется в медицинской литературе как особая форма жизни и особая форма адаптации к условиям жизнедеятельности – экономная и экономичная адаптация. Такую приспособительную организованную минимизацию жизни в медицине назвали

минимизирующей адаптацией. Организм продолжает жизнедеятельность, но на более низком уровне функционирования.

Системная организация человека [6] определяет снижение показателей и психической деятельности, в том числе психологической адаптации, жизнеспособности населения, родившегося и постоянно проживающего на экологически неблагоприятных территориях. Психологическая адаптация тоже имеет «энергетическую» цену. Реализуется энергосберегающая стратегия психологической адаптации - стратегия минимизирующей адаптации.

Ее необходимость вызывается еще и дисбалансом в распределении и без того недостаточной энергии между уровнями системной организации человека: биологическим, с одной стороны, и психологическим и социальным (личностным), – с другой. В конкуренции за энергию биологический уровень оттягивает на себя энергию, необходимую для поддержания, прежде всего, материальных основ жизни в неадекватных условиях.

Что касается Забайкальского края, то в связи с особенностями природной среды региона, экологическим неблагополучием большей части его территорий у населения отмечается недостаточный энергогенез [13].

Таким образом, существует комплекс факторов, приводящих к необходимости реализации стратегии минимизирующей адаптации, проявляющей себя в снижении показателей жизнеспособности молодежного населения, родившегося и постоянно проживающего на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Воропаева С.В. Гигиенический анализ здоровья и умственной работоспособности школьников, проживающих в экологически различных районах Брянской области: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2005. – 23 с.
3. Глебов В.В., Михайличенко К.Ю., Чижов А.Я. Психофизиологическая адаптация популяции человека к условиям мегаполиса: монография. – М.: РУДН, 2013. – 325 с.
4. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
5. Лактионова А.И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 22 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
8. Махнач А.В. Исследования жизнеспособности человека: основные подходы и модели // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / [Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая]. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 33–8.
9. Нестерова А.А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011. – 50 с.
10. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
11. Прохоренко Е.А. Комплексное исследование адаптационных возможностей организма студентов в условиях экологического неблагополучия: автореф. дисс. канд. биол. наук. – Ульяновск, 2012. – 23 с.
12. Сараева Н.М. Жизнеспособность юношеского населения в регионе экологического неблагополучия по показателям психологической адаптации // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015. – С. 389-

13. Сердцев М.И. Экология Забайкалья и здоровье человека. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2001. – 68 с.

РОЛЬ САМОПОЗНАНИЯ В РАЗВИТИИ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Тарасова Л.Е., Саратов, Россия

Аннотация. В статье обсуждается роль самопознания выпускников средней школы для своевременной подстройки своих возможностей к предстоящим изменениям их ведущей деятельности, необходимой для достижения социально значимого результата, показана глубокая внутренняя связь самопознания с развитием адаптационной готовности старших школьников.

Ключевые слова: самопознание, адаптация, адаптационные способности, рефлексия, волевая саморегуляция, образ Я, самооценка.

THE ROLE OF SELF-CONSCIOUSNESS IN DEVELOPMENT ADAPTATION FUNCTIONS OF THE FIRST-LEARNERS

Tarasova L.E., Saratov, Russia

Abstract. The article discusses the role of the self-knowledge of secondary school graduates in order to timely adjust their capabilities to the forthcoming changes in their leading activities necessary to achieve a socially significant result. A deep inner connection of self-knowledge with the development of the adaptive readiness of senior schoolchildren is shown.

Keywords: self-knowledge, adaptation, adaptive abilities, reflection, volitional self-regulation, self image, self-image.

Адаптация первокурсников к обучению в вузе имеет свои особенности. Вхождение вчерашних школьников в вузовскую образовательную среду, обретение ими нового социального статуса студента требуют от юношей и девушек выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать этому статусу, формирования иного образа и способов мышления, приспособленного к быстро меняющимся информационным реалиям окружающего мира.

Такой процесс приспособления может происходить достаточно длительное время, что довольно часто сопровождается перенапряжением как на физиологическом, так и психологическом уровнях, вследствие чего у студента снижается активность и он оказывается не в состоянии не только выработать новые способы поведения и обучения, но и выполнять привычные для него виды деятельности.

В соответствии с требованиями современного динамичного общества каждый выпускник школы должен обладать адаптационными способностями, дающими ему возможность адекватного познания окружающей действительности, понимания происходящих в обществе изменений, своевременной подстройки своих возможностей к измененным условиям деятельности, развития своей личности и изменения окружающей действительности, необходимого для достижения социально значимого результата.

Ответить себе на вопросы «кем быть?» и «каким быть?» может только человек с развитым самопознанием, способный адекватно соотнести потребности и особенности своей личности с требованиями желаемой профессии, способный обдуманно строить жизненные планы и ставить обоснованные, реалистичные цели, видеть пути и способы их достижения.

Поэтому необходимо раскрыть выпускниками не только все положительные, но и отрицательные, представляющие особую сложность, моменты их предстоящей деятельности. Исходя из этого, каждый выпускник школы сможет заранее адекватно оценить свои силы, выбрать то направление деятельности, которое в наибольшей степени соответствует его личностным качествам, уровню знаний и желанию работать именно в

этой области и по этой специальности, что позволит наиболее успешно справляться со своими обязанностями в будущем.

Самопознание позволяет человеку отвечать на важные жизненные вопросы «кто я?», «какой я?», «что я могу?» и т.д. Познавая себя, можно управлять своей жизнедеятельностью – в этом и заключается готовность человека к самостоятельной организации своей жизни. Стремление и способность к самопознанию традиционно связывают со взрослым человеком, но далеко не всякий повзрослевший человек склонен вести с собой повседневный внутренний диалог, ориентированный на самопознание. Дети, подростки и юноши тем более могут не испытывать в этом никакой необходимости. Попробуем показать роль самопознания в развитии адаптационных способностей первокурсников.

Начнем с того, что *самопознание является важным условием для развития личности*, которое определяется собственными установками и целями человека. Безусловно, важно, чтобы эти цели не противоречили человеческим законам и соотносились с нравственными и духовными ценностями общества. Постановка человеком целей собственного развития и понимание путей их реализации в конкретных социально-исторических условиях возможны только при высоком уровне самопознания.

Безусловно, школьники, у которых возникают трудности в обучении из-за слабого развития познавательных процессов, могут следовать советам учителей и родителей, но в этом случае его интеллектуальное развитие будет проходить под внешним воздействием. Если же ученик сам осознал недостатки своей когнитивной сферы, понял необходимость освоения приемов ее эффективной коррекции и применения их, то он может управлять своими познавательными процессами и развитием в интеллектуальной сфере.

Постепенно самопознание распространяется на внутреннее содержание: мотивы учения и достижения успеха в различных видах деятельности, желание получить в будущем привлекательную профессию, стремление стать лучше, приобрести в будущем положительные качества личности. В этих рассуждениях проявляется способность учащихся осторожно, не категорично, а иногда и критично осознавать особенности своей личности, различные стороны своей жизнедеятельности, стремления, потребности и мотивы.

Суждения о себе, которые можно квалифицировать как имеющие высокий уровень, соотносятся с такими характеристиками, как перспективность, рефлексивность и критичность. Перспективные суждения отражают содержание Я-идеального и указывают на привлекательную профессию и обобщенное видение себя в близком или далеком будущем, на желаемые качества и особенности личности, мотивы учения и достижения успеха в различных видах деятельности.

К Я-реальному относятся рефлексивные суждения школьников о себе, которые выглядят как рассуждения о различных сторонах и особенностях своей личности. Такие суждения отражают особенности личности, осознание которых произошло в результате самоанализа ряда своих действий, поступков, отношений с людьми, переживаний. Рефлексивность может проявляться и при отражении Я-идеального. Рассуждения по поводу своего будущего связаны с процессом личностного самоопределения, планирования и проектирования своего жизненного пути и саморазвития. Типичными такие суждения являются для старшеклассников. Наличие рефлексивных суждений в самоописаниях школьников указывает *ни уровень рефлексивности их самопознания*.

Осознание желаемых положительных качеств обеспечивается сформированностью ценностных ориентации, нравственного сознания и общим уровнем воспитанности учащихся. Часто Я-идеальное школьников проявляется через описания себя взрослого, являющегося носителем какой-либо профессии и связанных с ней качеств личности. Еще один вариант содержания Я-идеального связан с отражением желаемых, возможных или потенциальных качеств и свойств собственной личности, которые пока не проявляются в деятельности и поведении или же проявляются, но в недостаточной степени. Осознание

своего желания измениться в лучшую сторону появляется под влиянием внешних оценок (например, учителя, родителей) или в результате сравнения с качествами и особенностями сверстников в ежедневном общении и совместной деятельности. Наличие перспективных суждений в самоописаниях школьников указывает *на уровень перспективности их самопознания.*

Не менее важной характеристикой самопознания является способность к критическому осмыслению своих особенностей и возможностей. Критические суждения, относящиеся к Я-реальному детей, представляют собой негативные характеристики личности, которые осознаются как затрудняющие жизнедеятельность, общение с людьми, приносящие душевный дискомфорт – стыд, угрызения совести и т.д.

Наличие критических суждений в самоописаниях школьников указывает *на довольно высокий уровень критичности их самопознания.*

Уровни перспективности, рефлексивности и критичности самопознания у каждого конкретного ученика могут быть разные. Школьники с высоким уровнем самопознания видят в себе не только положительные качества личности, но и негативные черты. Они осознают возможность изменить их в будущем, опираясь на внутренние ресурсы.

Кроме того, самопознание совершенно необходимо для *адекватного оценивания человеком своих достижений и личностных качеств.* От того, какие – положительные или отрицательные – качества находят у себя юноши и девушки, оканчивающие школу, будет во многом зависеть их адаптация в новой образовательной среде вуза и в социуме в целом. Во всех возрастах самооценка, характеризующаяся доминированием общего положительного отношения к себе, не позволяет относиться к собственной личности адекватно и информация о неудачах просто не воспринимается. Неадекватно завышенная самооценка таких школьников негативно сказывается и на учебной деятельности, и на взаимоотношениях с одноклассниками, поскольку они склонны объяснять свои неудачи внешними обстоятельствами, к себе относятся не критично, зато склонны критиковать за ошибки своих товарищей.

Преодоление неадекватности самооценивания возможно только путем развития когнитивного компонента их самооценки – самопознания. Накопление объективных знаний о себе, особенностях своей деятельности и личности позволяет не только увидеть и принять свои ошибки, но и осознать свои сильные стороны, понять свои возможности и обдумать способы исправления ошибок и достижения успеха.

Среди выпускников встречаются довольно критичные к себе школьники. Их беспокоит будущее, но разбираться в своих способностях и возможностях, рефлексивно рассуждать об особенностях своей личности они не стремятся. Для них характерно ярко выраженное желание избавиться от отрицательных черт и особенностей личности, которые в себе отмечают. Они высказывают критичность даже по отношению к себе в будущем, говорят, что им будет трудно избавиться от недостатков. Можно предположить, что такое неверие в себя при сильном желании измениться обусловлено слабым анализом и рефлексией собственных возможностей.

Некоторые старшие школьники при низкой перспективности и рефлексивности самопознания проявляют высокую критичность к своим возможностям. Их формулировки могут быть очень резкие, с пространными объяснениями, но при этом они не задумываются о причинах своих неудач и негативных переживаний и практически никогда не стремятся что-то поправить.

Когда выпускник сталкивается с трудностями в деятельности, это означает, что для осуществления необходимых действий ему не хватает либо хорошо освоенных умений и навыков, либо внимательности, терпения, настойчивости и т.д. Некоторые в такой ситуации отказываются от дальнейшей деятельности, ждут помощи или подсказки. Другие начинают рассуждать: почему задача не получается, каких знаний, умений не хватает для ее решения; задумываются, смогут ли сами найти способы и средства преодоления этой трудности. Очевидно, что учащиеся, которые хорошо знают свои возможности, привыкли

ориентироваться на собственные силы и способности в трудных ситуациях, могут анализировать уже выполненные и предстоящие действия, будут гораздо успешнее, эффективнее в любой сфере жизнедеятельности. Поэтому можно уверенно констатировать, что *самопознание необходимо для самостоятельной организации своей деятельности.*

При этом большое значение имеет *волевая саморегуляция поведения, условием которой выступает самопознание*, наличие у индивида определенной информации о самом себе. Воля у человека проявляется в способности осуществлять действие или сдерживать его, преодолевая внешние или внутренние препятствия. Внешние препятствия, как правило, очевидны и понятны. Сложнее с внутренними препятствиями. При выполнении учебных заданий препятствием могут выступать невнимательность, лень, более интересное занятие и т.д. Не каждый школьник осознает эти препятствия, но именно это делает невозможным проявление воли в подобных ситуациях. Любой волевой акт предполагает осознанный мотив, связанный с преодолением возникшего препятствия, а иногда и наличием серьезного внутреннего диалога, включающего в себя самоубеждение или самоприказ.

Самопознание старших школьников протекает по-разному в разных сферах личности. При сравнении уровней рефлексивности и критичности их суждений о себе в нравственной, коммуникативной, интеллектуальной и волевой сферах обнаружено, что чаще всего школьники стремятся рассуждать о своих волевых качествах личности. Это связано с большей осознанностью волевых актов. Реже школьники проявляют рефлексивность самопознания, осторожность в признании у себя тех или иных нравственных качеств. Они достаточно категорично определяют их наличие или отсутствие у себя в настоящем, а также возможность их приобретения в будущем.

Критически воспринимают школьники свои черты личности в волевой и интеллектуальной сферах. Причем у некоторых учащихся выражено сомнение в возможности приобрести эти качества в будущем. Такая неудовлетворенность собой в этих сферах может побуждать детей к управлению, коррекции и саморазвитию. Уже младшие школьники говорят о желании в будущем стать умнее, внимательнее, терпеливее и т.п. Подростки и старшеклассники хотят научиться сдерживать эмоции, не быть вспыльчивыми, настойчиво добиваться своей цели и т.п.

И, конечно же, *самопознание необходимо для построения взаимоотношений с другими людьми.* Для гармоничных отношений от человека требуется соблюдение определенных правил и законов коммуникации, принятых в обществе. Насколько успешно это удастся делать, человек узнает от партнеров по общению или путем самонаблюдения. Привычка к самонаблюдению и самоанализу своего отношения к окружающим людям помогает корректировать собственное поведение, гибко реагировать на изменение коммуникативной ситуации и, таким образом, управлять ей. Интересно отметить, что свои отрицательные черты в нравственной и коммуникативной сферах выпускники осознают гораздо реже, чем в интеллектуальной.

Таким образом, развитие адаптационной готовности выпускников школы к новым социальным условиям, формирование адекватной самооценки напрямую зависит от особенностей их самопознания. То, насколько хорошо ученик знает свои особенности и возможности, умеет анализировать разные стороны своей жизнедеятельности и личности, видит недостатки и возможные пути своего развития, определяет постановку новых жизненных целей и стремление к их реализации, обеспечивает формирование таких индивидуально-психологических особенностей личности, которые выражаются в выборе наиболее эффективных способов адаптации к окружающей среде, т.е. адаптационных способностей личности.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ³²

Телегина С.Я., Москва, Россия

Аннотация. В работе рассматривается психологическое влияние информационной среды на такие психологические характеристики, как межкультурные установки и суверенность психологического пространства личности. Приведены результаты предварительного исследования, направленного на выявление взаимосвязи суверенности психологических границ и межкультурных установок личности.

Ключевые слова: информационная среда, отношение «индивид – информационная среда», межкультурные установки личности, суверенность личности

THE INFLUENCE OF THE INFORMATION ENVIRONMENT ON INTERCULTURAL ATTITUDES OF THE PERSONALITY

Telegina S.YA., Moscow, Russia

Abstract. This thesis considers the psychological impact of the information environment on a person. We consider such psychological characteristics as intercultural attitudes of personality, the sovereignty of psychological space. We are presented the results of a pilot study aimed at revealing the relationship between the sovereignty of the psychological boundaries and the intercultural attitudes of the individual.

Keywords: information environment, attitude «individual – information environment», intercultural attitudes of the individual, sovereignty of the individual

Современное общество характеризуется быстрым и стремительным развитием и изменением информационной среды, которая представляет собой совокупность многочисленных информационных потоков. В настоящее время массовая глобализация, налаживание коммуникативных связей и взаимодействие между странами являются всеобъемлющими процессами, которые оказывают влияние на жизнь человека, его потребности, а также на его мировоззрение, личностные установки. Глобальная информатизация общества позволяет транслировать индивиду ценности, нормы, и стереотипы поведения, что оказывает воздействие на восприятие общей картины реальности человеком и на ощущение себя в ней, позволяет неограниченно общаться, обучаться, обмениваться товарами и услугами, способствует мобильному изменению картины восприятия мира и мгновенной адаптации человека к любым условиям. Однако, многочисленность информационных каналов порой отрицательно влияет на чувство безопасности, автономности человека, чувство собственной защищенности и суверенности его границ, и часто приводят к перегруженности информационных каналов, ставя человека перед необходимостью селекции средовых влияний [6].

Информационная среда неоднородна. Состоит из множества процессов, которые имеют различную скорость протекания. В различных сочетаниях таких процессов функционирует информация, отражающая адекватно окружающий мир, и информация деформированная. Это связано с возникающими неточностями процесса познания, наших знаний о мире, а также субъективным видением информации, создающих ее людей[5]. Важным фактором селективного отбора информации является суверенность границ личности, осуществляющие тот самый селективный отбор внешних воздействий и защищающий психологическое автономное пространство человека. Глобализация информационной среды и межкультурных информационных передач по-разному влияет на чувство безопасности, автономности человека, чувство собственной защищенности и суверенности его границ, а также многочисленность информационных и коммуникативных потоков приводят к перегруженности информационных каналов и ставят человека перед необходимостью селекции средовых влияний.

³² Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект номер 16-06-00239

Негативное влияние информационного потока на психику и сознание человека может приводить к нарушению восприятия окружающей действительности и, как следствие, деформации личности. Одним из важных аспектов защиты личности является психологическое пространство, которое представляет из себя важный формирующий личностный конструкт, который влияет на восприятие субъектом окружающего мира и его взаимодействие с ним. Особенно важным понятием является наличие в психологическом пространстве личности суверенных границ, которые дают человеку чувство автономии, уверенности, базовой безопасности и доверия к миру, а также переживанию суверенности и целостности своего собственного «Я». Состояние психологического пространства личности и его границ может качественно влиять на социальные и психологические явления и их внутреннее переживание субъектом в момент столкновения с ними, также может оказывать существенное влияние на процессы социализации в обществе, культурной адаптации и идентичности с национальным самосознанием, на качество протекания этих процессов, а также, возможно, имеет связь с формированием и усвоением субъектом стереотипных суждений, предрассудков и межэтнических установок, и склонности к усвоению стиля тех или иных суждений. Таким образом, психологические границы могут являться селективным механизмом в современной информационной среде. Суверенные границы помогают фильтровать коммуникационные и информативные потоки, в то время, как незрелые или депривированные границы, неспособные к фильтрации получаемой информации, могут приводить к склонности к конформизму, подверженности манипулятивным действиям со стороны, массовому заражению идеями, функциональными изменениями психики человека, стрессу, фрустрациям, тревожности, тотальному чувству незащищенности в непрерывном информационном потоке.

Согласно В.Д. Аносову и В.Е. Лепскому «негативные информационные влияния» заключаются в манипулятивных воздействиях на личность, на ее представления и эмоционально-волевую сферу. Манипуляция происходит путем навязывания установок, стереотипов, выгодных субъекту воздействий. Неконтролируемая информационная среда создает угрозу существования личности, обостряет чувство незащищенности, одиночества, из-за дефицита реального общения, десоциализирует человека, приводит к изменению сознания. Все чаще говорится о том, что развитие информационных технологий имеет психопатологические последствия, приводит к возникновению психических заболеваний невротического плана [1].

Целостные личные границы влияют на способность субъекта к некомфортному поведению и к возможности субъективного переживания внешних воздействий и защиты своего «Я». Основная функция феномена суверенности личностных границ – обеспечение саморегуляции посредством селекции воздействий извне; с помощью целостных границ личность адаптируется, развивается и реализовывает свою продуктивную деятельность в разных сферах. Состояние психологического пространства личности и его границ может качественно влиять на социальные и психологические явления и их внутреннее переживание субъектом в момент столкновения с ними. Суверенность границ также может оказывать существенное влияние на процессы социализации в обществе, культурной адаптации и идентичности, и на качество протекания этих процессов, на стереотипизацию мышления, усвоение установок и норм.

Т.С. Леви выделяет шесть функций психологической границы личности, при помощи которых индивид может избирательно коммуницировать с внешним миром, принимая из него желаемые стимулы и отгораживаясь от нежелательных, при условии сформированных целостных границ. Невпускающая функция – граница непроницаема для разрушающих внешних стимулов, такая функция формируется при личностной автономии и чувстве защищенности. Проницаемая функция – граница проницаема для внешних стимулов, растворение границы происходит при процессах отождествления и идентификации. Вбирающая функция – данная функция позволяет человеку брать

необходимые ему стимулы извне, стремиться к удовлетворению своих потребностей. Отдающая функция – человек способен выражать свои внутренние импульсы, отдавать их вовне. Сдерживающая функция – дает возможность человеку «контейнировать» внутреннюю энергию и распоряжаться ею адекватно по отношению к миру. Спокойно-нейтральная функция – выражает спокойное состояние человека, не предпринимающего активные действия и не сдерживающего активное воздействие извне [4]. При дисбалансе функций велика вероятность подверженности манипуляциям, негативному влиянию со стороны внешних раздражителей, стереотипизации мышления и навязывания установок. В случае оптимально сформированной границы личность способна изменять характеристики границы по своему желанию и в зависимости от состояния окружающего мира, что обеспечивает взаимодействие, вполне соответствующее возможностям, мотивам и ценностям личности. Для адекватного взаимодействия человека с окружающим миром важно сбалансированное развитие всех функций психологической границы.

Быстрое развитие информационной среды оказывают на человека как положительный, так и отрицательный эффект, одним из важных аспектов этого феномена является – размывание и нарушение границ, избыточная доступность личности, утрата приватности. Современные технологии активно входят в жизнь человека и постепенно он перестает замечать, что использует их постоянно, они становятся настолько привычными, что включаются в его телесность, изменяют психологические границы его тела, включая аспекты формирования самосознания и самоидентичности. Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. упоминают об эффекте «киборгизации» – слиянии человека с техническими средствами, где наиболее опасной формой инкорпорации является психологическая зависимость, когда жизнь без технического средства невозможна и вызывает панику [1]. Информационные технологии расширяют возможности человека, информация и окружающие люди становятся более доступными в любой точке мира, психологические границы такого общения стираются, в связи с чем размываются границы приватности, происходит нарушение и изменение суверенности личности, что в свою очередь оказывает влияние на личность человека.

В связи с вышеизложенным материалом была выдвинута гипотеза, что уровень депривированности границ будет напрямую связан с таким важным внутренним психическим конструктом, как установки личности. Поскольку современная информационная среда оказывает сильное воздействие на формирование норм и ценностей. Был взят межкультурный аспект личностных установок, в связи с глобализацией и усилением процессов межкультурной коммуникации и взаимодействия.

Нами было проведено пилотное исследование, в нем рассматривалась проблема сопряжения уровня суверенности психологического пространства с межкультурными установками личности, стереотипизацией и предрассудками. Респондентами были предложено дать развернутый ответ на предоставленные истории и пройти тест Суверенности Психологического Пространства Личности С.К. Нартовой-Бочавер. Выборка на предварительном этапе исследования составила 34 человека (24 девушки и 10 юношей), в возрасте от 20 до 25.

В результате качественного анализа ответов респондентов были получены результаты о степени лояльности к представителям иной культуры, степени стереотипизации и толерантности, наличию предрассудков. Была обнаружена статистически значимая зависимость межкультурных установок личности от уровня депривации суверенности психологического пространства. Так, респонденты с умеренным уровнем суверенности психологического пространства в большинстве подчеркивали заинтересованность в представителях других культур и в большинстве своем описывали положительные эмоции от встречи с человеком иной национальности или же рационализировали предложенную ситуацию, опираясь на свои мотивы и ценности. В то время, как респонденты с депривацией высказывали агрессивные тенденции, свои опасения, имели склонность к отстранению или же нивелированию различий между

представителями разных культур, в подобных ответах отмечалось большое содержание стереотипов и национальных «штампов», предрассудков. Особую негативную оценку получали ситуации, связанные с работой или семьей, где человек другой культуры часто имеет доступ к личному пространству человека, менее негативно описывались реакции на дружбу с человеком из другой культуры, однако в ряде случаев были высказаны опасения и настороженность.

На основе полученных результатов можно выдвинуть предположения о наличии социокультурных факторов, влияющих на формирование межкультурных установок при депривации суверенности. Можно предположить, что культурный опыт человека, зависящий от среды, в которой он находится влияет как на суверенность психологического пространства, так и на формирование установок. При сформированной суверенности, человек чувствует свою автономность, защищенность, вследствие чего можно ожидать высокий уровень межэтнических установок, слабую стереотипизацию и слабые предрассудки. При депривации же выявляются тенденции к негативизации, отстранению, нежеланию вступать в контакт или нигилированию различий. Человек с депривированными границами будет более склонен к манипулятивному воздействию, подвержен комфортному и стереотипному поведению. При нарушении суверенности психологических границ можно предположить недостаток их функциональности или дисбалансе предоставленных функций.

Можно предположить, на основании представленных данных, что на данные процессы наравне с личностными особенностями, влияют внешние факторы, социокультурные установки, принятые в обществе, процессы чрезмерной информатизации общества, неселективность и обширность информационных и коммуникативных потоков и пр. Таким образом, информационная среда и современные технические средства, являются одними из факторов, которые оказывают на человека как положительный, так и отрицательный психологический эффект. Феномен суверенности границ имеет обоюдный эффект взаимодействия между человеком и информационной средой, как границы дают человеку возможность селективного отбора информации, так и информационная среда формирует и изменяет границы человека.

Литература

1. Аносов В.Д., Лепский В.Е. Исходные посылки проблематики информационно–психологической безопасности // Проблемы информационно–психологической безопасности / под ред. А.В. Брушлинского, В.Е. Лепского. – М., 2009.
2. Ежовская Т.И. Психологическое воздействие информационной среды на современного человека // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – №3(27)
3. Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. – 2012. – №1(7)
4. Леви Т.С. Психологические границы как телесный феномен / Т.С. Леви// Бюллетень ассоциации телесноориентированных терапевтов. – 2007. – №9
5. Найденова С.В., Пономарев П.А. Психологическое влияние информационной среды на современного человека // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 2221–2225.
6. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии.// Монография.– М.: Питер, 2008.– 400 с.

ПОДРАЖАНИЕ КАК СТАДИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ³³

Хисамбеев Ш.Р., Москва, Россия

Аннотация. Проблема развития субъектности, несмотря на ее важное теоретическое значение для психологии, в настоящее время еще не решена. В статье делается попытка рассмотреть феномен подражания в качестве ключевого момента становления субъектности в антропогенезе и в онтогенезе. Рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к подражанию, и обосновывается его связь с развитием высших психических функций. Представлена модель подражания из трех контуров, использующих соответственно инстинкт, речь и волю.

Ключевые слова: подражание, субъектность, человек, природа, окружающая среда.

IMITATION AS A STAGE OF DEVELOPMENT OF SUBJECTIVENESS

Khisameev S.R., Moscow, Russia

Abstract. The problem of the development of subjectiveness, despite its theoretical importance for psychology, is not yet solved. The article makes an attempt to consider the phenomenon of imitation as a key moment in the emergence of subjectness in anthropogenesis and in ontogenesis. Domestic and foreign approaches to imitation are considered, and its connection with the development of higher mental functions is justified. A model of imitation of three contours, using instinct, speech and will, respectively, is presented.

Keywords: imitation, subjectness, man, nature, environment.

В современном мире все более обостряются проблемы экологии. Ученые и общественные деятели ищут пути выхода из нарастающего экологического кризиса. Вместе с тем, веря, что 21 век станет поистине веком психологии, важнейшим путем его преодоления станет экологическая психология, объект исследования, по определению В.И.Панова, обуславливается характером взаимодействия человека с окружающей средой [1]. В этом взаимодействии актуализируется особое свойство человеческой психики – быть субъектом своей активности «посредством осуществляемой им деятельности, общения и самосознания», причем в ходе онтогенеза развитие субъектности проходит ряд этапов, или стадий [там же, с.107]. Суть этого подхода проиллюстрирована на примере освоения двигательных навыков дошкольников: сначала ребенок является субъектом восприятия движения-образца, затем последовательно становится субъектом подражания, субъектом произвольной двигательной активности при внешнем контроле (при участии педагога в форме совместно-распределенной деятельности) и субъектом внутреннего контроля произвольной двигательной активности (самостоятельной, автономной). Хотя логика перехода от стадии к стадии обоснована В.И.Пановым эмпирически, напрашивается вопрос: нет ли стоящей за этой логикой природной закономерности.

Как писал 400 лет назад Фрэнсис Бэкон, человек, «слуга и истолкователь природы», станет ее господином, если будет задавать ей правильные вопросы [2]. И действительно, стремительное развитие науки и техники, взлет человеческой цивилизации оправдывал афоризм Бэкона, пока не были осознаны «пределы роста» в этом направлении [3]. Все яснее становится, что под «природой» следует понимать также психическую реальность, и стремиться надо к ее познанию, в частности, для познания феномена субъектности, задающей субъектную или объектную позицию человека во взаимодействиях с окружающей средой и с другими людьми.

Не вдаваясь в перечисление имеющихся в настоящее время подходов и концепций становления субъектности, следует отметить ряд основополагающих отечественных работ [4, 5].

³³ Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Психодидактический подход к развитию субъектных качеств обучающихся и педагогов на основе эконсихологической модели становления субъектности» (17-06-00871)

Однако, в отечественной традиции имеется также ряд глубоких и не потерявших своей актуальности обобщений, сделанных на основе реконструкции антропогенеза. Примером может служить классический труд А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» [6]. Возможно, именно в этом направлении следует искать ключ и к проблеме развития субъектности.

Как известно, первым пытался создать логичную теорию антропогенеза К. Маркс, исходивший из посылки, что человека создал труд. Но как справедливо отмечает В. Вильчек, возникает парадокс: чтобы создать человека, труд должен был возникнуть раньше самого человека [7]. Однако, Маркс в «Капитале» многозначительно оговаривается: «Мы не будем рассматривать здесь первых животноеобразных инстинктивных форм труда» в знаменитом отрывке, где сравнивается пчела и архитектор [8]. В самом деле, пчеле нет необходимости строить план постройки своих восковых ячеек, он задан ей как наследственный инстинкт. В отличие от животных человек располагает ограниченным набором инстинктов, обеспечивающих самосохранение.

Вместе с тем у высших животных имеется инстинкт особого рода, обеспечивающий не жесткую видовую программу поведения, а позволяющий модифицировать ряд поведенческих программ в зависимости от условий и факторов окружающей среды. Это – подражание. Пока психика детеныша пластична, ей благодаря подражанию доступно обучение (хотя этот периода кратковременный). По-видимому, у предков человека этот инстинкт был гипертрофирован, так что оказался способен компенсировать угасшие, которые слишком прочно привязывали к определенной совокупности природных условий.

О значении подражания писал уже Аристотель: «Подражание присуще людям с детства, и они тем отличаются от прочих животных, что наиболее способны к подражанию» [9, с.648].

Благодаря развитой способности к подражанию человек стал, по меткому замечанию немецкого просветителя Иоганна Гердера, «вольнотпущенником природы» [10]. Обретенная свобода (разумеется очень ограниченная) означала, что предки людей стали не наследовать программы поведения, а усваивать их путем подражания более опытным соплеменникам, т.е. необходимой стала социализация, заменившая узкую специализацию, прочно привязывавшую животных к среде обитания. Появившееся отчуждение древнего человека от природы можно было возместить одновременно двумя способами: во-первых, заменить недостающие клыки, когти, бивни зажатым в руке камнем или палкой; во-вторых, кооперируясь с себе подобными.

Интересно, что эта мысль перекликается с представлением Альфреда Адлера о движущих силах психического развития: чувства неполноценности и чувства общности [11]. Чувство неполноценности человека с более сильными животными компенсируется использованием орудий, а чувство общности создает социальную среду и появление речи, приведшей в соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского к развитию высших психических функций [12]. Подражание означало заимствование своего рода «технологий» у животных, успешно приспособившимся к среде. Это именно марксова «животноеобразная» деятельность, осуществляемая по образцу «полноценных» животных, которые становились тем самым посредниками между человеком и природой, от которой он отделился. В окружающей среде древнейшие люди находили «учителей», демонстрирующих образы нужного действия наглядно: например, весло не нужно «изобретать» - ведь достаточно было наблюдать ласты и плавники животных, равно как учиться плавать брассом можно у лягушки.

Поучительный пример подражания приводит А.В. Марков [13]. Проводились наблюдения над шимпанзе в Гвинее у деревни Боссу. Чтобы расколоть орех, шимпанзе из Боссу ищут камень, используемый как молоток и другой камень, «наковальню» – корень дерева или плоский, и раскалывают орех. Этому «искусству» учатся долго. Сначала, когда обезьяне полтора года, она воспроизводит увиденные у старших отдельные элементы

действия – стучат рукой по ореху. В два с половиной года выполняют последовательно два элемента: сначала кладут орех на опору и бьют по нему рукой. Лишь в три с половиной года они выполняют комбинацию из трех операций – найти «наковальню», положить на нее орех и ударить его камнем. Примерно четверть шимпанзе так и не могут научиться манипулировать тремя предметами, безуспешно пытаясь обойтись двумя.

Инстинкт подражания, который роднит человека и животных и образует своего рода первый контур индивидуального обучения, и представляет собой предпосылку формирования субъектности. Схема В.И. Панова в этом контуре выглядит так: инстинктивное побуждение – восприятие – собственно подражание в виде проб – внешний контроль в виде подкрепления. При этом успех попытки служит положительным подкреплением, фиксируя найденный способ действия, а неудача выступает отрицательным подкреплением, стимулируя варьирование исполнительной фазы действия. Так, собственно, представлял себе механизм научения Эдуард Торндайк в знаменитой теории «проб и ошибок». В настоящее время первый контур обучения можно представить как образование связей в конstellации нейронов головного мозга, обеспечивающих цепочку: 1) восприятие образца и формирование сенсорного эталона; 2) антиципация – отделение полученного в результате образа от наглядной ситуации и появление его как образа желаемого будущего, т.е. цели; 3) фиксация разрыва между актуальным и желаемым образами в качестве проблемной ситуации; 4) исполнение «кинетической мелодии», т.е. движение; 5) восприятие результата; 6) компарация с эталоном; 7) аффективно окрашенная оценка успешности.

Кроме того, что древнейшие люди ощущали свою неполноценность, заменив инстинкт и свои биологические органы предметно-манипулятивной деятельностью с помощью руки как «орудия орудий», они перестали быть «особями», т.е. выжить в одиночку не могли. Поэтому они образовывали сообщество – единое «сверхсущество», подобное пчелиному рюю. Так возникает социальная среда, позволяющая сохранять искусственные программы поведения и транслировать их новым поколениям с помощью механизма подражания. Жизнь по условному, социальному плану способствовала подавлению животных инстинктов, заставляя имитировать подавленные действия сформированными в социуме «дубликатами»: мимикой, жестикующей, криком, «вымещением зла» на нейтральном предмете. Появление прототипа создавало возможность замены наглядного образца звуковым символом, который в ситуативном контексте сопровождался для конкретизации интонацией и указанием. Речь в качестве регулятора поведения даже в своей зачаточной форме служит предпосылкой координации собственных действий и социальной микросреды. Тем самым речевой формат оказывается способным инициировать различные протоколы поведения члена группы, от кооперации на охоте до таких социально-психологических феноменов, как конформизм.

Уже в 19 веке представитель французской социологической школы Гюстав Лебон, пытаясь описать «психологию масс», описывал феномены поведения людей в толпе, когда составляющие ее люди становятся легко внушаемыми конформистами, а роль гипнотизера исполняет какой-то лидер [14].

Оригинальную социологическую теорию разработал Габриэль Тард (любопытно, что работал он судьей). По мнению Тарда, основой развития общества выступает социально-коммуникационная деятельность индивидов в форме подражания (имитации) – «общество, в конце концов, есть подражание» [15]. Появление речи как средства регуляции поведения не только создает социум и поддерживает его устойчивость, но образует второй контур подражания, накладывающийся на первый, инстинктивный. Перестройке подвергаются стартовый и финишный этапы подражания: побудительная и контрольная функции переходят к окружающим людям, что составляет социальную ситуацию развития субъектности.

Как указывают отечественные психологи, в онтогенезе современных людей выделяется этап раннего детства, когда ведущей деятельностью становится предметно-

манипулятивная [16]. От года до трех лет ребенок присваивает путем подражания способы манипулирования различными объектами, так что многие сформированные в этот период навыки остаются на всю жизнь.

Подражание выполняет еще одну, чрезвычайно важную, функцию. Оно становится источником произвольной регуляции перцептивной деятельности. Ведь чтобы подражать, надо отчетливо воспринимать образец – другого человека и выполняемые им движения. Но надо «глядеть, чтобы видеть», необходима концентрация внимания, чтобы простое выделение предмета как «фигуры из фона» и слежение стали наблюдением. Это значит, что восприятие в ходе освоения различных человеческих, а не «животнообразных» действий, выступает как бы трижды: сначала как созерцание, затем как внимательное «вглядывание», и в составе контроля, для компарации с эталоном (что ведет к вопросу о генезисе рефлексии).

Это означает переход побудительной и контрольной функций от значимых окружающих к самому ребенку, их интериоризацию, и появлению третьего контура подражания, осознанного и произвольного. Дальнейшее развитие субъектности происходит за счет совершенствования этих функций вместе с образованием мотивационно-смыслового ядра личности и системы ценностей, задающий критерии успешности освоения тех или иных навыков путем подражания. Наиболее ярко третий контур подражания проявляется при овладении иностранными языками.

Таким образом, подражание представляет собой ключевое свойство человеческой психики, выступая в качестве исходного пункта становления субъектности. Трехконтурная модель подражания как стадии развития субъектности предполагает наличие трех условий: для первого контура это инстинкт, для второго – речь, для третьего – воля. Психолого-педагогический смысл подражания – стимуляция активности учащегося в противоположность дрессировке, когда он представляет собой объект педагогического воздействия. Это побуждает задаться вопросом: «Каким должен быть учитель как образец для подражания?». Возможно, ответ нашел много столетий назад Лао-цзы: «Создавать и воспитывать сущее; создавая, не обладать тем, что создано; приводя в движение, не прилагать к этому усилий; руководя, не считать себя властелином – вот что называется глубочайшим *Дэ*» [17].

Литература

1. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.
2. Бэкон Ф. Великое восстановление наук. Новый органон // Сочинения в 2-х тт., т.1. М.: Мысль, 1977. – 570 с.
3. Медоуз Д. и др. Пределы роста / Пер. с англ. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 208 с.
4. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013.
5. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. – 2013 – Т. 34 – № 2 – С. 5-16.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965, – 574 с.
7. Вильчек В. Алгоритмы истории. – М.: АспектПресс, 2004. – 219 с.
8. Маркс К. Капитал // Собрание соч., т.23, – М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. – с. 189
9. Аристотель. Поэтика // Сочинения в 4-х тт., т.4. М.: Мысль, 1983. – 830 с.
10. Гердер И. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. – 703 с.
11. Адлер А. О нервическом характере. - СПб: Университетская книга, 1997. – 388 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
13. Марков А.В. Эволюция человека. В 2 книгах. Книга 1. - М.: Corpus, 2012. – 496 с.
14. Лебон Г. Психология народов и масс. – СПб.: Макет, 1995. – 311 с.

15. Тард Г. Общественное мнение и толпа. М.: институт психологии РАН, Изд-во «КСП++», 1999. – 414 с.
16. Эльконин Д.Б. Психология развития человека. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
17. Древнекитайская философия. Собрание текстов в 2-х тт. т.1. – М.: Мысль, 1972. – с.117

К ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Черезова Л.Б., Шатская Е.В., Христофорова Н.В., Волгоград, Россия

Аннотация. В статье рассматривается методика диагностики сформированности элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста. Используются модифицированная методика В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо «ЭЗОП» и диагностические ситуации (наблюдение за поведением детей в специально созданных ситуациях). Отмечены изменения по отношению современного ребенка-дошкольника к природе по сравнению с данными, полученными другими исследователями ранее.

Ключевые слова: методика диагностики экологического сознания, диагностические ситуации, вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП», тип доминирующей установки в отношении природы.

TO DIAGNOSE THE ARTICULATION OF THE ELEMENTS OF ENVIRONMENTAL AWARENESS IN PRESCHOOL CHILDREN

Tcherezova L.B., Shatskaja E.V., Hristoforova N.V., Volgograd, Russia

Abstract. Describes a technique for diagnostics of elements of ecological consciousness in children under school age. Used a modified technique of V.A. Jasvina and S.D. Derjabo «ЭЗОП» and diagnostic situations (monitoring of children's behaviour in a specially created situations). Marked changes from modern child-preschooler to nature in comparison with data obtained by other researchers previously.

Keywords: diagnostic methodology of ecological consciousness, diagnostic situations, verbal associative technique «ЭЗОП», the dominant type of nature.

Проблема формирования экологического сознания ребенка-дошкольника с точки зрения современной дошкольной педагогики изучена далеко не достаточно (макар). Это связано с несколькими проблемами – в первую очередь, с определением понятия «экологическое сознание». Так, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин понимают под этим термином совокупность экологических представлений, существующего отношения к природе, а также соответствий стратегий и технологий взаимодействия с ней [1]. В.И. Панов с коллегами, в свою очередь, понимает под термином «экологическое сознание» сложное психическое образование, которое включает в себя когнитивную, регуляторную, эмоциональную, этическую сторону и другие аспекты [5]. Вторая проблема – трудность диагностики. Педагогическая диагностика, как правило, ограничивается определением количества знаний о природных объектах и не учитывает психологических установок по отношению к миру природы. В своей работе мы попытались соединить педагогические и психологические аспекты формирования экологического сознания ребенка-дошкольника.

Известно, что основы экологического сознания закладываются уже в дошкольном детстве [1,2,3 и др.]. Это происходит в процессе познавательной деятельности детей и их общения со взрослыми. В то же время вопросам педагогической поддержки становления экологического сознания у дошкольников в педагогических исследованиях не уделяется должного внимания. Это связано с тем, что до сих пор педагоги и психологи пользуются разным инструментарием в своей работе с детьми, и роль психолога в детском саду чаще ассоциируется только с общей психологической диагностикой, а также помощью детям с психологическими проблемами.

Детский сад № 376 г. Волгограда с 2016 года является региональной инновационной площадкой по теме «Педагогическая поддержка становления экологического сознания ребенка-дошкольника в соответствии с ФГОС ДО», и коллектив педагогов детского сада работает в тесном контакте с психологом.

Педагоги, как правило, не владеют основами применения психологических методов в своей работе [6,7], т.к. в пособиях по экологическому образованию детей эта тема не рассматривается [4 и др.]. Если мы определяем, вслед за С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиным и В.И. Пановым, три направления, по которым должно идти формирование основ экологического сознания (знания, отношение, поведение), то и работа в образовательной организации также должна идти одновременно по всем этим направлениям. В наших исследованиях мы исходим из того, что формирование экологического сознания дошкольников должно осуществляться комплексно, с применением самых разнообразных средств, методов и приемов. При этом основное внимание на первом этапе мы уделили диагностике сформированности основ экологического сознания у детей и разработали следующие диагностические процедуры: вербальная ассоциативная методика Я.В. Ясвина «ЭЗОП», адаптированная для старших дошкольников, и диагностические ситуации.

Вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» (адаптирована для старших дошкольников педагогом-психологом МОУ Детского сада № 376 Н.В. Христофоровой):

Цель: исследовать тип доминирующей установки воспитанника в отношении природы.

Основа взята из методики В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо «ЭЗОП» [1, 9]. Вся методика состоит из 12 пунктов. Каждый пункт содержит стимульное слово и 5 слов для ассоциаций. Каждое слово-ассоциация несет определенную смысловую нагрузку и отвечает за один из типов установки по отношению к природе: природа воспринимается как объект красоты – эстетическая установка (К); как объект изучения – когнитивная установка (И), как объект охраны – этическая установка (О); как объект пользы – прагматическая установка (П). Например: стимульное слово ЛОСЬ. Ассоциации – Следы (И), Лесник (О), Трофей (П), Камни, Рога (К). Пятое слово – «мусорное» – не несет смысловой нагрузки и предлагается для отвлечения внимания.

Исследование проводится в устной форме. На бумаге фиксируется только ответ. Испытуемому предъявляется стимульное слово, а далее предлагается выбрать одно из 5 других, которое «больше всего к нему подходит». Вместе со словами для наглядности детям предъявляются картинки, обозначающие это слово. Слова предъявляются в быстром темпе, у испытуемого не остается времени долго обдумывать варианты: и он должен выбрать тот, который первым пришел в голову, что и является характеристикой доминирующей установки воспитанника по отношению к миру природы.

В каждом пункте стимульные слова и слова для ассоциаций, предложенные В.А. Ясвиным и С.Д. Дерябо [1,9], были заменены на другие, взятые из программы по экологическому образованию дошкольников С.Н. Николаевой «Юный эколог» [4]. Данная программа реализуется в МОУ детском саду № 376 с 2015 года, поэтому все понятия и определения, представленные в методике, были заимствованы из нее, так как они знакомы и понятны воспитанникам. Все стимульные слова и слова для ассоциаций в адаптированной методике несут ту же смысловую нагрузку, что и у В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо [1, 9]. Например: стимульное слово «лось» было заменено на слово «заяц» из темы: «Экосистема леса», а слово «трофей» было заменено на понятное для дошкольников слово «добыча» и т.д.

Текст методики.

Инструкция: Сейчас я тебе буду говорить одно главное слово, а потом еще несколько слов, их ты видишь изображенными на картинках. Ты должен назвать и подобрать из предложенных картинок ту, которая, как тебе кажется, больше подходит к главному слову. Говорить надо быстро.

Ребенку предложены на выбор по 5 картинок к каждому слову:

Стимульные слова: лес, заяц (*лось* – у С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина; далее курсивом выделены измененные стимульные слова), трава, река (*озеро*), медведь, дерево, море (*болото*), утка, рыба, сад, стрекоза (*бобр*), природа.

ЛЕС: Поляна (К), Муравейник (И), Заповедник (О), Дрова (П), Песок

ЗАЯЦ: Следы (И), Лесник (О), Добыча (П), Камни, Мех (К)

ТРАВА: Поливать (О), Сено (П), Кора, Роса (К), Стебель (И)

РЕКА: Улов (П), Шерсть, Берега (К), Рак (И), Очищать (О)

МЕДВЕДЬ: Паутина, Сильный (К), Малина (И), Красная книга (О), Медвежий жир

(П)

ДЕРЕВО: Осень (К), Гнездо (И), Вырастить (О), Мебель (П), Одуванчик

МОРЕ: Шторм (И), Чистая вода (О), Рыболовство (П), Яблоки, Морская звезда (К)

УТКА: Запрет (О), Перья (П), Утята (К), Ветка, Схема-модель утки (И)

РЫБА: Жабры (И), Серебристая (К), Рыбзавод (О), Жарить (П), Еж

САД: Берлога, Цветущий (К), Посадка деревьев (И), Убирать сорняки (О), Урожай

(П)

СТРЕКОЗА: Разноцветная (К), Крылья (И), Микрозаповедник (О), Поедание мух

(П), Грибы

ПРИРОДА: Красота (К), Изучение (И), Охрана (О), Польза (П),

Диагностикой было охвачено 68 человек (дошкольников в возрасте 5-6 лет – 32 человека, в возрасте 6-7 лет – 36 человек). По результатам диагностики были сделаны следующие **выводы:**

– у **54%** испытуемых доминирующей установкой является *эстетическая*, то есть ребенок воспринимает природу как объект красоты;

– у **6%** воспитанников выявлен *когнитивный* тип доминирующей установки, что свидетельствует о том, что эти дети воспринимают природу как объект изучения, получения новых знаний;

– **16%** испытуемых воспринимают природу как объект охраны, вследствие чего у них выявлена *этическая* доминирующая установка;

– **9%** воспитанников относятся к природе потребительски, поэтому у них доминирующей является *прагматическая* установка, а природа воспринимается воспитанниками как объект пользы;

– у **15%** испытуемых преобладающим является не один, а два типа установки.

Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что для большей части испытуемых (54%) доминирующей установкой является *эстетическая*, и дети воспринимают природу только как объект красоты, а установка на природу как объект изучения, знания не проявляется вообще (всего 6%). Поэтому, опираясь на полученные результаты диагностики, педагогам старших и подготовительных к школе групп рекомендовано:

- на занятиях и прогулках, в игровой деятельности уделять больше внимания знакомству детей с миром природы;

- на прогулках чаще проводить наблюдения, пробуждать у ребят интерес к живой природе, использовать проблемные вопросы и создавать обучающие игровые ситуации;

- в образовательной деятельности шире использовать познавательно-исследовательскую деятельность для развития у детей когнитивного типа субъективного отношения к миру природы (одного из компонентов базового параметра отношения к природе – интенсивности).

Диагностические ситуации

Нами были ранее разработаны [8] и повторно проведены следующие диагностические процедуры – ситуации.

Диагностическая ситуация № 1 «Что делать с мусором?». Детям, гуляющим на улице, раздаются конфеты и разрешается их съесть. Воспитатели наблюдают и фиксируют поведенческие реакции детей, что они будут делать с фантиками. В проведении диагностической процедуры принимали участие 56 детей: дети 5-6 лет – 29 человек, дети 6-7 лет – 27.

После проведения процедуры мы получили следующие результаты: бросили фантики на землю – 16 детей (29%), из них закопали в песок – 3.

40 детей (71%) не бросили фантики на землю, а совершили следующие действия:

- подняли фантики, брошенные другими детьми – 1;
- отдали фантики воспитателю – 12;
- спросили воспитателя, куда девать фантики – 6;
- держали фантики в руках, не зная, что с ними делать – 4;
- положили фантики в карманы – 25;
- решили собирать коллекцию фантиков – 0;
- бросили в мусорное ведро, находящееся на участке группы – 3.

Таким образом, проведение данной диагностической ситуации показало, что уровень культуры поведения детей, связанного с правилами обращения с мусором, в целом он оказался выше среднего.

Диагностическая ситуация № 2 «Нужно ли помогать растениям?». В помещении создается специально организованная предметно-пространственная среда для определения свободного выбора детской деятельности. Слева от входа расставляются комнатные растения с высохшей землей в горшках, рядом с ними лейки и другие емкости с водой. Справа от входа располагается большое количество игрушек: мягкие игрушки, конструктор, обручи, мячи, машинки и т.д., и детям предлагается выбрать вид деятельности по желанию. В проведении диагностической процедуры принимали участие 55 детей: 5-6 лет – 22 человека, 6-7 лет – 33.

Были выявлены следующие поведенческие реакции: 49% детей 6-7 лет и 82% детей 5-6 лет сразу подошли к комнатным растениям и стали их поливать, рыхлить землю. 11% детей постоянно находились возле растений, увлеченно ухаживая за ними. Даже дети, играющие с игрушками, старались как можно ближе подойти к комнатным растениям, а впоследствии присоединялись к ухаживающим за растениями ребятам.

Вывод, сделанный после проведения процедуры: с детьми проводится целенаправленная работа по формированию эмпатии по отношению к объектам природы. Кроме того, дети одной из подготовительных групп (группа «Радуга») в течение этого года принимали участие в двух экологических проектах.

Диагностическая ситуация № 3 «В музее» проводилась в музейной комнате по патриотическому воспитанию «Сталинградская мозаика», где, кроме экспонатов - самодельных макетов (пулемет, печь, землянка и т.д.) – на время эксперимента помещались птицы, черепашки, хомячки и кролики. Задача воспитанников – назвать один объект, находящийся в музейной комнате, который их заинтересовал. Нашей целью было определить, какой мир – природы или рукотворный – заинтересовал детей больше. В проведении диагностической ситуации принимали участие 56 детей: 5-6 лет – 26 человек, 6-7 лет – 30. При опросе детей выяснилось, что объекты предметного мира выбрали 4 (7%) воспитанников, а объекты природного мира выбрали 52 (97%), т.е. в целом природные объекты были наиболее интересны для детей.

Диагностическая ситуация № 4 «Микрокосмос»: просмотр отрывка из видеофильма «Микрокосмос» о жизни маленьких жителей луга, о красоте природы. Установка: без предварительной беседы ребятам предлагается посмотреть фильм и рассказать о своих впечатлениях. Нашей целью было определить длительность произвольного внимания, заинтересованность, внутреннюю мотивацию в просмотре фильмов о природе. В проведении диагностической ситуации принимали участие 64 человек: 5-6 лет – 32 человека, 6-7 лет – 32.

Дети старшей группы (5-6 лет). Обе участвующие в эксперименте группы показали полное погружение в просмотр видеофильма (все 10 минут). Не было суеты, игр, наблюдалась полная концентрация внимания на фильме. Дети проявили свое эмоциональное отношение к каждому насекомому, увиденному в фильме, однако они не сумели выразить словами то, что почувствовали.

Дети подготовительной к школе группы (6-7 лет). В эксперименте участвовали две группы, дети показали высокую познавательную активность, однако эмоционально реагировали только около 50 % воспитанников. Все дети обратили внимание на красоту представленной природы, внимательно смотрели фильм на протяжении 10 минут, что показало, по нашему мнению, высокую заинтересованность.

Нужно отметить, что ранее подобный эксперимент был проведен Е.В. Шатской на базе другого детского сада в рабочем поселке на окраине г. Волгограда (МОУ СОШ № 87, структурное подразделение «Радуга»). Анализировалось поведение детей старшего дошкольного возраста при просмотре видеофильма «Микрокосмос». Оказалось, что около 20% детей одной из групп негативно восприняли происходящее на экране, отказывались смотреть на насекомых, что объясняется, вероятно, особенностями воспитания детей в семьях.

Диагностическая ситуация № 5 «Ребенок – исследователь?»

Цель исследования – выяснить, может ли ребенок отойти от готовых схем получения знаний, что является важным и обязательным компонентом детского экспериментирования, является ли поведение детей при предоставлении им свободы творческого выбора исследовательским по своей сути. До сих пор считалось очевидным, что ребенок – это маленький исследователь, и только небольшой процент детей не проявляет интереса к творчеству, к самостоятельным исследованиям.

Ход процедуры: из бросового материала (баночки из-под йогурта, желуди, скорлупки от грецких орехов, палочки из-под коктейля, лазерные диски, шишки, деревянные палочки, перышки, камни и т.д.) в течение 10 минут дети должны были придумать игру или игрушку, предварительно исследовав свойства материала.

Диагностическая процедура показала, что в процессе свободной поисковой деятельности дети боятся делать неверные шаги, у них, судя по поведению, отсутствует творческое мышление, не сформирована способность к самостоятельному поиску и детским «открытиям». Дети ждут готовых знаний от взрослых и сами исследовать ничего не хотят. Только 30% воспитанников в ходе поисковой деятельности преодолевают боязнь делать неверные шаги, у них формируется способность к исследованиям, когда ребенок не только экспериментирует с различными предметами, но и самостоятельно размышляет.

Таким образом, результаты проведенных исследований показали, что у детей старшего дошкольного возраста по трем направлениям формирования элементов экологического сознания («знания-отношение-поведение») на начальном этапе эксперимента недостаточно развито в первую очередь когнитивное направление.

Диагностические ситуации и вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП», адаптированная для старших дошкольников, могут служить инструментарием при анализе сформированности элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 480 с.
2. Макарова Л.М. Формирование экологического сознания у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. [Электронный ресурс] : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М.: РГБ, 2003.
3. Мдивани М.О., Панов В.И., Черезова Л.Б. Эмпирическое исследование

- экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста (6-10 лет) // Экспериментальная психология. 2016. Т.9. № 4. – С. 48-58.
4. Николаева С.Н. Парциальная программа «Юный эколог»: Для работы с детьми 3-7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.
 5. Панов В.И., Мдивани М.О., Лидская Э.В., Хисанбиев Ш.Р. Методика экспериментального исследования экологического сознания: разработка и апробация // Российский научный журнал, 2010. № 1 (14). – С. 64-78.
 6. Черезова Л.Б. Педагогические и психологические методы в экологическом образовании дошкольников // Современные проблемы экологического образования: сб. мат. научно-практ. конф, Волгоград, 3-4 февраля 2009 г. / ред.-сост. Л.Б. Черезова. – Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2010. – С. 19-24.
 7. Черезова Л.Б. Проблемы дошкольного экологического образования с точки зрения психологии // Психолог в детском саду. 2012. № 4. – С. 117-122.
 8. Черезова Л.Б., Чумаков И.В., Шатская Е.В. Педагогические ситуации как показатель сформированности элементов экологического сознания у детей дошкольного возраста. / 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб: Нестор-История, 2015. – С. 460-463.
 9. Ясвин В.А. Психология отношения к природе.- М.: Смысл, 2000. – 465 с.

**ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
СТАНОВЛЕНИЯ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ
В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Черезова Л.Б., Шатская Е.В., Сенаторова М.М., Волгоград, Россия

Аннотация. Статья посвящена проекту инновационной площадки детского сада по педагогической поддержке формирования экологического сознания дошкольников. Рассматриваются актуальность, теоретические основы, задачи, этапы проекта и условия его реализации.

Ключевые слова: экологическое сознание, методика диагностики экологического сознания, содержание развивающей предметно-пространственной среды, мини-музеи.

**INNOVATIVE PROJECT «PEDAGOGICAL SUPPORT FLEDGLING
FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS IN PRESCHOOLERS IN THE
FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARDS OF PRE-SCHOOL EDUCATION»**

Cherezova L.B., Shatskaja E.V., Senatorova M.M., Volgograd, Russia

Abstract. The article is devoted to the project innovation platforms kindergarten teacher support formation of ecological consciousness of preschoolers. Examines relevance, theoretical framework, objectives, project phases and modalities for its implementation.

Keywords: ecological consciousness, environmental awareness diagnostic technique, content development subject-spatial environment, mini-museums.

С 2016 года детский сад № 376 г. Волгограда является региональной инновационной площадкой, осуществляющей свою деятельность в соответствии с программой реализации инновационного проекта «Педагогическая поддержка становления основ экологического сознания у дошкольников в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования» (приказ № 22 от 08.02.2016г. комитета образования и науки Волгоградской области).

Актуальность выбранной темы связана с реализацией закона об экологическом образовании в Волгоградской области от 15.05.2003г. № 825-ОД и целевой программы

«Охрана окружающей среды на территории Волгоградской области» на 2014 – 2020гг. (Постановление Правительства Волгоградской области от 04.12.2013г. № 686-п).

Теоретическими основами инновации стали исследования докторов психологических наук В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо, В.И. Панова [1,6,7].

Цель инновационного проекта – разработка и реализация педагогических условий формирования основ экологического сознания эгоцентрического типа у детей в условиях образовательной организации.

В.А. Ясвин и С.Д. Дерябо дают следующее определение экологическому сознанию [1]. «Экологическое сознание» традиционно обозначается как совокупность представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек – природа» и в самой природе, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней. И именно сложившийся тип экологического сознания определяет поведение людей по отношению к окружающей их природе. Экологическое сознание может быть антропоцентрическим и эгоцентрическим.

При *антропоцентрическом* сознании высшую ценность представляет человек, природа объявляется собственностью человечества, иерархическая картина мира, где на вершине пирамиды стоит человек. Целью взаимодействия с природой является удовлетворение тех или иных потребностей, характер взаимодействия с природой: правильно и разрешено то, что полезно человеку и человечеству, природа воспринимается только как объект человеческих манипуляций, как обезличенная «окружающая среда», этические нормы и правила действуют только в мире людей и не распространяются на взаимодействие с миром природы, дальнейшее развитие природы мыслится как процесс, который должно быть подчинен процессу развития человека, деятельность по охране природы продиктована дальним прагматизмом: необходимостью сохранить природную среду, чтобы ею могли пользоваться будущие поколения» [1,7]. При таком подходе человека к природе экологическая ситуация, в целом, только ухудшается.

Для того, чтобы экологическая ситуация начала меняться к лучшему необходимо, чтобы сознание людей из антропоцентрического стало *эгоцентрическим*, при котором высшая ценность – гармоничное развитие человека и природы. Человек не собственник природы, а один из членов природного сообщества, этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так и на взаимодействие с миром природы [1,7].

Таким образом, под основами экологического сознания у детей дошкольного возраста мы понимаем не только экологические знания и представления, но и определенные характеристики на эмоциональном и мотивационно-потребностном уровнях, которые проявляются в поведении детей: познавательный интерес к живой природе, положительное эмоциональное отношение к природному разнообразию, способность получать эстетическое удовольствие от красоты природы, проявления бережного отношения к природе, проявляющееся в способности увидеть и оценить состояние живых существ, сопереживании, желании оказать помощь и умении реально позаботиться о живых существах [2].

Задачами проекта на первом этапе стали:

- разработка и апробация диагностических процедур для изучения особенностей экологического сознания детей дошкольного возраста;
- разработка и апробация системы педагогической поддержки, обеспечивающей эффективность формирования основ экологического сознания у детей дошкольного возраста;
- наработка нового содержания образовательной деятельности для успешной реализации задач социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста.

Задачи второго этапа реализации инновационного проекта следующие:

- внедрить кластерное взаимодействие творческих групп специалистов, родителей воспитанников для решения выше обозначенных задач и успешной презентации результатов проекта в образовательную среду региона. В рамках реализации проекта мы взаимодействуем с педагогами и детскими садами – базовыми учреждениями межвузовской научно-исследовательской лаборатории экологического образования детей: с Новоаннинским детским садом № 5, в дальнейшем предполагаем взаимодействовать с детским садом № 1 г. Урюпинска и детским садом № 348 Советского района г. Волгограда.

- подготовить и опубликовать методические рекомендации по практике педагогической поддержки становления экологического сознания эгоцентрического типа у дошкольников в условиях образовательной организации.

Направлениями работы первого этапа стали (2016/2017 г.) стали: изучение методической и научной литературы по проблеме; экологизация предметно-пространственной развивающей среды; проведение диагностики педагогов по готовности к инновационной деятельности и по экологическому образованию; разработка и апробация диагностических процедур для детей.

В рамках изучения методической и научной литературы по проблеме был осуществлен анализ теоретических положений экологической педагогики и психологии по материалам трудов ученых, просмотрены и проанализированы вебинары доктора педагогических наук, профессора Н.А. Рыжовой, проанализирована методическая и биологическая литература по теме.

Экологизация развивающей предметно-пространственной среды (РППС) всей образовательной организации – задача, которую мы поставили на первом этапе реализации инновационного проекта. РППС в нашем детском саду представлена не только в оформлении групповых помещений, но и в оформлении фасада здания образовательной организации, коридоров, лестниц, спортивного и музыкального залов, экологической комнаты, мини-музеев разной направленности, т.е. через разнообразие, вариативность развивающей среды, с которой ребенок может взаимодействовать [2].

В детском саду функционирует 10 групп, из них в 8 группах были организованы мини-музеи экологической направленности [2]. Мини-музеи «Птицы – наши друзья», «Экологические сказки», «Планеты солнечной системы», «Насекомых и пауков», «Динозавров», «Животных России», «Солнца» и «Морского царства» были созданы педагогами детского сада под руководством научного руководителя, кандидата биологических наук, доцента ВГСПУ Черезовой Л.Б. и старшего воспитателя Шатской Е.В.

Вся развивающая среда в детском саду направлена на образование детей. Если группа называется «Морское царство» и в ней представлены уголки: по развитию речи, книжный, музыкальный, познавательного развития и так далее, то все вместе это настоящее морское царство, где уголки не находятся изолированно друг от друга, а представляют собой единую композицию – «Морское царство». В процессе создания и наполнения экологической комнаты были организованы следующие уголки: живой уголок, уголок экологически-ориентированной деятельности, лаборатория, место релаксации и отдыха педагогов и воспитанников, большой макет муравейника, место для образовательной деятельности воспитанников, аквариум как экосистема. Мы убедились, что правильно организованная среда сделает больше, чем целый год проведенных занятий, т.к. она воспитывает ненавязчиво, не лишает детей самостоятельности, инициативы, проявлений творчества, вызывает у детей радость, улыбку, позитивное настроение, делает детей веселыми, открытыми, укрепляет желание детей посещать детский сад, что формирует положительное отношение родителей к образовательному учреждению.

Результатами работы по экологизации РППС стали следующие продукты деятельности:

- доклад на Международной конференции ОМЕП «Современные тенденции развития дошкольного образования в мире» на тему: «Деятельность детей как условие создания развивающей среды ДОУ», которая получила высокую оценку руководителя ОМЕП по направлению «Устойчивое развитие», преподавателя факультета социальных наук Стокгольмского университета Ингрид Энгдал;

- статья в научно-практическом рецензируемом журнале «Ребенок и общество» на тему: «Мини-музей как средство экологического образования детей дошкольного возраста»;

- презентация РППС образовательного учреждения на областном семинаре «Познавательная-исследовательская деятельность детей дошкольного возраста», организованного для слушателей курсов ГАУ ДПО «ВГАПО»;

- проведение в детском саду совместно с департаментом по образованию администрации Волгограда и МОУ «Центром развития образования Волгограда» городского обучающего семинара-практикума по теме: «Экологическая комната и экологические уголки в группах как средство педагогической поддержки формирования основ экологического сознания у детей дошкольного возраста».

С целью реализации задачи по разработке и апробации диагностических процедур для изучения особенностей экологического сознания детей дошкольного возраста нами были разработаны и проведены диагностические процедуры как показатель сформированности элементов экологического сознания у детей дошкольного возраста. В наших исследованиях мы исходим из того, что формирование экологического сознания дошкольников должно осуществляться комплексно, с применением самых разнообразных средств, методов и приемов. При этом основное внимание на первом этапе мы уделили диагностике сформированности основ экологического сознания у детей и разработали следующие диагностические процедуры: вербальная ассоциативная методика В.А. Ясвина «ЭЗОП» [1,7], адаптированная для старших дошкольников и диагностические ситуации (авторские) [4,5]. Преимущество диагностических ситуаций - они представляют собой полноценные жизненные ситуации, в которых воспитанник включен во взаимодействие с окружающей средой.

Диагностика педагогического коллектива по готовности к инновационной деятельности и по экологическому образованию осуществлялась по нескольким направлениям: восприимчивость педагогов к новому, информационная готовность педагогического коллектива, мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств, анти-инновационные барьеры педагогов, препятствующие освоению инноваций и анкета готовности педагога к вхождению в инновационную деятельность.

Результаты диагностик показали, что главной причиной анти-инновационных барьеров педагогов, препятствующих освоению инноваций, стали: на 50% – большая нагрузка, на 20% – отсутствие материальных стимулов.

Разработка нового содержания образовательной деятельности для успешной реализации задач социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста осуществлялась по образовательным областям, представленным в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» представлена в виде норм экологически безопасного и грамотного поведения по отношению к себе и окружающей среде, познавательной-исследовательской деятельности детей, в которой дети сами выдвигают различные гипотезы, при этом педагог не оценивает, а совместно с детьми либо подтверждает, либо опровергает их; организации совместной деятельности экологического содержания (проектная деятельность); сочинений экологических сказок, авторских мультфильмов [3].

Образовательная область «Познавательное развитие» представлена в виде исследовательской и проектной деятельности экологической направленности. В процессе экологического образования используется научно-популярная и художественная

литература, дети сами сочиняют рассказы, сказки, оформляют собственные книжки вместе с родителями (образовательная область «Речевое развитие»). Экологическое образование невозможно без восприятия художественных образов, умения отражать свои впечатления в собственных работах (образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»). Каждый год на базе нашего детского сада проводится районный этап Международного экологического фестиваля «Зеленая планета».

Результатами работы по разработке нового содержания образовательной деятельности стали следующие продукты деятельности: авторские игры «Природа Волгоградской области», «Родная природа», «Природа других стран. Африка»; лепбуки «Красная книга Волгоградской области, России, международная» и «Животные России»; конспекты занятий, в основе которых деятельность детей экологической направленности; проектная деятельность «День за днем природу бережем!», «Солнце – источник жизни на земле», «Вода – чудо природы».

Таким образом, первый год реализации проекта, предполагающего педагогическую поддержку формирования основ экологического сознания ребенка-дошкольника, показал, что решены задачи не только первого этапа, но и идет активная подготовка к решению задач второго этапа.

Литература

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 480 с.
2. Рыжова Н.А. Мини-музей в детском саду / Рыжова Н. А., Логинова Л. В., Данюкова А. И. – М.: «Линка-Пресс», 2008. – 256 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : Эксмо, 2016. – 15 с.
4. Черезова Л.Б., Чумаков И.В., Шатская Е.В. Педагогические ситуации как показатель форсированности элементов экологического сознания у детей дошкольного возраста. / 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015. – С. 460-463.
5. Экологическое образование дошкольников: достижения и перспективы / под ред. Л.Б. Черезовой. – Волгоград, 2012. – 113 с.
6. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В.И. Панова и Ш.Р. Хисамбеева. – М. : ФГНУ «Психологический институт» РАО ; СПб. : Нестор-История, 2013. – 384 с.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе.- М.: Смысл, 2000.- 465 с.

САМООЦЕНКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Чистикова М.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования самооценки младших школьников в разных образовательных средах, на первом и втором году обучения в массовой школе. Полученные данные свидетельствуют о том, что характер изменения самооценки младших школьников может быть связан с тем, в какой образовательной среде они обучаются.

Ключевые слова: самооценка, младшие школьники, образовательная среда, Я-концепция, креативность.

SELF-ESTEEM OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS IN DIFFERENT EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Chistikova M.A., Moscow, Russia

Abstract. The article presents an empirical study of self-esteem of elementary school pupils in different educational environments, during the first and the second year of studying in school. The data obtained indicate, that the nature of change in self-esteem of elementary school pupils may depend on the fact, in what educational environment they study.

Keywords: self-esteem, elementary school pupils, education environment, self-concept, creativity.

Самооценка, как центральное личностное образование и основной компонент Я-концепции, во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний, всю систему оценок. Самооценка влияет на стиль поведения человека и во многом обуславливает направленность развития личности.

Становление самооценки приходится на период начала школьного детства, где наряду с потерей непосредственности и развитием рефлексии ребенок начинает оценивать себя, свои возможности и результаты учебной деятельности. Так Л.С. Выготский предполагал, что именно в возрасте семи лет начинает складываться самооценка – обобщенное и устойчивое, внеситуативное и дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка выражает отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая составляющая личности позволяет контролировать свою деятельность с точки зрения общепринятых правил, выстраивать свое поведение в соответствии с социальными нормами [2]. Р.Бернс, анализируя большое число исследований американских авторов, отмечает, что на грани дошкольного и младшего школьного возраста происходит качественный скачок в развитии самооценки [1]. Д.Б. Эльконин говорил о том, что ранний «Образ Я» возникает в связи с «кризисом семи лет», поскольку именно к этому возрасту созревают когнитивные предпосылки для его формирования. В этом возрасте ребенок отходит от непосредственного ощущения себя, его отношения с самим собой опосредуются. Однако ранний «Образ Я» чаще всего носит предвосхищающий характер [5].

В целом, советские психологи рассматривали самооценку как сторону самосознания личности, как продукт ее развития, порождаемый всей его жизнедеятельностью (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн). Самосознание ребенка осуществляется в той деятельности, которая на данном этапе развития является для него ведущей. Действительно, младшему школьнику в учебной деятельности необходимо ставить цели и контролировать процесс их реализации. К ребенку предъявляются требования по регуляции поведения, он овладевает умением управлять собой, а для этого необходимы знания о себе, оценка себя. Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки. Представления о себе являются основой самооценки младших школьников. Таким образом, самооценка, как и самосознание в целом, имеет общественный характер и обусловлена социальными условиями. На этапе младшего школьного возраста таким условием преимущественно является образовательная среда.

Понятие образовательной среды возникло в психологии не так давно и связано с реформами в системе образовании, существует несколько подходов к описанию ее структуры и компонентов. Однако нам наиболее близок взгляд В.В. Рубцова и В.А. Ясвина, которые в структуре образовательной среды выделяют:

1. Пространственно-предметный компонент – это архитектурные особенности здания, организация учебного пространства, оборудование, используемое в учебном процессе;
2. Социальный компонент – стиль преподавания учителя, формы взаимодействия ребенка с взрослыми и детьми;

3. Психодидактический компонент – содержание образовательного процесса, выбор той или иной образовательной программы, осваиваемые способы деятельности, организация обучения [4].

Несомненно, что среда в целом и образовательная среда в частности оказывает влияние на развитие личности и ее психические процессы. Обучение влияет на познавательную сферу ребенка, на его эмоционально-волевую, личностную сферы. Появляется внутренняя позиция школьника, претерпевает изменения мотивационная сфера, ребенок по новому начинает относиться к себе – как к субъекту образовательного процесса, и все это сказывается на его самооценке. И.Ю. Кулагина в своих работах подчеркивает, что академическая успеваемость непосредственно влияет на становление самооценки. Оценка успеваемости в начале школьного обучения является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка в классе [3]. В исследованиях Н.Б. Шумаковой приводятся данные о положительной достоверной связи самооценки школьников с их вербальной креативностью, в условиях обучения по авторской междисциплинарной программе «Одаренный ребенок» [7].

Несмотря на многочисленные данные, свидетельствующие о наличии влияния начального образования на все аспекты личности ребенка, нет специальных исследований, изучающих характер изменения самооценки младших школьников в разных образовательных средах.

В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение самооценки младших школьников в разных образовательных средах на первом и втором году обучения.

Исследование носило срезово-лонгитюдный характер и проводилось в течение двух лет во время обучения одних и тех же детей сначала в середине 1-го, а затем в середине 2-го года обучения. В эксперименте приняли участие 99 учеников: 54 девочки и 45 мальчиков из двух общеобразовательных школ г. Москвы и одной школы г. Рыбинска. В школах велось обучение по трем разным программам: «Школа 2100», «XXI век», междисциплинарной развивающей программе – «Одаренный ребенок» (автор Н.Б. Шумакова).

Самооценка младших школьников была изучена с помощью методики Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, построенной на методе прямого оценивания своих успехов в учебе и некоторых черт характера [6].

Также мы решили оценить уровень творческого мышления учащихся, для этого была использована методика Н.Б. Шумаковой «Образная и вербальная креативность (ОВК)» [8]. Методика имеет 2 параллельные формы: А и В. Обе формы методики состоят из двух субтестов: вербального и изобразительного.

Методика ОVK проводилась в 1-м классе в индивидуальной форме (использовалась форма А), а во 2-м – в групповой (форма В). Статистическая обработка и анализ полученных результатов осуществлялся с помощью программы SPSS 17.0 с использованием t-критерия и коэффициента корреляции Пирсона.

В данном исследовании, мы рассматривали главным образом психодидактический компонент образовательной среды, то есть ту программу обучения, на которой строится образовательный процесс в исследуемых нами классах начальной школы. В результате нами было выделено 2 группы: дети, обучающиеся по междисциплинарной программе «Одаренный ребенок» (группа 1, n=50), и дети, обучающиеся по традиционным программам начального общего образования (группа 2, n=49).

Принципиальным отличием развивающего междисциплинарного обучения по сравнению с традиционным является включение в образовательный процесс относительно самостоятельных, но взаимосвязанных курсов междисциплинарного обучения для каждого года обучения. Особенности построения содержания и методов этой технологии направлены на то, чтобы высокая исследовательская активность ребенка, проявляемая им в разных формах, его повышенные познавательные возможности имели поддержку и были востребованы в процессе школьного обучения. Первая ступень обучения (начальная

школа) ориентирована на развитие творческого мышления, и его основных характеристик: оригинальности, беглости, гибкости, способности к разработке идей. Кроме того, делается упор на развитие познавательных интересов, мотивации и исследовательских умений как основы самостоятельной работы. В центре методики обучения – принцип открытия: дети с помощью учителя и совместной работы со сверстниками открывают новые связи и закономерности окружающего мира, осознают способы мыслительной работы и достижения поставленной цели.

Содержание обучения по программе «Одаренный ребенок» основано на применении принципа тематической междисциплинарной интеграции, что предполагает структурирование содержания на основе выделения широких, глобальных тем. Раскрытие глобальных тем активизирует работу мысли от общего недифференцированного целого к целому дифференцированному. Существенным моментом является также и то, что большое внимание уделяется развитию коммуникативной сферы детей, их способностей к сотрудничеству и пониманию других людей и самого себя [9].

Традиционное же обучение направлено главным образом на формирование у младшего школьника умений учебной деятельности, на развитие функционально грамотной личности. Учитель преподносит новый материал чаще всего в готовом виде, в структуре урока отсутствует этап постановки проблемы самими учащимися и поиска разных вариантов ее решения.

Проведенное исследование самооценки младших школьников в разных образовательных средах позволило получить следующие данные: на втором году обучения показатель общей самооценки, как результирующей по всем 7 шкалам, представленным в методике изучения самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн, снижается у всех второклассников. Однако сравнительный анализ с помощью t-критерия Стюдента для независимых выборок позволил выявить статистически достоверные различия по критерию «самооценка» только у детей, обучающихся по программе «Одаренный ребенок»: во втором классе среднее значение самооценки у них достоверно ниже, чем в первом классе (t-критерий Стюдента, $p < 0,05$). Полученные данные подтверждают тот факт, что становление детской самооценки приходится на младший школьный возраст, и в начале данного возрастного периода она чаще всего оказывается завышенной, таким образом к середине второго класса происходят первые шаги в сторону формирования самооценки в более адекватном ключе.

Выяснилось также, что на 2-м году обучения учащиеся программы «Одаренный ребенок» превышают своих сверстников, обучающихся по традиционным программам по показателям вербальной и невербальной креативности (вербальная разработанность идей и визуальная трансформация). Однако рисуночная разработанность оказывается выше у учеников, посещающих школы, где реализуются традиционные образовательные программы. Такие данные указывают на благоприятное влияние междисциплинарного обучения, осуществляющегося в рамках программы «Одаренный ребенок» на становление способности к развитию идей в вербальном плане. На уроках междисциплинарного обучения созданы условия, стимулирующие детей к выдвижению идей и рассмотрению их с разных точек зрения. Именно эта особенность, возможно и является определяющей для особо благоприятного развития у детей способности к вербальной разработке идей. В то время, как их сверстники, обучающиеся по традиционным программам направляют свои усилия на изобразительную деятельность, детализацию рисунка, его выразительность.

В полученных результатах прослеживается тенденция, описанная в статье Н.Б. Шумаковой: снижение самооценки у более креативных детей, по сравнению со сверстниками со средними творческими способностями, связано с тем, что креативные дети часто академически менее успешны, чем их более покладистые сверстники ввиду того, что учителя в первую очередь оценивают интеллектуальные способности, упуская творческие [7]. А неуспехи в учебе в младшем школьном возрасте способны сильно влиять на самооценку, снижая ее [10].

Для того, чтобы изучить взаимное влияние самооценки, креативности и обучения, мы провели корреляционный анализ по критерию Пирсона. В результате на первом году обучения в школе были установлены слабые и умеренные, но достоверные отрицательные связи показателя общей самооценки с вербальной беглостью ($r=-0,37$, $p<0,01$) и вербальной разработанностью ($r=-0,34$, $p<0,05$) у детей, обучающихся по программе «Одаренный ребенок» и слабые, но достоверные положительные связи показателя общей самооценки с невербальной беглостью ($r=0,29$, $p<0,05$) и невербальной гибкостью ($r=0,28$, $p<0,05$) у детей, обучающихся по традиционным программам.

На втором году обучения ни по одной образовательной программе значимые взаимосвязи самооценки с показателями креативности выявлены не были. Но были получены достоверные данные о положительной умеренной связи самооценки и академической успешности второклассников, независимо от того, по какой программе они обучаются. Данные об успеваемости были собраны в конце первого полугодия второго года обучения. Мы проанализировали академические оценки по основным предметам (математике, чтению, русскому языку, окружающему миру) и дополнительно выделили средние показатели: общую успеваемость, успеваемость по русскому и чтению.

Полученные в результате срезово-лонгитюдного исследования данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Во втором классе у детей, обучающихся по программе «Одаренный ребенок» происходят изменения самооценки: она снижается, тем самым становится более адекватной. Этот факт может быть связан с тем, что у ребят лучше развита критичность мышления, по сравнению со сверстниками, обучающимися по другим образовательным программам.

2. Выявлены достоверные отрицательные связи самооценки первоклассников с показателями креативности: вербальной беглостью и вербальной разработанностью у детей, обучающихся по программе «Одаренный ребенок» и невербальной беглостью и гибкостью у детей, обучающихся по традиционным программам. А также положительные достоверные связи самооценки второклассников с показателями академической успешности по всем основным предметам, кроме математики. Данные соотносятся с трудами известных ученых о влиянии успеваемости на самооценку и с тенденцией неуспешности в обучении детей, имеющих ярко выраженное творческое мышление.

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило изучить характер изменения самооценки младших школьников в зависимости от того, в какой среде они обучаются. Более благоприятный характер развития самооценки на первых этапах обучения в школе обнаружен в условиях развивающей образовательной среды творческого междисциплинарного обучения. Разные образовательные среды по-разному влияют и на компоненты креативности младших школьников, что в свою очередь, может оказывать влияние на становление самооценки детей на этапе начального образования.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М., Прогресс, 1986.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., Педагогика, 1991.
3. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.
4. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. – Москва- Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. – 288с.
5. Общая психология. под ред. А.В. Петровского, М., Просвещение, 1977.
6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 628 с

7. Шумакова Н.Б. Креативность и самооценка в период перехода учащихся из начальной в среднюю школу // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 53–62.
8. 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.
9. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: автореф. на соиск. ученой степ. док. псих. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология / Шумакова Наталья Борисовна. – М., 2006. – 50 с.
10. Щепланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008 – 212с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ

Чуба С.Ю., Мытищи, Россия

Аннотация. В статье рассматривается формирование экологической культуры обучающихся в средней образовательной школе

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, Год экологии, экосистема.

ECOLOGICAL EDUCATION IN MIDDLE SCHOOL

Chuba S.Y., Mytischki, Russia

Abstract. The article discusses the formation of ecological culture of schoolchildren in the middle school.

Keywords: ecological education, ecological culture, the Year of ecology, ecosystem.

5 января 2016 года Президент России Владимир Путин подписал Указ «О проведении Года экологии в 2017 году». Цель данного решения – привлечь внимание к проблемным вопросам, существующим в экологической сфере, и улучшить состояние экологической безопасности страны.[2]

Охрана окружающей среды – глобальная задача человечества.

Охрана окружающей среды – одна из наиболее актуальных проблем современности. Научно-технический прогресс и усиление антропогенного давления на природную среду неизбежно приводит к ухудшению экологической ситуации. Уже в середине XX века резко обострились проблемы, связанные с загрязнениями окружающей среды. Загрязнение биосферы связано с нанесением ущерба атмосферному воздуху, природным водам, почвенному покрову, лесам, животному миру. Загрязняющие вещества поступают в биосферу с выбросами промышленных предприятий, выхлопных газов от транспорта, с бытовыми отходами производственной сферы.

В последние годы напряженность экологической обстановки возрастает с каждым днем. Высоким остается уровень загрязнения поверхностных вод, почв, атмосферного воздуха. Быстро снижается биологическое разнообразие природы России: гибнут экосистемы лесов, многие виды растений и животных находятся на грани исчезновения. Из-за загрязнения токсичными веществами атмосферы, воды, продуктов питания сокращается продолжительность жизни человека.

Сегодня, как никогда, судьбу природы решает уровень экологической культуры человека и общества, в котором он живет. Сегодня общество стоит перед выбором – сохранить планету и выжить или продолжать оказывать давление на природу и, в конце концов, погибнуть. Поэтому охрана окружающей среды, сбережение ее природных богатств для следующих поколений приобретают все большую актуальность и значимость.

Экология стала для всего человечества не только наукой, но и способом мышления, поведения. Будущее мира зависит от образованности и культуры его граждан, от экологической культуры каждого жителя планеты. Ежедневно мы наблюдаем

безответственное отношение к окружающей среде, как со стороны взрослых, так и со стороны детей. Это говорит о низком уровне экологической культуры. Работа в данном направлении предполагает повысить уровень экологической культуры обучающихся в основной школе.

Основы экологической культуры, как и многие другие основы жизни человека, экологическое самосознание формируются у человека в детстве. Отечественный и зарубежный опыт экологического образования убеждает: только в деятельности, причем деятельности коллективной, эффективно достигается воспитательный результат.

Экология, как наука, в частности, формирует у детей представление о том, что нежелательные последствия в окружающей среде являются результатом деятельности человека, учит тому, что необходимо прогнозировать такие результаты, понимать причины их возникновения и находить пути решения - это подчеркивает воспитательную значимость экологического образования.

Цель экологического воспитания: формирование основ экологической культуры подростков через исследовательскую деятельность, экологического мировоззрения и культуры поведения воспитанников в окружающей природной среде.

В рамках экологического воспитания в МБОУ СОШ № 26 проводятся различные мероприятия экологической направленности: конкурсы рисунков, стенгазет, конкурсы сочинений, конкурсы поделок из природного материала, конкурс кормушек для птиц, экологические десанты, участие в акции «Посади дерево – спаси лес!», экологические фестивали, сборы макулатуры.

Кроме того, осуществляется исследовательская деятельность учащихся. Учащиеся под руководством педагогов биологии, географии, начальных классов готовят исследовательские проекты, успешно их защищают на городских олимпиадах по экологии, различных этапах фестивалей науки (МГУ, МГОУ) и занимают призовые места.[1]

Литература

1. Образовательная программа МБОУ СОШ №26 г.о. Мытищи [электронный ресурс] <http://school26.edummr.ru/> (дата обращения: 10.11.2017)
2. Указ о проведении Года экологии в 2017 году [электронный ресурс] <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51142> (дата обращения: 10.11.2017)

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭКОЛОГИЧНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Шамионов Р.М., Саратов, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема оценки экологичности образовательной среды. В качестве его универсального показателя предлагается рассматривать субъективное благополучие личности. Признается важным соответствие показателя экологичности этапу социализации личности, т.к. на каждом этапе формируются специфичные эффекты, характеризующие актуальные отношения индивида.

Приводятся аргументы в пользу сквозного тезиса о том, что экологичность образовательной среды предполагает возможность развития личности как субъекта образования, ее становления в различных ипостасях.

Ключевые слова: личность, субъект, образовательная среда, отношения, взаимодействие, субъективное благополучие, удовлетворенность.

SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE PERSONAL AS INDICATOR OF SUSTAINABILITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Shamionov R.M., Saratov, Russia

Abstract. The article discusses the problem of assessing the sustainability of the educational environment. The subjective well-being of the individual is invited to consider as universal indicator. Relevance of indicator to environmental phase of socialization is recognizing, because at each stage forms the specific effects that characterize the relevant relationships of the individual.

The arguments in favor of end-to-end thesis that the sustainability of the educational environment implies the possibility of the development of personality as a subject of education, his/her development in different forms.

Keywords: personality, subject, learning environment, relationships, interaction, subjective well-being, satisfaction.

Система «личность – образовательная среда» является той системой, которая изначально призвана способствовать психическому и социально-психологическому развитию индивида. Именно в процессе взаимодействия человека и образовательной среды (как одной из форм окружающей действительности) и происходит переход из «бытия в возможности» в «бытие в действительности» (по В.И. Панову [6]). Соответственно, социальное и индивидуальное развитие человека предполагает наличие такого взаимодействия личности и образовательной среды, в процессе которого происходит взаимосогласование этих инстанций. Очевидно, что это взаимосогласование и есть одна из главных характеристик экологичности образовательной среды (природосообразности в смысле соответствия природным, физиологическим, психологическим и социальным особенностям и закономерностям возрастного развития субъектов образования по В.И. Панову [5.С.76-84.]). Необходимо признать проблематичность, сложность и недостаточную разработанность механизмов «работы» такой системы. Это связано, прежде всего, с трудностями согласования целей и задач: с одной стороны, *цели и ценности образовательной среды*, являющиеся наиндивидуальными, контролируются обществом и определяются уровнем общественного развития; они выработаны длительным опытом взаимодействия человека и среды, с другой стороны, – *цели, задачи и требования социализирующегося человека как личности*, обладающей на разных этапах своего развития индивидуальными, личностными и субъектными характеристиками в разной степени регулируемые внутренними и внешними инстанциями. Важнейшим обстоятельством в изучаемом аспекте является обращенность в отношениях между субъектами образования в настоящее. Об этом писали и классики, и современники, эта идея звучала в работе Д. Узнадзе, У. Глассера и других психологов. Обращенность в настоящее стирает барьер неоправданных (неподъемных и порой просто недостижимых) ожиданий, что повышает экологичность отношений и, тем самым, снижает вероятность формирования неудовлетворенности партнеров. Одним из важнейших средств этого является «взаимное участие» (по У. Глассеру [4.С.25-38]). Пожалуй, это же справедливо и для активности «взрослых» субъектов образования. Качество взаимосвязи в данной системе, его экологичность предопределяются множеством отношений между субъектами образования и характеристиками психологического пространства образования. Образовательная среда, является достаточно сложной социальной системой, включение в которую сопровождается рядом социально-психологических эффектов, очевидно, главным из которых, является определенный уровень социализации личности и уровень индивидуального психического развития. Это включение может происходить на разных уровнях – формальном, предполагающем взаимодействие с субъектами образования, наделенными правами и обязанностями в соответствии с законом об образовании, неформальном - горизонтальном и вертикальным. При этом возможны и разные варианты (типы) взаимодействия человека и

образовательной среды. Так, В.И. Панов рассматривает, по крайней мере, четыре типа (объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный и субъект-субъектный. В последнем, где происходит активное взаимодействие, возможны три варианта: субъект-обособленный, полисубъектный и субъект-порождающий [5.С.182-184]. Применительно к образовательной среде автор отмечает наличие различий в зависимости от компонентов среды, этапа онтогенеза и т.п. Однако каков бы ни был тип субъект-субъектного взаимодействия, важным остается требование минимизации дисфункции в этой системе, приводящих, в противном случае, к психологическому неблагополучию личности, деструктивному поведению и различным девиациям. Поэтому поиск показателей экологичности представляется весьма сложной проблемой. Вместе с тем, наиболее обобщенным показателем экологичности образовательной среды, по-видимому, выступает субъективное благополучие личности – субъекта образования. Данный критерий может быть взят как основополагающий в виду того, что он представляет собой наиболее общеизвестный и признанный показатель переживания комфорта, позитивных эмоций и здоровья. Различные его характеристики образуют единую систему, которая обладает свойством адаптации к меняющимся условиям. С одной стороны, оно свидетельствует о благополучности личности и той среды, в которой в данный момент пребывает человек, с другой, – само способствует созданию комфортной среды (в соответствии с эффектами уравнивания по Ж. Пиаже). Имеется несколько уровней взаимодействия между субъектами образования, которые характеризуются различием целей и задач. На каждом уровне взаимодействия личность вынуждена соотносить свои цели и задачи с результатами взаимодействия. Это задает определенный вектор в оценке себя, партнера, всей ситуации и соответственно этим оценкам человек может испытывать как положительные, так и отрицательные эмоции, как удовлетворенность, так и неудовлетворенность – собой, отношениями, состоявшимся взаимодействием, полученным от него результатом и т.п.

Бытие человека в образовательной среде составляет существенную часть его жизни. Необходимо особенно отметить и то, что для ребенка это период, по преимуществу первичной социализации, а для взрослого, включенного в эту систему – вторичной. Иначе говоря, и взрослые, и дети усваивают новые нормы, ценности и установки сообразно этапу социализации личности. Однако, здесь разворачивается и сама жизнь человека: зарождаются и реализуются его потребности, устанавливаются и переживаются отношения с другими, реализуется активность, формируются смыслы и проверяется на пригодность содержание опыта предыдущих поколений, транслируемого взрослыми и вырабатываемого внутри системы. Поэтому переживание благополучия или неблагополучия личностью – субъекта образования представляется важнейшим психологическим показателем согласованности этого бытия личностным инстанциям человека, тем его императивам, которые у него имеются и формируются ситуативно, различным потребностям-мотивам, установкам, ценностям и смыслам. Необходимо особо отметить, что субъективное благополучие – это интегральная характеристика личности. В ней сосредоточены как наиболее общие представления, так и частные, ситуативные [10]. Однако для формирования субъективного благополучия субъекта важны не только сами ситуации и их суммарная оценка, но интегративная оценка жизни «вообще», которая сосредоточена в удовлетворенности жизнью. По мысли К.А. Абульхановой-Славской, удовлетворенность человека своей жизнью и является «главным и безошибочным» критерием оценки жизни [1]. Разные отношения в этой среде выполняют различную роль в жизни субъекта и по-разному могут оцениваться достижения в них – касается это обучения или взаимодействия с Другими на разных уровнях, предметной деятельности или умственной, познания или самопознания, переживания и т.п. Одна из успешных попыток свести воедино различные стороны отношений учащихся принадлежит Т.В. Прохоренко. Ею было проведено масштабное исследование, в котором изучены удовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности школьников как одного из

основных внутренних факторов, регулирующих процесс учения и взаимоотношений с окружающими людьми. Соответственно, определены взаимосвязи удовлетворенности с интеллектуальными, коммуникативными и другими личностными особенностями, а также с учебной успеваемостью [7]. Автором рассматривается удовлетворенность как сложноорганизованная динамическая структура отдельные ее видов, которые меняют свою взаимосвязанность и выраженность на протяжении изученного периода развития (с 11 до 16 лет). Автором обнаружено, что каждую из этих структур конституируют 5 видов удовлетворенности: отношениями с одноклассниками, учителями, процессом познания, школьными мероприятиями и отношениями с родителями [7.С.14]. Структура удовлетворенности жизнедеятельностью школьников может быть подвержена комплексному влиянию разных переменных – половозрастных, общего развития, включая и интеллектуальное, и социальное, а также ситуативных отношений. Поскольку на каждом этапе обучения школьников меняется конфигурация структуры удовлетворенности, можно предположить об изменении основной направленности личности; значимость же определенных отношений в тот или иной момент может предопределять место удовлетворенности соответствующей сферой отношений в ней (структуре удовлетворенности). Кроме того, общая удовлетворенность жизнедеятельностью определяется различными ее сторонами, вклад, который они осуществляют может быть различен, но, очевидно, доминирующая система является определяющей для формирования удовлетворенности. Поэтому, рассматривая удовлетворенность как критерий экологичности образовательной среды, следует особо обратить внимание на смену доминирующих отношений личности и ее (среды) возможности по реализации важнейших для соответствующего возраста и индивидуально-психологического статуса личности школьника *целей и потребностей*. Между тем, определенный уровень неудовлетворенности, как известно, является движущей силой личности, механизмом ее активации. Субъективное благополучие как критерий экологичности достигается за счет *динамического* равновесия в системе личность-образовательная среда, т.е. за счет того, что одни сферы отношений удовлетворяют субъекта, другие – не вполне удовлетворяют. Разрешение различных противоречий, из-за которых в соответствующей сфере отношений проявляется низкая удовлетворенность, очевидно, повышает ее. Однако, по мысли К.А. Абульхановой-Славской, если цена является слишком малой, когда успех приходит без всяких усилий со стороны личности, то личность также перестает испытывать удовлетворение [1.С.39]. Иначе говоря, глубина переживания удовлетворенности/неудовлетворенности зависит во многом от субъективной трудности выполняемой задачи. Не менее важна и субъективная значимость выполняемой задачи. Эти две переменные являются важнейшими параметрами формулы успеха. Вариации этих параметров предопределяют различные стратегии достижения успеха с учетом тех целей, которые ставятся субъектом (на основе притязаний). Однако каковы бы они ни были, принципиальным является то, в какие переживания они в результате трансформируются. Поэтому очевидно, что индивидуальный маршрут ребенка в системе личность - образовательная среда более предпочтителен с точки зрения экологичности. Такая принципиальная позиция способна привести к возможности достижения экологичности образовательной среды для любого ребенка, а, следовательно, и быть развивающей.

Экологичность образовательной среды по отношению к субъектам образования значит, прежде всего, возможность развития личности, ее становления в различных ипостасях. Это в той же мере относится и к ребенку, и к учителю как субъекту образования. Поэтому рассматривая субъективное благополучие как показатель ее экологичности вполне допустимо коснуться и вопроса о личностно-профессиональном развитии или профессиональной социализации личности учителя. В.Н. Гордиенко рассматривает удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя [2], хотя в понятие

вкладывается отношение личности к разным сторонам трудовой активности, включая отношение к труду, к профессии, к работе в конкретных условиях [2.С.41]. Однако автор сосредоточен на собственно деятельности и специального внимания к средовым факторам не уделяет. Тем не менее, в трудовой деятельности учителя эти средовые факторы выступают как весьма значимые и поэтому в удовлетворенность профессиональной деятельностью необходимо включать и удовлетворенность средовыми характеристиками. Это позволит рассматривать удовлетворенность учителя как действительно интегральный критерий благополучности образовательной среды, а не только деятельности, как это было бы возможно, например, в случае индивидуальной, автономной работы человека-оператора.

Наши исследования показывают, что не только условия, но и характер труда являются важными параметрами деятельности учителя, обуславливающими его переживания [10]. Это относится не только к системам социальных отношений, обусловленных профессиональной деятельностью с субъектами образования, но и сферой своего развития, обновления знаний, методический арсенал и собственно, успешность учащихся. Тем не менее, в наших исследованиях было установлено, что такие ценности труда, как «творческий характер труда» ($r=0,32$) и «высокая квалификация, постоянное обновление знаний» ($r=0,25$) «альтруистический характер труда» ($r=0,16$) связаны с удовлетворенностью, а выраженность ценностей «комфортность условий труда» ($r=-0,18$), «высокая оплата труда» ($r=-0,24$), «безопасность» ($r=-0,21$), «распространенность профессии» ($r=-0,21$) связаны с неудовлетворенностью [11]. Иначе говоря, удовлетворенность учителя своим трудом в различных его областях является своеобразным показателем не только позитивного эмоционально-оценочного отношения к труду в целом, но и показателем его ориентации на ценности образования, а не стимулирования или физического комфорта. Данный вывод подкрепляется и результатами другого нашего исследования [9.С.237-249], в котором принимали участие учителя, врачи и работники сферы промышленности, где было установлено, что удовлетворенность жизнью, трудом и собой не связаны с удовлетворенностью материальным положением учителей и врачей. По сути, материальное положение «выносятся за скобки» субъективного благополучия учителей, а ведущую позицию занимают те характеристики, от которых зависит профессиональная самореализация личности с учетом того, что в действительности учителя определяют наиболее значимым для себя (как следует из упомянутого исследования – доминирующими для учителей эмоциональными направленностями выступают те, что основаны на удовлетворении потребности в поддержке, помощи другому человеку, в общении, желании получить отклик, поделиться мнением, в деятельности, в созидательной картине мира, стремлении к красоте, чувстве изящного [11]).

Между тем, имеются и данные о влиянии ценностей педагога и на эмоциональное состояние учеников. Важным моментом здесь выступает то, что экологичность взаимоотношений в системе «учитель-ученик» выступает неременной ценностью образования и условием его результативности (любого ее аспекта). Так, в исследовании Р.А. Труляева показано, что фактор позитивных ценностей педагога, определяя на протяжении всего обучения в школе характер эмоциональных состояний детей, оказывает влияние на переживание учеником субъективного благополучия. Соотнеся ценности педагогов и эмоциональные состояния учащихся на достаточно большой выборке, автор установил, что эмоциональный комфорт учеников во время уроков связан, в первую очередь, с выраженностью у педагога ценностей «мудрость», «гуманность» и «справедливость» [8]. Очевидно, эти ценности наиболее востребованы учащимися-подростками и юношами, поскольку в числе «требований» к «хорошему» учителю они обозначают соответствующие характеристики личности педагога. Эмоциональное благополучие учащихся, однако, формируется не только из данной сферы отношений в образовательном пространстве школы, но и ряда других. В частности, таковым является

сфера взаимоотношений между учащимися. В разные периоды детства значимость этих отношений различная, но дольше всего они оказываются наиболее значимыми в подростковом возрасте. Поэтому следует отнестись особенно внимательно к этому периоду. Важнейшим аспектом этих отношений служит наличие достаточно развитых социальных навыков. Они выступают основой для налаживания конструктивных отношений в группе и завязывания дружеских взаимоотношений, особо необходимых в этот период.

Вполне очевидно, что наиболее экологичным типом взаимодействия в системе «личность-образовательная среда» выступает «субъект-порождающий» тип [6.С.184]. Здесь партнерство заключается не только в «согласовании субъектности» участников, но в «порождении субъектности», которая характеризуется «порождением субъектности единого субъекта совместно-распределенного действия» и «порождением обновленной субъектности каждого» [6.С.184]. Объединение же участников в «субъектную общность» возможно лишь в том случае, если партнеры обладают единой социально-перцептивной и смысловой системой относительно какого-либо элемента реальности. Обнаружение этого(их) элемента(ов) и является важнейшей задачей педагога как субъекта-носителя ценностей и задач образования. Все это возможно лишь в том случае, если педагог выступает как «педагог-исследователь конкретной сложившейся педагогической и межличностной ситуации, одновременно осуществляющий постоянную рефлексивную деятельность и пытающийся получить необходимую обратную информацию от ученика» [3].

Таким образом, субъективное благополучие участников образовательных отношений может рассматриваться в качестве показателя экологичности образовательной среды. Главным критерием экологичности является полезность этой среды для развития личности, ее психологического здоровья и комфорта. Поэтому важно, раскрывая отдельные характеристики благополучия, иметь в виду то, что каждая из них в отдельности не может рассматриваться как достаточно валидный показатель экологичности. Необходим интегральный, действительно отражающий большинство аспектов отношений субъекта, универсальный показатель. Им может быть и удовлетворенность жизнью вообще, счастье или удовлетворенность собой.

Партнерские взаимоотношения субъектов образования в большей степени способны создать экологичную развивающую образовательную среду в которой положительные эмоции сопровождают процесс сотрудничества. Однако важнейшим базисом этих отношений является принятие *принципа настоящего*. Удовлетворенность настоящими отношениями (не будущими и не прошлыми) выступает показателем их благополучности, вселяющим надежду на их конструктивность в образовательном процессе и соответствие целям образования.

Субъективное благополучие субъектов образования как показатель экологичности образовательной среды могут использоваться в ее диагностике. Однако требуются специальные исследования для установления наиболее значимых с точки зрения оценки экологичности его характеристик на различных этапах социализации личности. Уточнение конкретных элементов образовательной реальности, которыми может быть удовлетворена личность, необходимо для определения степени их экологичности.

Наличие «субъект-порождающего» типа взаимодействия в образовательной среде предполагает различные уровни развития его участников и объективного и субъективного успеха совместной деятельности, но его оценка может быть только на индивидуальной, когда все участники характеризуются высокой удовлетворенностью.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 157 с. С.7.
2. Гордиенко В.Н. Психология удовлетворенности профессионально-педагогической деятельностью. Иркутск: ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская академия образования», 2009. 135 с.
3. Григорьева М.В. Методология исследования рисков экпсихологического несоответствия в системе взаимодействий школьника и образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2011. № 2. С. 12-18.
4. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991. 184 с.
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. С. 76-84.
6. Панов В.И. Экпсихология. Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.
7. Прохоренко Т.В. Удовлетворенность учением в связи с интеллектуальными и коммуникативными характеристиками у школьников 11-16 лет: Автореф. дисс. ... канд психол. наук, 19.00.07. СПб., СПбГУ, 1992. 16 с.
8. Труляев Р.А. Позитивный личностный ресурс педагога и особенности эмоциональных состояний учеников // Психолого-педагогические исследования. 2013. №3. С.58-68.
9. Шамионов Р.М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. №1. 2010. С.237-249.
10. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Изд-во Наука, 2008. 240 с.
11. Shamionov R. Dynamics and the relationship between job satisfaction and the emotional focus of comprehensive schoolteachers // Proceedings of conference on psychology and social harmony. Beijing. Scientific Research Publishing, USA, 2013. P.67-71.

ЯПОНСКИЙ САД КАК МОДЕЛЬ ПРОСТРАНСТВА СУБЪЕКТ-Порождающего взаимодействия системы «Человек – планета»

Шарафиева Л.Р., Тверь, Россия

Аннотация. В исследовании представлены условия и уровни становления субъект-порождающего взаимодействия системы «человек – планета», описанного В.И. Пановым. Обосновываются принципы создания пространства для подобного взаимодействия на основе сопоставления требуемых условий и принципов устройства японских садов.

Ключевые слова: субъект-порождающее взаимодействие, принципы создания пространства, японский сад, уровни становления.

JAPANESE GARDEN AS A SPACE MODEL OF THE SUBJECT-GENERATING INTERACTION IN THE SYSTEM «HUMAN – PLANET»

Sharafieva L.R., Tver, Russia

Abstract. The study presents the conditions and levels of formation of the subject-generating interaction in the system «human – planet», described by V. I. Panov. Substantiated the principles of creating space for the such cooperation on the basis of comparison of the required conditions, and the principles of Japanese gardens.

Keywords: subject-generating interaction, the principles of creating space, a Japanese garden, levels of formation.

Осмысление субъект-порождающего взаимодействия системы «человек – планета», где по определению В.И. Панова «результатом совместного развития компонентов

системы становится ее превращение в единый (онтологический) субъект совместного развития и человека, и природы, ...и каждый выступает для другого в роли фасилитатора их совместного преобразования» [16, С.88] как показывают исследования экопсихологов [17], [16], [24], ландшафтных архитекторов [3], [10], [20] и деятельность Ботанических садов [14], [19], [4] становится необходимым для сохранения физического, эмоционального и социального благополучия. Эта потребность возникает в силу информационной насыщенности жизни в городах, ускоряющегося темпа, обилия дестабилизирующих психику визуально-пространственных воздействий и недостатка непосредственных телесных ощущений, отсутствия сомасштабности городской среды с человеком. С другой стороны, при постоянно нарастающих темпах глобализации происходит отрыв человека от своей культурной основы, разрушение социальных связей и гармоничных взаимоотношений с природой. Возникают сложности при становлении эко-идентичности как «одного из аспектов самоотношения и самовосприятия, который развивается в процессе взаимодействия с природой ... и осознанием личностью своей неразрывной связи с ней» [8].

В.И. Панов отмечает [16], что необходимым условием порождения субъекта является наличие пространства совместного бытия, организация которого определяет процесс взаимодействия человека и природы наряду с идеальными формами репрезентации ландшафта и архетипического содержания бессознательного. В этой связи созрела актуальность создания общественных и частных открытых пространств, изначально подразумевающих в своей структуре соразмерность с человеком, гармонизирующее воздействие растений и их среды обитания на телесное и психоэмоциональное состояние человека, его взаимоотношения с миром и мировоззрение в целом. Образец подобного пространства многие исследователи находят в японских садах [5], [15], [21]. Поэтому мы считаем необходимым исследовать принципы устройства японских садов, повлиявшие на становление экологического сознания японцев, способность к одухотворению и эстетическому осмыслению взаимоотношений с природой, ставшие национальными чертами характера [21]. И далее, сопоставляя их с требуемыми условиями для становления субъект-порождающего взаимодействия, уровнями восприятия и взаимоотношений с природой представить искомую модель пространства.

Обоснуем предлагаемый подход к исследованию в ряде тезисов:

1. Анализ зарубежных исследований, проведенный Т.М. Марютиной, позволяет утверждать, что качество и интенсивность воздействия пространства включает адаптивную настройку нервных сетей, а опыт взаимодействия с пространством и его интеграция сознанием определяет вектор развития человека [12]. Поэтому становится актуальным создание такого пространства, которое будет содействовать становлению субъект-порождающего взаимодействия.

2. Исследования ландшафтного архитектора Дж. Саймондса [20] доказывают способность различных качеств пространства вызывать определенное эмоциональное состояние. В результате он указывает на необходимость проектировать эмоции, а не абстрактные формы.

3. Благоприятное воздействие природного ландшафта на человека доказывается также многолетними экспериментальными исследованиями психологических условий формирования экологического сознания Н.В. Лапчинской [9], клинической практикой и практикой преобразования больничных ландшафтов К.К. Варданын [2], многолетней индивидуальной и групповой практикой природной терапии Р. Бергера [1], экспериментальными занятиями садовой терапией на базе Иркутского ботанического сада [19], анализом опыта терапии средой и эко-арт-терапии зарубежных ученых и практиков, проведенным А.И. Копытиным [7] и собственными исследованиями автора [23].

4. По мнению Е.В. Медеян, «чужая культура является своеобразным зеркалом для рефлексии собственной культуры и опыта, «высвечивания» достоинств и недостатков,

... раскрытия новых возможностей, сохраняя и преумножая при этом свою самобытность. ... через понимание взаимосвязи локальных и глобальных процессов, их причинно-следственных связей формируется планетарное экологическое сознание» [13, С.113]. Через знакомство и взаимодействие с японским садом, мы вовлекаемся в диалог культур, осознаем транслируемые ею принципы мироздания и осмысливаем свою эко-идентичность, самобытность собственной культуры. В этом диалоге с культурой, где восприятие природы проникнуто осознанием ее Красоты, умением видеть необыкновенное в обыденном, следуя принципу «моно–но–аварэ» (очарования природой путем постижения ее сути), возможно, наша культура вернется к новому прочтению, выросшего внутри нее самой понимания – «Красота спасет мир». И тогда можно будет согласиться с Т.П. Григорьевой, говорящей об эвристической доминанте японского искусства, «призванной расширить не столько ум, сколько чувство, интуицию, и через полноту чувства достичь Просветления» [5, С.108].

5. При сопоставлении данных о развитии и трансформации японских садов на протяжении истории, полученных в вышеприведенных исследованиях с уровнями становления символического восприятия архитектурной среды были выявлены общие черты: движение от непосредственно-чувственного восприятия пейзажных садов к садам камней и садам чайной церемонии, восприятие которых предполагает способность к абстрактному мышлению, одухотворению природы и трансформации ценностей [5], [21].

6. Созидание пространства для субъект-порождающего взаимодействия человека и природы созвучна задаче японского садовника – создать такое пространство, которое репрезентировало бы идеальное представление о среде обитания [15]. А мастер чайной церемонии обустроивает пространство так, «что подход к дому для чайной церемонии с первых шагов по саду является, в сущности, процессом «ценностной переориентации» [15, С.165]. Для нас же видится возможным обретение того взгляда, который как отмечает Т.П. Григорьева отличает наши, во многом сходные культуры – «разница лишь в том, что русский ум витает в заоблачных высях, глядя на мировое пространство, а японский вглядывается в каждую малость» [5, С.54].

7. Значимость разработки искомой модели пространства подтверждается и поисками новых форм в ландшафтной архитектуре – появлением арт-ландшафтов, некоторые из которых повторяют идеи японских садов [6].

Обращаясь к японскому саду как модели пространства субъект-порождаемого взаимодействия системы «человек-планета», нам необходимо определить необходимые условия его становления и сопоставить с принципами устройства японских садов.

На наш взгляд, модель подобного пространства близка концепции арт-ландшафтов. «Арт-ландшафты – это «своеобразные лаборатории, в которых зарождаются новые идеи, ... инсталляции, говорящие со зрителем», ... использующие язык садовых символов» [6, С.4]. Они напоминают музейную инсталляцию, которая становится завершенной только в присутствии зрителя – соучастника. Это своеобразная «игра в сад», которая имеет свои особенности: ассоциативные связи разных видов искусств, интернациональный характер формообразования, наглядная иллюстрация связи искусства и новейших технологий.

Ассоциативные связи разных видов искусств мы обнаруживаем в японских садах, благодаря работе Н.С. Николаевой: «... Японские сады сопоставимы не только с архитектурой, скульптурой, живописью. Они могут быть включены в семью декоративных искусств с их особым вниманием к материалу, его свойствам и возможностям. Так японские сады ...можно определить как синтетический вид творчества» [15, С.14]. Применение принципов японского сада как модели пространства субъект-порождающего взаимодействия обеспечивает как целостное погружение и активное взаимодействие со средой, так и развитие дифференцированного восприятия, внимания к деталям и ощущениям на непосредственно-чувственном уровне взаимоотношений с природой. Значимость непосредственных ощущений цвета, формы, движения или поляризации света, равно как и обоняния, слуха, осязания, кинестетики,

чувства тяжести и, возможно, электрических и магнитных полей в опознании и упорядочении восприятия окружения подтверждает и К. Линч [10, С.16].

На основе исследования японских принципов организации предметно-пространственной среды К.Л. Рыбалко [18], можно сделать вывод и о совпадении с другими характеристиками арт-ландшафтов:

- наличие визуальной коммуникации и оборудования (активное использование символов), обеспечивающих контактность, понятность и читаемость;

- всепоглощающий синтез (прием дематериализации архитектуры в ландшафте), соединение несоединимого - традиций и новаций;

- средовой подход – связь со средой и размывание границ (принцип целостности).

При этом японские сады учитывают и другие принципы, значимые для создания искомой модели пространства: учет контекста («духа места») – контрастов и нюансов; пустоты и промежутков, обеспечивающих «ансамблевое восприятие»; складчатости, пространственной глубины - постоянной изменчивости перспективы, разнообразия ландшафта; многослойности или наложения – нанизывания небольших пространств на невидимые нити.

При исследовании условий, необходимых для становления субъект-порождающего взаимодействия важно обратиться к характеристикам психотерапевтической среды, представленным в зарубежных исследованиях. А.И. Копытин [7], на основе анализа данных исследований выделяет такие особенности: создание условий для психологического регресса, возможность служить убежищем, дистанцироваться от привычной среды жизнедеятельности, поддерживать процессы активного воображения. И предлагает модель терапевтической среды – «Зеленую студию», сочетающую: «терапевтические отношения и отношения клиента со средой, при которых он становится активной стороной, которая выбирает, творчески осваивает, создает и организует среду и о ней заботится, «поддерживает эмоционально и физически». Подобная среда существует как в интересах клиента, так и «в интересах тех, кто взаимодействует или будет взаимодействовать с этим местом – как людей, так и иных форм жизни». Это место для укрепления «не только собственного здоровья и психофизического благополучия (микро-уровень), но и здоровья и благополучия сообщества и среды (макро-уровень)» [7].

Обращаясь к японским садам, мы также обнаруживаем, что сад воспринимается как идеальное представление о среде обитания, оберег и инструмент защиты, дающий чувство безопасности и покоя, что, по сути, обозначает его как терапевтическое пространство. Субъект–порождающее взаимодействие человека и природы возникает тогда, когда сад выступает как текст, требующий правильного написания и адекватного считывания. Подобное осмысление сада совпадает с точкой зрения В.И. Панова: «Символизм архитектурных пространств выступает как устойчивая духовная целостность, осознаваемая поколениями как ценность, понимание которой требует не только заинтересованного отношения, но и нравственной чистоты субъекта восприятия» [16, С.194]. Ему вторит исследователь японской культуры Д.Т. Судзуки [21, С.397]: «Красота состоит не в форме, а в значении, которое она выражает, ... когда наблюдающий субъект вкладывает все свое существо в носителя значения и движется вместе с ним». Иначе говоря, взаимодействие человека с природой определяется его предварительной настройкой с пространством, готовностью к активному восприятию и проникновению в суть носителя значения. Значимость активной роли субъекта восприятия сада подтверждают и исследования Ю.Г. Панюковой: «Репрезентация пространственно-предметной среды обладает свойствами многомерности и иерархичности, развивающейся по принципу дифференциации и складывающейся при обязательной активности субъекта» [17].

Процесс становления субъект-порождающего взаимодействия человека и природы включает в себя 5 уровней: непосредственно–чувственный, эмоционально-опосредованный, понятийно-опосредованный, личностно- и духовно-опосредованный.

Этим уровням восприятия природы соответствуют физиологическая и эмоциональная основа – уровни построения движения, выделенные Н.А. Бернштейном и уровни эмоциональной саморегуляции, описанные В.В. Лебединским, а их сопоставление и основные характеристики представлены в статье [22].

На наш взгляд, следование пятиуровневой модели при организации пространства повысит его значимость как арт-терапевтической, развивающей и обучающей среды.

Также выявлено соответствие характеристик ориентировочной схемы символической деятельности [16, С.190] принципам японской культуры, выделяемым специалистами как наиболее специфичные [15, С.34]:

а) *существенная неполнота* – принцип простоты и красоты несовершенного, намека и недосказанности, которую может дополнить воспринимающий в соответствии со своим опытом и состоянием в конкретный момент времени; в концепции гештальт-психологии это соответствует незавершенному гешталту, который человек стремится достроить до целого;

б) *высокой мерой обобщенности, но не абстрактной, а возвращающей нас к обобщаемым пространственным структурам, вносящей в них смысловую закономерность* – умение видеть в конкретности вещи, камня или дерева «одно во многом и многое в одном» [5, С.34];

в) *поливариантностью извлекаемых символических значений* – широкая ассоциативность при невозможности определенной и конкретной ассоциации, когда подразумевается обязательная множественность, зависящая от внутренних потенциальных возможностей зрителя [15, С.49].

Сад в японской культуре, как «всякое символическое искусство, открывал возможность для человека постичь бесконечное и выразить в осязаемой зрительной форме» суть сложной духовной деятельности человека – длительного и постепенного приближения к пониманию самых общих законов бытия [5].

Говоря о принципах устройства японского сада, которые необходимо учитывать при создании модели исследуемого пространства, стоит также сказать об умении уравнивать одно другим, по принципу обратной связи, уподобление поведения человека поведению Природы – учась у нее, а не поучая» [5, С.190]. В организации пространства этот принцип выражался в дисбалансе и асимметрии, динамическом равновесии пейзажных картин. Значимость этого принципа отражена в работе Ю.М. Лотмана: «проявление правизны–левизны (как пересечение пространственной симметрии–асимметрии и синусоидной смены интенсивности и затухания временных процессов) от генетико-молекулярного уровня до самых сложных информационных процессов является базой диалога – основы всех смыслопорождающих процессов» [24, С.24].

Подводя итоги рассмотрения японского сада как модели пространства субъект-порождающего взаимодействия системы «человек – планета» необходимо отметить эвристичность данного подхода и репрезентативность избранной модели. Сопоставление данных современных теоретических концепций и экспериментальных исследований в области экопсихологии, психологии восприятия и ландшафтной архитектуры с исследованиями японской культуры и японских принципов организации предметно-пространственной среды представителями разных культур позволяют выявить основные элементы исследуемой модели. Прежде всего – это активная позиция субъекта восприятия, синтетичность подхода, внимание к деталям, соединение несоединимого, ценность незавершенного гешталта, множественности восприятия и взаимодополнения, динамического равновесия, многослойности и разнообразия ландшафта, естественной ритмичности и цикличности смены времен года, выражение в осязаемой зримой форме сути духовной деятельности, движение от непосредственно-чувственного восприятия к духовно-опосредованному взаимодействию с природой.

Литература

1. Бергер Р. Теория и практика природной терапии // Исцеляющее искусство. Международный журнал арт-терапии. – 2015, Т.18, №1, С.5-22.
2. Варданян К.К. Изучение состояния больниц города Еревана и разработка мер по его улучшению / Новые направления в ландшафтной архитектуре (дизайн, планирование и управление): сборник трудов международной конференции. 7-8 июня 2017 года. Санкт – Петербург, Россия. – СПб.: Изд-во Политех.ун-та, 2017. – С.119
3. Гейл Я. Города для людей / Ян Гейл; Изд. на русском языке – Концерн «КРОСТ», пер. с англ. – М.: Альпина Паблицер, 2012. – 276с.
4. Голосова Е.В. Растения – символы японских садов: ботаническое, культурологическое и экономическое значение. Японская сакура. / «Ландшафтная архитектура в ботанических садах и дендропарках»: материалы IX Международной научной конференции «Ландшафтная архитектура в ботанических садах и дендропарках»/отв. Ред. д.с.-х.н. Е.В. Голосова, науч.ред. к.б.н. Н.А. Трусков; 4-6 сентября 2017г. – Соловки, 2017. – С.12-17.
5. Григорьева Т.П. Япония: путь сердца. М.: Культурный центр «Новый Акрополь», 2008. – 388с.: ил.
6. Забелина Е.В. Поиск новых форм в ландшафтной архитектуре/ Забелина Е.В. Учебное пособие. – М.: Архитектура – 2005. – 160с. ил.
7. Копытин А.И. Арт-терапевтическая среда с точки зрения клинического, социального и экологического подходов // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2016.-N 1(36) [Электронный ресурс].–URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2016_1_36/nomer08.php (дата обращения: 30.10.2017).
8. Копытин А.И. Целебное взаимодействие со средой: экологический и средовый подходы в арт-терапии и арт-педагогике // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности: Сборник материалов первой всероссийской научно-практической конференции (под общ. ред. А.И. Копытина). – СПб: Скифия-принт, 2016а. – С.75-82.
9. Лапчинская Н.В. Психологические условия формирования экологического сознания: диссер. ...канд. псих. наук. М., 2001. – 204с. ил.
10. Линч К. Образ города / К. Линч Пер. с англ. Глазычева; Сост. А.В. Иконников; Под ред. А.В. Иконникова-М.: Стройиздат, 1982.- 328с.ил. – Перевод. изд.: The Image of the City/ Kevin Lynch. – The M.I.T. Press.
11. Лотман Ю.М. Т.1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Избранные статьи в трех томах. Таллинн: «Александра», 1992. – 472с.
12. Марютина Т.М. Гл.1.2. Среда как предмет анализа в психогенетике развития// Экопсихология развития человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография (под общ. ред. В.И. Панова и Ш.Р. Хисамбеева). – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2013.
13. Медеян Е.В. Роль межкультурной коммуникации в формировании экологической культуры личности: диссертация ... кандидата культурологии. Комсомольск-на-Амуре гос. техн. ун-т. Комсомольск-на-Амуре, 2012. – 140 с.
14. Наумцев, Ю.В., Шарафиева, Л.Р. Ландшафтная арт-терапия как инновационное направление программы психосоциальной реабилитации на базе научно-образовательного центра «Ботанический сад Тверского государственного университета». Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2014. №4. С. 68-82.
15. Николаева Н.С. Японские сады. М.: Арт-Родник, 2005. – 206 с.: ил.
16. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.: СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 314с.

17. Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно–предметной среды: Системно-структурная организация, возрастные и индивидуальные особенности: автореферат диссертации ... доктора психологических наук: Психологический институт Рос. академии образования. Москва, 2004. – 43с.
18. Рыбалко К.Л. Принцип «интерьера в дизайне городских садов Японии (на примере крупнейших городов Японии: Токио, Осаки, Саппоро). «Архитектон: известия вузов» №45. – Март, 2014.
19. Садовая терапия: использование ресурсов ботанического сада для социальной адаптации и реабилитации. Справочно-методическое пособие. – Иркутск: Изд-во Ирк. гос. ун-та, 2006. – 48 с.
20. Саймондс Дж. Ландшафт и архитектура / Сокращ. пер. с англ. А.И. Маньшавина. М.: Изд. Литературы по строительству, 1965.
21. Судзуки Д.Т. Дзэн и японская культура. СПб.: Наука, 2003. – 522с.
22. Шарафиева Л.Р. Дары природы: практика эко-арт-терапии по трансформации личностных барьеров в ресурсы развития. «АРТ & Терапия» 1(9) май 2017. С.29 – 39.
23. Шарафиева Л.Р. Эко-арт-терапия: от индивидуальной практики к интеграции сообщества. С.503-526 // Арт-терапия в России: медицина, образование, социальная сфера / Под общ. ред. А. И. Копытина. – СПб.: Скифия-принт, 2017. – 532 с.
24. Шутенко Е.Н. Эколого-этническая обусловленность деформаций современного человека // 4-ая Российская конференция по экологической психологии (10 лет Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО). Тезисы. (Москва, 28-29 марта 2005г.) /Психологический институт РАО, Международный независимый эколого-политологический университет и др. – М.: УМК «Психология», 2005. – 334 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АКЦИИ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шарипова И.В., Кузнецова Е.А., Волгоград, Россия

Аннотация. В статье представлен практический опыт организации и проведения экологических и природоохранных акций на примере ДОУ. Описание структурных компонентов проведения экологических акций и их значимость в системе экологического образования.

Ключевые слова: формирование экологического сознания, экологические акции, природоохранные мероприятия, структура экологических акций.

ENVIRONMENTAL ACTION AS AN ACTIVE FORM IN THE FORMATION OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Sharipova I.V., Kuznetsova E.A., Volgograd, Russia

Abstract. The article presents the experience of organizing and conducting ecological and environmental actions in the example DOE. The structural components of the environmental actions and their significance in the system of ecological education.

Keywords: formation of ecological awareness, environmental action, environmental activities, structure, environmental actions.

Формирование экологического сознания ребенка-дошкольника – одна из основных задач экологического образования детей, при этом большое значение имеет формирование эмоционально положительного отношения к природе и экологически грамотного поведения. С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин выделяют несколько параметров отношения человека к природе. Они отмечают, что одним из базовых параметров субъективного отношения к природе у человека является интенсивность. При этом педагогическое воздействие должно быть направлено на когерентное развитие всех его компонентов: когнитивного, перцептивно-аффективного, практического и поступочного [1].

Эффективным средством решения задач экологического образования дошкольников являются экологические акции, которые, на наш взгляд, наиболее эффективно работают на формирование всех компонентов интенсивности субъективного отношения ребенка-дошкольника к миру природы. Экологические акции – это событийно-значимые мероприятия, направленные на сохранение окружающей среды. В ходе их проведения дошкольники получают природоведческие знания, у них формируются навыки экологической культуры, активная жизненная позиция.

Организация и проведение акций – действенный инструмент педагогики сотрудничества, объединения различных социальных групп в созидательной деятельности, развития социального партнерства. Экологические акции служат пропагандой природоохранных мероприятий не только среди воспитанников, но и среди родителей, которые становятся активными помощниками. В экологических акциях отражены идеи устойчивого развития. Устойчивое развитие – это образование для всех, оно предполагает ликвидацию неграмотности, равные права для всех на получение образования, право на высказывание своего мнения и диалоговую форму общения взрослого и ребенка. «Мыслить глобально – действовать локально» – вот девиз, который подводит к осознанию того, что на земном шаре все взаимосвязано [3, 4].

Природоохранные акции – это система образовательных мероприятий, связанных одной тематикой, проводимая с целью формирования основ экологических знаний, экологически грамотного отношения к явлениям и объектам природы, элементарных умений и навыков природоохранной деятельности дошкольников. Экологические акции и природоохранные мероприятия позволяют добиться не механического запоминания правил поведения в природе, а осознанного применения знаний этих правил в практических делах.

Тематика экологических акций определяется календарным планом эколога, и в каждом сезоне имеется свое направление. Каждый педагог детского сада на основании этого плана выбирает форму проведения для эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Структура экологических и природоохранных акций, включает в себя следующие компоненты [2, 5]:

- подготовительный этап,
- познавательно-исследовательский этап,
- практический этап,
- пропагандистский этап.

Подготовительный – направлен на погружение детей в проблематику темы данной акции, с дальнейшим обозначением комплекса мероприятий и прогнозированием практической деятельности природоохранного характера.

Познавательно-исследовательский – направлен на формирование у детей умений определять простые экологические проблемы и находить способы их решения путем использования исследовательских методов и приемов.

Практический – направлен на формирование умений и навыков природоохранной деятельности детей, применение основ экологических знаний в природоохранной деятельности, соблюдение правил поведения в природе.

Пропагандистский – направлен на пропаганду экологических знаний, на воспитание устойчивого, эмоционально-ценностного отношения к природе у сверстников, младших дошкольников и взрослых, вовлечение их в природоохранную деятельность на закрепление основ экологических знаний детей.

Природоохранные акции планируются как долгосрочные мероприятия, их продолжительность от двух до трех месяцев.

При этом используются разные формы и методы работы с детьми: беседы-рассуждения, моделирование определенных экологических ситуаций с последующим их решением, экскурсии, наблюдения и т.д., позволяющие определить представления детей,

касающиеся конкретных объектов живой и неживой природы, с точки зрения осознанно правильного отношения к ним. На основе этого совместно с детьми мы приходим к тому, что эти объекты требуют заботы, охраны, бережного отношения к ним. У детей происходит понимание того, что в природе все взаимосвязано и необходимо, и человек несет ответственность за то, что происходит рядом с ним. В процессе взаимодействия с педагогами и сверстниками дети приходили к осознанию того, что, чтобы сохранить природу, надо совершать природоохранную деятельность и привлекать к этому других.

Практический этап предусматривает использование разных видов и форм организации экологически ориентированной деятельности дошкольников, цель которой заключается в сохранении объектов природы и в создании необходимых условий для их жизни. По мере формирования и приобретения детьми основ экологических знаний, осознанно правильного отношения к природе на предыдущих этапах приводит к тому, что на данном этапе дети сами придумывают, какие трудовые действия можно совершить в рамках той или иной акции.

На следующем этапе старшие дошкольники занимались пропагандистской деятельностью среди сверстников, младших дошкольников и взрослых.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что природоохранные акции являются эффективной формой экологического образования детей старшего дошкольного возраста и могут обеспечивать положительную динамику в формировании элементов экологического сознания.

Коллективом нашего учреждения в 2016 – 2017 учебном году были организованы и проведены экологические акции и проекты, направленные на сбережение ресурсов и поддержание биологического разнообразия:

- «Всемирный день без автомобиля»: воспитанники совместно с родителями организовали Эко-велопробег вокруг учреждения в с целью пропаганды идеи пешего и велосипедного способов передвижения.

- «Неделя энергосбережения - сбережение энергоресурсов»: акция, направленная на уменьшение потребления воды, энергоресурсов, рассматривалась также проблема загрязнения окружающей среды и т.д.

- «Игрушка для экологической елки»: создание эко-игрушки из бросового материала.

- «Сдай батарейку – спаси ежа!»: в рамках проводимой акции дети совместно с родителями собирают использованные батарейки, а педагоги отвозят их в пункты для дальнейшей утилизации.

- «День воды»: акция, направленная на сбережение водных ресурсов;

- «Помоги бездомным животным»: благотворительная акция помощи Волгоградскому городскому фонду защиты бездомных животных «Покровитель»;

- «Эко-мода 2017»: конкурс костюмов из бросовых материалов.

- День Земли.

- День посадки леса.

- День защиты окружающей среды и др.

- «Собери бумагу – спаси дерево»: в учреждении совместно с фирмой «Крона Рециклинг» установлены специальные контейнеры для утилизации макулатуры, что является неотъемлемой частью экологизации предметно-пространственной развивающей образовательной среды в учреждении.

Большая часть акций входит в постоянную систему работы – акции становятся традиционными, так как потребность в них необходима ежегодно. Системный подход к организации экологических акций помогает воспитанникам получать необходимые навыки природоохранной деятельности и опыт экологически грамотного поведения в окружающем мире через эмоционально положительные впечатления, полученные в рамках мероприятий.

Участвуя в экологических акциях, дети приходят к пониманию природных процессов, осознанно применяют полученные знания на практике. Дошкольники осознают ответственность за последствия действий человека, растут неравнодушными к чужой беде людьми. Акции не только оказывают воздействие как на детей, так и на их родителей. Дошкольники видят, как к этому событию относятся взрослые, активно участвуют в нем, поэтому акции имеют долговременный эффект и являются одной из лучших форм работы с родителями.

Экологические акции способствуют эффективному взаимодействию всех участников образовательного процесса: дети – педагоги – родители. Результат взаимодействия отражается не только внутри учреждения, но и в сетевом взаимодействии с учреждениями города. Наше учреждение является региональной инновационной площадкой по теме «Педагогическая поддержка становления экологического сознания у дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО» и активно взаимодействует с другими учреждениями. Представление педагогического опыта происходит на городских методических объединениях, всероссийских и международных конференциях, заседаниях научно-исследовательской лаборатории экологического образования детей и др., в том числе на Международной ярмарке социально-педагогических инноваций в г. Отрадном в апреле 2017 г.

Экологические акции как нельзя лучше подходят к созданию и укреплению общих традиций детского сада, сотрудничества с семьей, а также для формирования активной жизненной позиции ребенка-дошкольника по отношению к окружающей среде, являются одной из активных форм работы с детьми и взрослыми.

Литература

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996.
2. Зенина Т.И. Экологические акции в работе с дошкольниками: из опыта ... [Дет. сад № 403 Москвы] // Дошкольное воспитание. – 2002. – №7.
3. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. – М.: Изд. Дом «Карпуз», 2001.
4. Рыжова Н.А., Рыжов И.Н. Зеленый детский сад: с чего начать? – М.: Мосприрода, 2016.
5. Черезова Л.Б. Теория и методика экологического образования детей. – Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2010. – 135 с.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК БАЗОВЫЙ КРИТЕРИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Шилова В.С., Белгород, Россия

Аннотация. В настоящем исследовании рассматриваются психологические критерии дифференциации, прежде всего ее базовый критерий – готовности личности к оптимальному взаимодействию с окружающей средой (социально-экологической готовности). Потенциал формирования готовности личности обучающегося к оптимальному взаимодействию со средой заложен во всех основных пространствах личности – интра-, интер- и метаиндивидуальном. Общий механизм в этом случае представлен потребностями взаимодействия с природной средой, которые удовлетворяются через соответствующие мотивы, предрасположенность к этому взаимодействию, четкие цели и деятельность по их достижению. С другой стороны рассматриваемая готовность раскрывается в ее видовом составе (социоэкокогнитивный, социоэкодеятельностный, социоэкотворческий и социоэкоценностный), отражающим основные компоненты структуры личности.

Ключевые слова: готовность личности к оптимальному взаимодействию с окружающей средой (социально-экологической готовности) – базовый критерий дифференциации в системе социально-экологического образования студентов.

SOCIAL-ECOLOGICAL PREPAREDNESS OF THE STUDENT'S PERSON AS A BASIC DIFFERENTIATION CRITERION

Shilova V.S., Belgorod, Russia

Abstract. This study examines the psychological criteria for differentiation, especially its basic criterion – the individual's readiness for optimal interaction with the environment (social and environmental readiness). The potential for the formation of a person's readiness for optimal interaction with the environment is embedded in all the main spaces of the person-intra-, inter- and meta-indic. The general mechanism in this case is represented by the needs of interaction with the natural environment, which are satisfied through appropriate motives, predisposition to this interaction, clear goals and activities to achieve them. On the other hand, this readiness is revealed in its species composition. On the other hand, this readiness is revealed in its species composition (socioecocognitive, socioeconomic, socioecological and socioeconomic), reflecting the main components of the personality structure.

Keywords: person's readiness for optimal interaction with the environment (social and environmental readiness) – the basic criterion of differentiation in the system of social and environmental education of students.

В настоящем исследовании рассматриваются психологические критерии дифференциации. Последние связаны с категорией личности – одной из фундаментальных в психологии.

Известно, что каждая личность, так или иначе, включена в процесс природопользования, отдельные его виды (землепользование, водопользование и т.п.), причем как непосредственно, так и опосредованно. Как любая деятельность, социально-экологическая деятельность личности осуществляется через два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира (в том числе и окружающей природной среды) субъектом (опредмечивание) и изменение самого субъекта за счет усвоения им все более расширяющейся части предметного мира (распредмечивание) (И.Т. Фролов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и др.) [1].

Главным каналом развития субъекта деятельности, по мнению психологов (П.Я. Гальперин и др.), выступает интериоризация – перевод форм внешней материально чувственной деятельности во внутренний план. Логично предположить, что процесс использования личностью природных условий и ресурсов для удовлетворения своих потребностей протекает именно по этому каналу, отличаясь от других деятельностей своим специфическим содержанием. Включаясь в процесс природопользования, личность путем интериоризации усваивает общественно-историческую сущность опыта социально-экологических взаимодействий, формирует основы становления собственных, необходимых в этом случае новообразований: социально-экологических знаний, социально-экологических умений, способностей, мотивов, установок, готовности к оптимальному взаимодействию с природой, компетентности в процессе установления отношений с ней, устойчивости в соблюдении меры, норм и правил рационального природопользования. Основным способом воздействия личности на природу, взаимодействия с ней – труд [2].

Исходя из этого, а также опираясь на результаты наших прежних исследований, отражающих сущность и особенности социально-экологического образования школьников, студенческой молодежи, считаем для настоящего этапа исследования необходимыми и достаточными следующие критерии дифференциации: социально-экологическая готовность, социально-экологическая компетентность, социально-экологическая устойчивость [3].

Остановимся на социально-экологической готовности личности. Результаты нашего прежнего исследования позволили определить *сущность готовности личности к оптимальному взаимодействию с окружающей средой (социально-экологической готовности)*, которая нами понимается, во-первых, как свойство личности, выраженное в совокупности знаний, умений и навыков, позволяющее устанавливать оптимальное взаимодействие со средой на основе определенных норм, меры и способов. Во-вторых, этот термин выражает определенное психологическое состояние субъекта, подводящее его к пределу, за которым разворачиваются внешние отношения со средой. Это состояние возникает в ходе предвосхищения субъектом определенных объектов социально-экологической действительности и обеспечивает на основе соблюдения норм и меры устойчивую целенаправленную деятельность в ней с сохранением межкомпонентного баланса, возможности дальнейшего функционирования и развития.

Однако готовность личности к оптимальному взаимодействию со средой определяется спецификой составляющих ее элементов. В силу этого, объект взаимодействия, выделенный в природной среде, определяет и содержание соответствующей установки - готовности по отношению к нему в процессе его изучения и использования. Иными словами, содержание изучаемой нами готовности определяется теми ценностями, которые она содержит в себе и которые способны удовлетворять различные потребности личности. В качестве таких ценностей ранее были выделены социально-экологические: общие (природа, общество, человек, культура, их взаимодействия) и более конкретные (естественная, психологическая, этническая, социальная, трудовая, экономическая, педагогическая). Эти ценности определяют общий план субъективных ориентаций, предусматривают необходимость их освоения и усвоения, требуют соблюдения общепринятых норм, меры и способов в их присвоении каждым субъектом, обществом в целом (Там же).

Установлено, что потенциал формирования готовности личности обучающегося к оптимальному взаимодействию со средой заложен во всех основных пространствах личности – интра-, интер- и метаиндивидуальном. Общий механизм в этом случае представлен потребностями взаимодействия с природной средой, которые удовлетворяются через соответствующие мотивы, предрасположенность к этому взаимодействию, четкие цели и деятельность по их достижению. С другой стороны, все изложенное позволяет предполагать наличие в рамках изучаемой готовности различных ее видов (социоэкокогнитивный, социоэкодеятельностный, социоэкотворческий и социоэкоценностный), отражающих основные компоненты структуры личности.

Первый вид – социоэкокогнитивный – предусматривает готовность личности к познанию природной действительности, выявлению ее особенностей, созданию образа знакомого пространства, его ресурсного потенциала, способного обеспечить удовлетворение каких-либо потребностей. Второй – социоэкодеятельностный – отражает готовность субъекта к нормативной деятельности в окружающей среде в соответствии с установленной мерой, средосберегающими технологиями и пр. Третий – социоэкотворческий – предполагает поиск и претворение нестандартных решений взаимодействия со средой, обусловленных постоянно ухудшающимся ее состоянием, необходимостью сохранения природных условий и ресурсов для настоящих и будущих поколений; дальнейшим определением путей оптимизации социально-экологических отношений. Наконец, четвертый вид – социоэкоценностный – предусматривает готовность субъекта к выявлению в окружающей среде социально-экологических ценностей, их оценке в соответствии со своими потребностями, мерой и нормой, принятой в обществе [4].

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила предположить присутствие в каждом из видов и определенных типов готовности. В Толковом словаре тип определяется как форма чего-нибудь, обладающая определенными

признаками, а также образец, которому соответствует группа явлений, предметов. В психологической науке типологический подход используется в ходе рассмотрения различных явлений, процессов, предметов. Примером служат: типология личности (Мельников В.М., Ямпольский Л.Т., Моргун В.Ф. и др.), типология психогенеза (Душков Б.А.) и др. (Там же).

Существование и функционирование каждого из видов, их совокупности предположительно может проявляться в различных типах готовности личности ученика к оптимальному взаимодействию со средой. Примерное соотношение предполагаемых видов и типов представлено следующим образом.

Социоэкокогнитивный вид – любознательный, созерцательный, индифферентный типы.

Социоэкодеятельностный вид – действенный, целеустремленный, мотивационно-потребностный, интерактивный типы.

Социоэкотворческий вид – самостоятельный, преобразующий, инертный типы.

Социоэкоценностный вид – оптимистически-утилитарный, пессимистичный, уравновешенный типы.

Видовой состав и соответствующая типология личности требуют отдельного исследования. Здесь лишь определим сущность каждого из типов, раскрывающегося через описание типового (или усредненного) представителя группы лиц, относимых к тому или иному типу [5].

Так, любознательный тип представлен группой обучающихся, которые проявляют постоянную пытливость в познании социально-экологических проблем, неиссякаемый интерес к ним, желание многое узнать о взаимодействии общества и природы. Студенты созерцательного типа лишь воспринимают предлагаемый учебный материал, не проявляя при этом особого интереса к причинам и следствиям изучаемых проблем, будущему состоянию социально-экологических отношений. Этому типу свойственно эмпирическое, нерациональное постижение действительности. Индифферентный тип отражает полное равнодушие личности к социально-экологическим проблемам и процессу их изучения. У них отсутствует интерес к изучаемому, не возникает желания самостоятельно выполнять предлагаемые задания, присутствует постоянная необходимость стимулирования познавательной деятельности учащихся.

Проявление другого вида – социоэкодеятельностного – предполагает его реализацию в таких типовых группах как: действенная, целеустремленная, мотивационно-потребностная, интерактивная (Б.А. Душков). Действенный тип отражает системность произвольной, преднамеренной и опосредованной активности. В нашем случае – активности в природной среде, направленной на ее изучение, использование, сохранение и возобновление. При этом ориентиром выступают нормы и правила рационального природопользования. Целеустремленный тип предполагает осознание изучаемого и создание осознанного образа будущих социально-экологических отношений, причем положительной направленности. Образ создается для проблем взаимодействия общества с природой на глобальном, региональном и локальном уровнях. При этом предвосхищается результат оптимального социально-экологического взаимодействия. Мотивационно-потребностный тип отражает группу обучающихся, у которых присутствует желание и влечение к познавательной деятельности в окружающей среде: различные адекватные побуждения, определяющие внутреннюю активность, направленную на выбор предметных действий по изучению, использованию и сохранению окружающей среды. Интерактивный тип предполагает установление непосредственных взаимодействий с природой с целью ее использования в своей жизни и деятельности. Эти взаимодействия выступают и источником знания об окружающей среде, определяют характер социально-экологических отношений.

Третий вид – социоэкотворческий – может проявляться в самостоятельной, преобразующей и инертной типовых группах. Первый тип включает обучающихся, которые самостоятельно приобретают знания об окружающей среде, вырабатывают умения и навыки использования различных технических средств в установлении связей со средой; отличаются способностью к созидательной (или разрушительной) деятельности, продуктивным или репродуктивным действиям. Для преобразующего типа характерна положительно направленная созидательная деятельность в среде. Что касается инертного типа, то он представлен учащимися, которым свойственно отсутствие всякой инициативы в процессе изучения, использования, сохранения и возобновления природной среды, соответствующей активности и предприимчивости.

Относительно четвертого вида – социоэкоценностного – предполагается выделение оптимистически-утилитарного, пессимистического и уравновешенного типов. Все они связаны со способностью личности выделять в окружающей среде социально-экологические ценности, усваивать их и руководствоваться в дальнейшей жизни и деятельности. При этом оптимистически-утилитарный тип отражает уверенность в неисчерпаемости природы, вечности ее существования; пессимистический – предполагает осознание конца всему живому и невозможности восстановления природного потенциала в будущем; уравновешенный тип в равной степени включает в себя содержание предыдущих типов, веру в здравый смысл в социально-экологических отношениях. Приведенные виды и типы личностей имеют разную степень проявления: высокую, среднюю, слабую и нулевую (Там же).

Подытоживая все изложенное, еще раз отметим объективную необходимость выделения такого свойства и состояния личности, каким является ее готовность к оптимальному взаимодействию со средой, наличие определенных механизмов ее формирования (интра-, интер- и метаиндивидуального пространства личности), существование видов и типов ее проявления. Учет сказанного поможет эффективно формировать такую готовность оптимизировать и гармонизировать социально-экологические отношения.

Что касается *дифференциации*, то в контексте рассматриваемой готовности ориентиром служат следующие критерии и показатели.

Критерий – Структура готовности личности (основные компоненты).

Показатели – *мотивационный* (потребность в изучении, охране, восстановлении и возобновлении природы), *когнитивный* (знания о взаимодействии общества с природой), *деятельностный* (умения осуществлять взаимодействие с природой), *творческий* (созидательная деятельность в природной среде), *эмоционально-ценностный* (способность выделять социально-экологические ценности).

Критерий – Пространства личности.

Показатели – *интраиндивидуальное* (потребности, мотивы, цели формирования социально-экологической готовности), *интериндивидуальное* (сфера межличностных отношений в контексте взаимодействия с природой), *метаиндивидуальное* (персонализация в контексте социально-экологических отношений).

Помимо приведенных критериев, дифференциация осуществлялась и в соответствии с видами, типами и уровнями сформированности социально-экологической готовности личности, о которых говорилось ранее. В любом случае, критерии и показатели дифференциации в процессе изучения социально-экологической готовности личности выделяются в зависимости от предмета каждого конкретного исследования, его целей и задач.

Социально-экологическая готовность личности студента тесно связана с другими его свойствами: социально-экологической компетентностью и социально-экологической устойчивостью, где выступает в качестве необходимой психологической основы формирования этих сложных качеств. Это – задача дальнейшего исследования.

Литература

1. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. – М., 1984; Краткий словарь по этике. – М., 1975; Краткий психологический словарь. / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко. – М., 1985.
2. Дьяченко М.И. Психологическая готовность личности к деятельности // Вопросы психологии личности: Межвузовский сборник. – Ульяновск, 1977; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2003; Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М., 2007.
3. Шилова В.С. Дифференциация в системе социально-экологического образования студентов. Монография. – Белгород, 2014.
4. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. – М., 1984; Краткий словарь по этике. – М., 1975; Краткий психологический словарь. / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко. – М., 1985; Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Р.-н/Д., 1996; Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. В 2-х т. – Р.-н/Д., 1996.
5. Шилова В.С. Дифференциация в системе социально-экологического образования студентов. Монография. – Белгород, 2014; Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. Монография – М.-Белгород, 1999.

ЛИЧНОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Штода О.Е., Пятигорск, Россия

Аннотация. Исследование посвящено проблеме личностного отношения к природе. Представлены теоретические и эмпирические основания включения данного отношения в структуру психологического здоровья. Разработана соответствующая модель психологического здоровья и механизм развития личностного отношения к природе.

Ключевые слова: экологическое сознание, личностное отношение к природе, субъектификация, «значимый другой», субъект-субъектное взаимодействие, эмпатия, идентификация.

PERSONAL RELATION TO NATURE IN THE STRUCTURE OF OLDER PRE-SCHOOL CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL HEALTH

Shtoda O.E., Pyatigorsk, Russia

Abstract. The research focuses on the problem of personal relation to nature. The article shows theoretic and empiric basis to include this relation in the structure of psychological health. An appropriate model of psychological health and mechanism to develop children's relation to nature have been developed.

Keywords: ecological consciousness, personal relation to nature, subjectification, «relevant person», subject-subject interaction, empathy, identification.

Изменение текущей экологической ситуации и реализация приоритетных задач, поставленных правительством на 2017 год, объявленный Годом экологии в России, требует перестройки процесса формирования экологического сознания, прежде всего в образовательной среде. Отечественными исследователями в сфере экологического сознания утверждается необходимость смещения акцентов образовательного процесса с когнитивных представлений ребенка о природе на личностное отношение к ней как центральный компонент экологического сознания [9, 11, 13, 18].

Эффективная работа по формированию личностного отношения к природе, на наш взгляд, должна основываться, прежде всего, на психологическом содержании данного отношения, которое рассматривается в исследованиях В.И. Панова, В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо, Л.П. Печко, и др. [4, 8, 9, 18]. Теоретический анализ работ данных авторов позволил нам выдвинуть исходное предположение о том, что личностное отношение к природе может быть включено в структуру психологического здоровья в качестве одного из компонентов. Было проведено исследование с целью теоретического обоснования и эмпирического изучения личностного отношения к природе в структуре психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе исследования был проведен теоретический анализ работ зарубежных и отечественных авторов по проблеме психологического здоровья, были сформулированы теоретические основания включения личностного отношения к природе в структуру психологического здоровья. Последнее, вслед за И.В. Дубровиной, О.В. Хухлаевой и Е.С. Калитеевской, понимается нами как одновременно состояние и сложный динамический процесс, включающий взаимодействие индивида с самим собой и с окружающим миром [5, 6, 14]. Психика человека рассматривается как открытая система, взаимодействующая со средой на различных уровнях. Результатом такого взаимодействия является развитие собственной субъектности человека, которое, согласно И.В. Слободчикову и А.В. Шувалову, происходит только в субъект-субъектных отношениях со «значимым другим», «со-бытийной общности» с ним, предполагающей эмоциональный контакт, диалогическое взаимодействие и деятельностное сотрудничество [12]. При этом, анализ работ С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, С.Д. Дерябо позволяет сделать вывод о том, что понятие «субъекта» не является абсолютно «прикрепленным» к человеку, и может относиться и к объектам другого уровня [1, 4, 10]. В своих исследованиях С.Д. Дерябо наглядно продемонстрировал, что человек способен наделять природные объекты свойствами субъекта, и такой «субъектифицированный» природный объект может выступать «значимым другим» для человека, изменяя его отношение к миру и к самому себе [4].

На основании проведенного теоретического анализа и с опорой на работы В.Н. Мясищева нами была разработана модель психологического здоровья как системы отношений личности, включающей:

- отношения с собой (процессы самосознания);
- отношения с другими людьми;
- отношения с миром (в том числе, природным) [7].

При этом, отношения с собой и с миром предполагают эмоционально-значимое субъект-субъектное взаимодействие. Отличительной особенностью модели является включение диалогического контакта и субъектного восприятия природного мира в структуру психологического здоровья.

На втором этапе исследования, исходя из созданной нами модели психологического здоровья, была разработана диагностическая программа по изучению особенностей развития компонентов психологического здоровья и их взаимосвязи, которая позволила, в том числе, изучить особенности личностного отношения к природе у детей 5-7 лет [15, 16, 17]. В исследовании приняло участие 192 ребенка в двух возрастных группах – 5-6 и 6-7 лет. С применением коэффициента корреляции Спирмена были выявлены следующие взаимосвязи:

- для детей 5 лет с менее дифференцированной самооценкой чаще характерна когнитивная установка (-0,245), с более обоснованной – эстетическая установка в отношении природных объектов (0,204);
- развитие этической установки в группе 5 лет отрицательно взаимосвязано с ощущением чувства неполноценности в группе сверстников (-0,354);
- для детей 6 лет с более сформированным психологическим механизмом эмпатии к природному объекту характерно более позитивное эмоциональное состояние (0,254);

- более развитая способность к субъектификации характерна для 6-леток с более низким количественным показателем самооценки (-0,226);
- положительная взаимосвязь между преобладанием эстетической установки у детей 6 лет и их социометрическим статусом (0,261).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило доказать взаимосвязь между развитием перцептивно-аффективного компонента личностного отношения к природе детей старшего дошкольного возраста и их эмоциональным состоянием, характеристиками развития самосознания, а также социального положения ребенка в группе сверстников.

На третьем этапе исследования была проведена психолого-педагогическая работа по развитию личностного отношения к природе у детей 5-7 лет. В ее основе лежат теоретические положения об опосредовании отношения к природе общением со взрослым, опоре на признание самоценности природы, а также о необходимости формирования личностно-значимых образов природных объектов как основы когнитивных представлений о них [2, 3, 4, 9, 18]. Исходя из данных положений, был разработан соответствующий механизм формирования личностного отношения к природе, предполагающий постепенное становление природного объекта «значимым другим» для ребенка через активизацию психологических механизмов идентификации, эмпатии, «экологической рефлексии», субъектификации. Описанный механизм реализован в программе развивающей работы, получившей название «Мы с тобой одной крови – ты и я». Цель программы – развитие у детей личностного отношения к природе.

Задачи программы:

- расширение представлений ребенка о мире природы и месте в нем человека;
- формирование у ребенка непряматической установки по отношению к природным объектам;
- создание условий для проявления ребенком механизма антропоморфизации в отношении природных объектов;
- развитие у ребенка способности к эмпатии и идентификации с объектами природы;
- развитие у ребенка способности к субъектификации природных объектов;
- развитие у ребенка способности к рефлексии, в том числе экологических последствий собственных поступков в отношении природы;
- создание условий для переживания ребенком позитивных эмоциональных состояний во взаимодействии с миром природы;
- создание условий для эстетического освоения ребенком природных объектов;
- создание условий для включения ребенком этических норм во взаимодействие с миром природы (этического отношения к природе).

Для оценки эффективности разработанной программы и проверки исходного положения о возможности включения личностного отношения к природе в структуру психологического здоровья, развивающая программа была реализована в группах детей 5-6 и 6-7 лет, далее было проведено повторное диагностическое обследование с выделением экспериментальных и контрольных групп. Обработка результатов с применением статистических критериев Т-Вилкоксона и t-Стьюдента позволила выявить значимые сдвиги в экспериментальной группе по следующим показателям:

- представления о допустимых действиях в отношении природы в обеих возрастных группах ($Z=-2,209$ у детей 5 лет; $Z=-2,144$ у детей 6 лет);
- направленность во взаимодействии с природными объектами в обеих возрастных группах ($p=0,038$ и $Z=-1,961$ соответственно);
- проявление эмпатии в группе 6 лет ($Z=-2,333$);
- количественный показатель самооценки в группе 6 лет ($Z=-1,995$);
- обоснованность самооценки в обеих возрастных группах ($Z=-3,068$ и $Z=-1,980$ соответственно);

- эмоциональное благополучие среди сверстников в группе 6 лет ($Z=-2,003$);
- чувство неполноценности среди сверстников в обеих возрастных группах ($Z=-2,209$ и $Z=1,981$ соответственно);
- уровень тревожности в группе 5 лет ($p=0,009$).

Таким образом, в обеих возрастных группах развивающая работа по формированию личностного отношения к природе повлекла за собой изменения в ряде характеристик «отношений с собой» и «отношений с другими» в структуре психологического здоровья, что является эмпирическим доказательством исходной гипотезы. Что касается компонента «отношения с миром», то в группе 5 лет изменения произошли, прежде всего, в когнитивном и поведенческом компонентах отношения. Среди 6-леток наблюдаются значимые изменения в проявлении эмпатических чувств, в отличие от группы 5 лет. Таким образом, дети 6 лет являются более восприимчивыми к развитию перцептивно-аффективного компонента личностного отношения к миру природы. Дети 5 лет, ввиду возрастных особенностей развития мышления и эмоциональной сферы, практически не способны проявлять эмпатию и идентификацию по отношению к объектам природы, несмотря на проведение соответствующей развивающей работы.

Проведенное диссертационное исследование позволило содержательно изучить личностное отношение к природе в старшем дошкольном возрасте, получить теоретические и эмпирические подтверждения исходной гипотезы о возможности включения личностного отношения к природе в структуру психологического здоровья в качестве одного из компонентов.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 213 с.
2. Виноградова Н.Ф. Воспитание нравственного отношения к природе у шестилетних дошкольников / Н.Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 1993. – 80 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6 т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244-268.
4. Дерябо С.Д. Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дерябо Сергей Дмитриевич. – М., 1993. – 163 с.
5. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №3(20). – С. 17-21.
6. Калитеевская Е.С. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.С. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С.231-238.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. труды. / В.Н. Мясищев – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с.
8. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 196 с.
9. Печко Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности / Л.П. Печко. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – 363 с.
10. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
11. Рябова С.С. Ценностное отношение к природе как компонент экологической культуры / С.С. Рябова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – №133. – С. 245-249.

12. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 91-105.
13. Телегина И.С. Психолого-педагогические условия становления экологического мышления у детей в процессе ознакомления с природой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Телегина Ия Степановна. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.
14. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья младших школьников: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.1, 19.00.07 / Хухлаева Ольга Владимировна. – М., 2001. – 299 с.
15. Штода О.Е. Диагностика психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста в детском саду // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение процессов реализации ФГОС ДО и ФГОС ОО: материалы четвертой Всероссийской научно-практической конференции (Россия. Волгоград, 23-24 апреля 2015г) / Состав. П.П. Кучегашева. – М.: Планета, 2015. – С. 161-168.
16. Штода О.Е. Особенности эмоционально-ценностного отношения к природе у старших дошкольников // Актуальные вопросы теории и практики биологического образования – материалы X-й всероссийской с международным участием научно-практической конференции. (Волгоград, 28-29 апреля 2016 года.) / редкол.: А.М. Веденеев, И.П. Чередниченко, С.В. Машкова. – М.: Планета, 2016. – С. 269-271.
17. Штода О.Е. Изучение психологических особенностей субъектного восприятия природных объектов детьми старшего дошкольного возраста // Вестник Владимирского гос. ун-та им. А.Г. и Н.Г.Столетовых, серия Педагогические и психологические науки – 2016. – №25(44). – С. 133-136.
18. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Щелина С.О., Арзамас, Россия

Аннотация. В данном исследовании была представлена попытка изучения стратегий совладающего поведения студентов психологических направлений в течении всего учебного времени, а также рассмотреть связь стратегий совладающего поведения с безопасностью образовательной среды как условия, необходимого для организации эффективного процесса адаптации, развития, воспитания, обучения и деятельности человека.

Ключевые слова: стратегии совладающего поведения, адаптация, психологическая безопасность образовательной среды, студенчество.

THE STRATEGY COPING BEHAVIOR AS AN INDICATOR OF SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Shchelina S.O., Arzamas, Russia

Abstract. In this article, we presents an attempt to study strategies of coping behavior of students with psychological areas during the whole study time, as well as to consider the relationship of coping strategies of behavior security of educational environment as the conditions necessary to establish an effective process of adaptation, development, education, training and human activities.

Keywords: strategies of coping behavior, adaptation, psychological security of the educational environment, studentship.

Нестабильность общественного развития в социально-экономической, общественно-политической и других сферах вызывает рост неопределенности, эмоциональной напряженности, нервно-психологических нагрузок людей. Современные

молодые люди, а именно студенты, также испытывают определенные трудности на своем жизненном пути, а том числе и потому, что им приходится не раз за все свои года обучения адаптироваться к новым трудным для себя жизненным ситуациям: сдача ЕГЭ, поступление в вуз, сессии, новое социальное окружение, возможный переезд в другой город, поиск работы и т.д.

Человеку всегда приходится жить во взаимодействии с жизненной средой, образуя с ней систему. И в процессе данного взаимодействия необходимо постоянно гибко выстраивать с данной системой отношения, т.е. адаптироваться. Основным видом адаптации, который проходит у студентов, это социальная адаптация. Н.А. Свиридов считает, что «социальная адаптация – активное освоение личностью новой для нее социальной среды. Адаптационные процессы происходят постоянно, т.к. постоянно происходят изменения и в социальных условиях нашего существования, и в нас самих. Но следует различать адаптацию как процесс и адаптированность как результат, итог этого процесса адаптации». [7]

Продолжая тему социальной адаптации, А.С. Кашапов считает, что именно она является важным показателем зрелости личности человека, ее сознательного отношения к выбору своего жизненного пути и способов взаимодействия в мире. [4] Однако если происходит нарушение процесса социальной адаптации, то это может привести к неутешительным последствиям, а именно к деградации личности, к деформации и разрушению ценностных и смысловых компонентов личности субъекта в когнитивных структурах его Я-концепции, формированию неравновесных, неблагоприятных с позиций реализации целей, комплексов состояний и производных от них качеств личности, таких, как тревожность, депрессивность, выученная беспомощность, к приобретению девиантных форм поведения, таких как алкоголизм, наркомания и др.

Также стоит отметить, что студенты являются частью образовательной среды. И.А. Баева понимает понятие «образовательная среда» как «психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. [1] Однако процесс адаптации к образовательной среде, который претерпевают студенты, как участники учебного процесса, невозможен без ощущения безопасности образовательной среды.

Психологическую безопасность И.А. Баева и соавторы определяют как «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников». [1] Таким образом, студент не должен испытывать сильный эмоциональный и физиологический стресс, находясь в учебном заведении, находиться в состоянии комфорта, решать свои задачи в рамках учебы и межличностного общения с преподавателями и другими студентами, т.е. процесс адаптации в вузе должен происходить гладко и безопасно. Исследователи научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева проводили исследование, посвященное взаимосвязи развития копинг-стратегий и психологической безопасности студентов, где было доказано, что изменения копинг-стратегий студента произошли под влиянием тренинга психологической безопасности, который стал источником развития позитивной стратегии и совладающего или преодолевающего поведения. [3] Таким образом, мы можем считать показатели стратегий совладающего поведения одним из компонентов психологической безопасности студентов в вузе.

В данном этапе исследования нами были изучены особенности развития совладающего поведения студентов-психологов бакалавров (с 1 по 4 курс) и специалистов (с 1 по 5 курс) Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского в количестве 276 человек. Выявлялась динамика развития стратегий совладающего поведения последовательно, от курса к курсу. Сравнение осуществлялось по уровням адаптивности-неадаптивности, по содержательным характеристикам преобладающих видов стратегий совладания у бакалавров и специалистов. Для этого были использованы: методика для психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма, опросник совладания со стрессом (COPE) К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина, опросник проактивного совладающего поведения в адаптации Старченковой Е.С.

Выявленная динамика развития копинг-стратегий по методике Э. Хейма может говорить о том, что у бакалавров второй курс является наиболее кризисным, стрессовым, когда снижаются адаптивные, более адекватные способы совладания со стрессом. Это, возможно, связано с тем, что известный в психологической литературе «кризис третьего курса» у данных студентов начинается раньше – на втором, возможно потому, что у них короче время обучения в высшем образовании. Мы также наблюдаем динамику в преобладании копинг-стратегий у бакалавров разных курсов – в зависимости от времени обучения студенты-бакалавры по-разному используют стратегии совладания со стрессом. На первом курсе студенты-бакалавры склонны больше включать эмоции при решении своих проблем, однако далее они подавляют эмоции, стараются придать своим проблемам смысл и проанализировать их, а если же ничего не получается – просто отвлечься. К тому же со второго курса студенты склонны все больше прибегать к сотрудничеству с людьми по решению своих проблем.

Анализируя ту же методику применительно к студентам-специалистам, мы можем наблюдать здесь три отличительных периода в жизни студентов-специалистов: первый курс (низкий уровень адаптивных копинг-стратегий и высокий уровень относительно адаптивных копинг-стратегий), третий курс (высокий уровень неадаптивных копинг-стратегий), четвертый курс (низкий уровень адаптивных копинг-стратегий и высокий уровень относительно адаптивных копинг-стратегий). На первом курсе данная ситуация может говорить о достаточно длительной адаптации студентов-специалистов к новому жизненному этапу – обучению в ВУЗе, поэтому они еще точно не знают, как реагировать на различные трудности, возникающие в процессе обучения. На третьем курсе повышение неадаптивных копинг-стратегий может говорить о кризисе, который своевременно наступает в этот период – кризис третьего курса, когда наступает время сложных профессиональных предметов, увеличивается учебная нагрузка, появляются сомнения в правильности выбора, и уже не хватает усилий для применения более адаптивных копинг-стратегий, хотя, судя по результатам, студенты стараются. На четвертом курсе студентов-специалистов покидают друзья, которые учатся на бакалавриате, поэтому у них возникают достаточно смешанные чувства – с одной стороны, они еще могут «продлить себе детство» и расслабиться по сравнению с бакалаврами, которым нужно решать вопросы о трудоустройстве или продлении образования, с другой стороны, появляется некоторая грусть, что друзья уже закончили учебу, а им еще предстоит учиться целый год. Помимо этого, студенты-специалисты с первого курса выбирают проблемно-ориентированные копинг-стратегии: проблемный анализ, сохранение самообладания и др. С другой стороны, выделяются некоторые периоды, когда сам выбор копинг-стратегий говорит о некоторых кризисных этапах жизни студента: первый курс – когда студенты пытаются не замечать проблемы, третий курс – когда студенты хотят отступить в случае стрессовой ситуации, и пятый курс – когда студенты пытаются всеми силами и любыми способами избежать даже мысли о проблеме.

По методике COPE у студентов-бакалавров мы также можем наблюдать два кризисных периода, когда происходит рост неадаптивных копинг-стратегий и в некотором

случае происходит спад адаптивных копинг-стратегий: второй курс (что подтверждает предыдущая методика), который обусловлен кризисом середины обучения, и четвертый, когда все движется к финалу, и студентам приходится задумываться о будущей взрослой жизни. Отметим и резкий скачок процентного показателя копинг-стратегий, относящихся к исключениям, куда входят копинг-стратегии «обращение к религии» и «использование успокоительных», на третьем курсе, что свидетельствует о некоторой усталости студентов-бакалавров и желании скинуть с себя хоть немного ответственности, облегчить себе жизнь. Таким образом, на первом курсе у студентов-бакалавров возникает буря эмоций, и им достаточно сложно решить свои трудности, однако к середине обучения эмоции уходят на второй план, и студенты начинают планировать свои действия по устранению стрессовой ситуации, а затем переходят к активному совладанию. Но к концу обучения, когда стоит задуматься о будущей жизни за пределами университета, когда нужно сдавать выпускные экзамены и писать диплом, сил уже не хватает, поэтому студентам важно выплеснуть эмоции.

Также по методике COPE мы наблюдаем два интересных для нас этапа развития копинг-стратегия студентов-специалистов: третий курс (увеличение показателя неадаптивных копинг-стратегий, снижение показателя адаптивных копинг-стратегий) и пятый курс (резкое снижение показателя адаптивных копинг-стратегий, резкое увеличение показателя относительно адаптивных копинг-стратегий и исключений). Третий курс знаменуется своевременным кризисом середины обучения, влияющим на характер поведения в стрессовых ситуациях, что также подтверждается предыдущей методикой. На пятом курсе, когда студент заканчивает обучение и думает о своей дальнейшей судьбе за пределами университета, ему часто не хватает более адаптивных способов совладания со стрессом. Таким образом, с первого курса студенты достаточно хорошо справляются со стрессовыми ситуациями посредством планирования, активных действий и личностного роста. Однако данная схема на третьем курсе дает сбой, к представленным копинг-стратегиям подключаются более эмоциональные и менее адаптивные: концентрация на эмоциях, обращение к религии и др. К пятому же курсу ситуация меняется, и студенты стараются как можно больше пользоваться сторонней помощью, будь то получение совета или эмоциональная поддержка, что может также свидетельствовать о некотором кризисе.

При анализе опросника проактивного совладающего поведения наблюдается постепенная эволюция типов проактивного совладающего поведения у студентов-бакалавров: на смену стратегическому планированию приходит превентивное преодоление, которое сохраняется до четвертого курса, что говорит о том, что у студентов накапливается новый опыт, и теперь они могут попробовать мысленно предвосхитить стрессовые ситуации. Поиск социальной поддержки сменяется рефлексивным преодолением, что свидетельствует о развивающейся самостоятельности студентов – теперь им не нужно советоваться с кем-то, так как они сами могут отрефлексировать ситуации, которые с ними произошли.

Также здесь, не смотря на схожие результаты, мы видим небольшую разницу в распределении ведущих копинг-стратегий среди студентов бакалавриата и студентов специалитета. В обоих случаях отмечено преобладание адаптивных копинг-стратегий, ведущими стратегиями по всем трем методикам являются стратегии «оптимизм», «позитивное переформулирование и личностный рост» (что в некотором плане схоже с оптимизмом), «проактивное преодоление», «поиск эмоциональной поддержки», «стратегическое планирование». При детальном сравнении мы видим, что по сравнению с бакалавриатом, у студентов-специалистов в большей степени преобладают относительно адаптивные копинг-стратегии (41,94% против 25%) и в меньшей степени адаптивные копинг-стратегии (45,6% против 60%), что может говорить о том, что студенты-специалисты более склонны переживать стрессовые ситуации. Возможно, это связано как раз с выбором 5-летнего обучения, чтобы, так сказать, сразу стать специалистом, дорасти

до него, не выходя из своей среды обучения в другую, чуть более сложную, практически обязательную для всех бакалавров среду – магистратуру. Бакалавры же, как показывают дальнейшие исследования, к этому вполне готовы в отличие от специалистов.

Также при детальном анализе всех трех методик мы можем заметить, что существует различие в плане ведущих копинг-стратегий, несмотря на то, что у каждой группы в большей или меньшей степени преобладают схожие стратегии совладания со стрессом. Если обобщить результаты по трем данным методикам, то можно сказать, что студенты бакалавры все-таки более склонны к эмоциональным копинг-стратегиям, т.к., несмотря на то, что они в большей степени могут лучше адаптироваться к стрессовой ситуации, чем студенты-специалисты, им важнее все же понять и сконцентрироваться на эмоциях, которые они испытывают, а потом уже приступить к анализу проблемной ситуации. У студентов-специалистов же несколько другой подход: им тоже необходимо выразить и разобраться в своих эмоциях, но они, скорее, отходят на второй план, уступая место активному совладанию, сохранению самообладания, предвосхищению потенциальных стрессоров и активной борьбе с ними. Возможно, это частично связано и со специальностями, которые они выбрали, где необходимо абстрагироваться от эмоций и уметь достаточно быстро принимать решения. Как показал анализ данных по методикам Э. Хейма и COPE, в большинстве случаев студенты, вне зависимости от курса и формы обучения, используют в стрессовых ситуациях адаптивные копинг-стратегии. Ведущей стратегией по методике Хейма и у бакалавров, и у будущих специалистов является оптимизм. Причем у студентов специалитета он возрастает более динамично и более интенсивно. По методике COPE у бакалавров можно выделить ведущую копинг-стратегию, которая сохраняется все годы обучения – позитивное переформулирование и личностный рост, что по своему характеру сходно с оптимизмом (Э. Хейм.). В отличие от них, у будущих специалистов нет единой универсальной копинг-стратегии, но есть две наиболее часто встречающиеся стратегии совладания, это позитивное переформулирование и личностный рост, а также активное совладание.

Полученные результаты методики, изучающей проактивное совладающее поведение, позволяют констатировать, что на протяжении всего времени обучения у студентов-бакалавров стабильно выявляется такой вид проактивного совладающего поведения, как проактивное преодоление, которое возрастет к концу обучения в 1,5 раза. По сравнению с ними у студентов-специалистов на протяжении всего времени обучения к ведущему проактивному совладанию присоединяются еще превентивное преодоление и поиск эмоциональной поддержки. Показатели данных проактивных стратегий совладания со стрессом являются довольно-таки стабильными, в особенности на 1, 3 и 5 курсах. На 2 и 4 курсах происходят качественные изменения в использовании этих стратегий совладающего поведения.

Таким образом, нами были выделены качественные различия между студентами-бакалаврами и студентами-специалистами в развитии стратегий совладающего поведения, в том числе в видах преобладающих копинг-стратегий. Помимо этого, с помощью данных по копинг-стратегиям мы выявили основные кризисные периоды, связанные с адаптацией к новым, специфичным условиям обучения, а также личностным и профессиональным становлением студентов-психологов: это 2 и 4 курсы у бакалавров и 1, 3 и 5 курсы у специалистов. Также хочется отметить, что в большинстве случаев выбираемые адаптивные стратегии совладания могут свидетельствовать о том, что студенты чувствуют себя в безопасной образовательной среде на протяжении большего времени обучения, не смотря на кризисные периоды.

Литература

1. Баева И.А. Теоретические и методологические основы исследования психологической безопасности образовательной среды // Экопсихологические исследования–2: к 15-

- летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. – М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. – с. 161-173.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006.
 3. Варданян Ю.В., Варданян Л.В., Кечина М.А. Развитие копинг-стратегий студента в учебном и профессиональном контекстах психологической безопасности // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015. № 11.6(71) (Социально-гуманитарные науки). С. 2249-2263.
 4. Кашапов А.С. Образная сфера конфликтоустойчивости личности студентов в процессе вузовской адаптации // Экопсихологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. – М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. – с. 301-310.
 5. Лазебная Е.О. Адаптация человека в жизненной среде: эволюционно-генетический подход к исследованию // Экопсихологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. – М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. – с. 56-67.
 6. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
 7. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в коллективе // Социологические исследования. 1988. № 3. С. 44–46.

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Эртель А.Б., Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В настоящее время происходят системные изменения на основе развития информационных технологий, что определяет развитие информационно-образовательной среды на федеральном и региональном уровнях. Распространение «сетевой» культуры все больше сказывается на организации профессионального обучения учителей в системе повышения квалификации. Статья посвящена проблеме разработки и использования электронного образовательного ресурса, объединяющего учителей географии в целях расширения региональной информационно-образовательной среды. На примере разработанного и функционирующего электронного образовательного ресурса Ростовской области показано, что новые технологии значительно повышают творческий потенциал учителей и учащихся. Ресурс включает модули «экология региона», «Хозяйство», «Человек и общество», «История заселения и освоения», «Культурное наследие и достопримечательности». Электронный образовательный ресурс представляет собой среду совместной деятельности учителей географии в условиях организации сетевого образовательного взаимодействия. В настоящее время идет разработка нового содержания электронного образовательного ресурса: к работе над ресурсом присоединяются новые участники. Использование электронных образовательных ресурсов в практике работы школ изменяет роль учителя в организации образовательного процесса, а также позволит достигать новых образовательных результатов на основе использования региональной информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: образование; географическое образование; сетевые ресурсы; региональный образовательный ресурс; учителя географии; взаимодействие; информационно-образовательная среда.

DEVELOPMENT OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE OF ECOLOGICAL-GEOGRAPHICAL CONTENT IN THE REGIONAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Ertel A.B., Rostov-on-Don, Russia

Abstract. At present, systemic changes take place on the basis of the development of information technologies, which determines the development of the information and educational environment at the federal and regional levels. The spread of the «networked» culture is increasingly affecting the organization of vocational training for teachers in the system of professional development. The article is devoted to the problem of development and use of the electronic educational resource uniting teachers of geography in order to expand the regional information and educational environment. On the example of the developed and functioning electronic educational resource of the Rostov region it is shown that new technologies significantly increase the creative potential of teachers and students. The resource includes modules «ecology of the region», «Economy», «Man and society», «History of settlement and development», «Cultural heritage and attractions». The electronic educational resource is a medium of joint activity of teachers of geography in the conditions of organization of network educational interaction. Currently, new content of the electronic educational resource is being developed: new participants join the work on the resource. The use of electronic educational resources in the practice of schools changes the role of the teacher in the organization of the educational process, and will also allow achieving new educational results based on the use of a regional information and educational environment.

Keywords: education; geographic education; network resources; regional educational; resource; geography teachers; interaction; information and educational environment.

В современной образовательной практике преподавания учебных дисциплин происходят глубокие изменения, обусловленные развитием информационных технологий и связанных с этим расширением возможностей взаимодействия различных участников образовательного процесса [1, 4]. Глобализационные тенденции, определенные в программе действий по реализации Концепции устойчивого развития определяют интерес к проблемам экологии и экологического воспитания [2, 3]. Благодаря развитию интернета коренным образом изменяются образовательные цели и средства их обеспечения, географическая составляющая образа мира в учебных книгах и электронных образовательных ресурсах претерпевает значительную динамику [5, 11]. Сети составляют новую социальную морфологию человеческих сообществ, а распространение «сетевой» логики все больше сказывается на повседневной жизни людей. Цифровые устройства и сетевые сервисы все больше вовлекают людей в новую среду совместной деятельности. Происходит сдвиг от централизованных (иерархических) к сетевым моделям взаимодействия людей [6]. По мере того как в настоящее время система организации производства и отношения между его субъектами переходят из иерархической структуры в сетевую, соответствующие изменения актуализируются для современной школы. Одна из основных тенденций развития системы образования сегодня состоит в пересмотре концепций организации образовательной деятельности. В образовательной практике становятся заметны процессы формирования сетевых, децентрализованных моделей взаимодействия обучающихся и педагогов, а начавшееся освоение школой интернет-технологий и социальных сервисов (Web 2.0) подготовила почву для таких новаций. Развитие информационно-образовательной среды современной школы определяет условия для появления электронных образовательных ресурсов, которые ориентированы на достижение обучающимися современных образовательных результатов, где органично представлены как знаниевый, так и деятельностный аспекты содержания образования, а учебная работа ориентируется на использование новых методов и организационных форм учебной работы, включая:

- индивидуальную и групповую работу с электронными образовательными ресурсами (в том числе, самоконтроль и отработку навыков);
- системную работу обучающихся в малых группах и взаимную оценку ими работы друг друга;
- обучение в тематических сетевых сообществах (интернет-обучение, дистанционное обучение, сетевые образовательные проекты и т. п.);
- использование сетевых социальных сервисов для общения, совместной работы над текстами (в широком смысле слова) и ведения совместных архивов;
- подготовку и ведение портфолио учебных достижений, позволяющих каждому школьнику в полной мере реализовать свой потенциал и обеспечить достижение новых образовательных результатов [1].

Актуализированные изменения в организации образовательной деятельности требуют дополнительного развития информационно-образовательной среды школы, преподаваемой школьной дисциплины. Переход к индивидуализированной системе организации обучения, расширение и преобразование ее традиционных организационных форм, использование системно-деятельностного подхода в организации сетевых форм обучения требуют существенного обновления используемых в школе учебно-методических комплексов. Традиционных (в том числе, представленных на цифровых носителях) учебников, рабочих тетрадей, словарей, хрестоматий, учебно-методических пособий и т.п. недостаточно для того, чтобы обеспечить необходимый набор вариативных форм организации образовательной деятельности. Требуются дополнительные информационные образовательные ресурсы для групповой и индивидуальной работы обучающихся, тренажеры, интернет-ресурсы, методические разработки для реализации сетевых образовательных проектов в урочной деятельности и проектировании внеурочной деятельности школьников, средства для формирования цифровых портфолио обучающихся (портфелей достижений), а также материалы для проведения диагностики учебных достижений обучающихся, в том числе функционирующих в режиме он-лайн. Некоторые из таких материалов уже сегодня доступны в сети интернет в составе традиционных (и инновационных) учебно-методических комплексов, а также в коллекциях Федерального центра информационно-образовательных ресурсов (<http://fcior.edu.ru>), единой коллекции цифровых образовательных ресурсов (<http://school-collection.edu.ru>) и пр. Остальные разрабатываются педагогами в ходе подготовки к учебным занятиям, различным формам внеурочной деятельности, а также в ходе создания информационной образовательной среды школы, преподаваемой дисциплины [8]. Оснащение образовательного процесса такими материалами составляет одну из важных задач построения новой модели школы, актуализированных в идее создания «Российской электронной школы». В этой связи, особого внимания требует подготовка:

- учебных, учебно-методических и дидактических материалов для формирования новых образовательных результатов (в том числе формирование универсальных учебных действий) обучающихся в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС);
- методических пособий, электронных образовательных ресурсов для проведения индивидуальной и групповой форм работы по достижению новых образовательных результатов ФГОС.

Наиболее актуальны и значимы в настоящее время изменения в традиционных представлениях об учебно-методических материалах, которые связаны с реализацией системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса и использованием ИКТ в качестве средства учебной деятельности. Эти изменения определяют, что инструменты работы в информационно-образовательной среде обучающегося и учителя должны не отрываться от учебно-методических материалов, а интегрироваться в них. Этим объясняется актуальность разработки электронных

образовательных ресурсов регионального содержания, которые становятся необходимым элементом информационно-образовательной среды региона.

Систематизация педагогического опыта учителей географии стала возможна в связи с открытием в 2013 году регионального банка цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) Ростовской области на базе Центра методической поддержки внедрения ИТ в образовательные учреждения (ЦМП) и обеспечения доступа к образовательным ресурсам и сервисам РИПК и ППРО. В Региональный банк ЦОР размещаются ресурсы разных типов (иллюстрация, видео, коллекция, модель, график, лекция, методические рекомендации, учебник и др.) в виде файлов различных форматов. Материалы, поступающие в банк, проходят содержательную и техническую экспертизу, по их результатам они могут быть размещены указанный автором период времени. В настоящий момент в банк включены более 80 цифровых образовательных ресурсов, созданных педагогами, банк ежемесячно пополняется новыми материалами [8].

Особое место среди цифровых образовательных ресурсов, размещенных в банке, пользуются ресурсы, созданные на основе регионального содержания образовательных программ. Региональные курсы с одной стороны, интегрированы в общую систему подготовки школьников, с другой – решают свои специфические задачи в обучении и организации внеурочной деятельности школьников. Они расширяют границы изучаемого материала базовых курсов, предлагают широкий выбор инструментов учебной деятельности, повышают эффективность системы школьного образования, воспитания и развития обучающихся. [7].

В современной школе существуют два подхода к изучению географии своего региона. В соответствии с первым подходом, региональное содержание распределено по отдельным темам на разных этапах обучения с последующим обобщением их на межпредметной основе. В Ростовской области используется второй подход – создание единой системы многоаспектных учебных курсов. Региональные курсы строятся от изучения локальной географии в 5-6 классах по программе «Краеведение с основами экологии», в 7 классе изучаются природные и антропогенные ландшафты в рамках программы «Ландшафты Донского края». Курс «География Ростовской области» в 8-9 классе изучается в различных моделях, которые выбирает образовательное учреждение [9].

Необходимо отметить, что ведущей идеей создания региональных геоэкологических курсов является формирование в сознании учащегося научно-объективной картины природы и экологических особенностей родного края и одновременно воспитание личности, готовой к активной деятельности и применению приобретенных знаний и умений в различных жизненных ситуациях. Для реализации этих задач на локальном уровне в 5-6 классе учителями разрабатываются программы, реализуемые в рамках учебной и внеурочной деятельности. Изучение географии и экологии своего муниципального района позволяет школьникам ощутить себя его составной частью, реализовать свою активность, ощутить личную заинтересованность в процветании своего города, поселка, села и пр. В 7 классе предлагается изучать природные и антропогенные ландшафты Ростовской области. Системным понятием содержания данного курса выступает современный ландшафт, в котором проживает обучающийся и осуществляется деятельность по его освоению людьми в исторической ретроспективе. Содержание курса «География Ростовской области» в 8-9 классах включает знания о эколого-значимых свойствах природных компонентов своего края, эволюции экологических проблем и формировании экологических ситуаций на территории проживания школьников, экологических традициях, особенностях экономического развития и объектах природного и культурного наследия. Данная программа контекстно обеспечивает «вживание» учащихся как субъектов чувственного и логического познания в исторически обусловленное пространство своей местности, происходит осознание своей малой родины, принадлежности к ней и ответственности за

ее будущее. Изучение своей местности через природносоциокультурные феномены территории способствует осмыслению локального и регионального пространства как части целостного мира, включенности ее в глобальные процессы взаимодействия общества с окружающим пространством и выступает важным условием преемственности в реализации пространственно дифференцированного эколого-географического содержания [10].

С 2014 года материалы, разрабатываемые учителями для поддержки регионального образования, стали размещаться в региональной информационно-образовательной среде. На основе сложившейся системы организации сетевого образовательного взаимодействия совместно с учителями географии создан электронный образовательный ресурс Ростовской области, расположенный по адресу <http://obr-don.org.ru>. Содержание ресурса предполагает совершенствование региональной информационно-образовательной среды по изучению географических, экономических, экологических, социально-культурных, исторических и национальных особенностей региона [6]. На электронной платформе образовательного ресурса Ростовской области представлены программно-методические, учебные и дидактические материалы к занятиям (практические и самостоятельные работы), презентации, картографические и статистические материалы, варианты контрольных и тестовых заданий.

Электронный образовательный ресурс представляет собой среду совместной деятельности учителей географии в условиях организации сетевого образовательного взаимодействия. Его создание стало одной из сетевых активностей, предложенных институтом повышения квалификации. В 2016 году более 150 педагогов стали авторами на электронной платформе образовательного ресурса Ростовской области. В настоящее время идет разработка нового содержания электронного образовательного ресурса: к работе над ресурсом присоединяются новые участники. Разрабатываются вики-документы, on-line карты, дидактические материалы к занятиям и др.

Описанные выше особенности разработки образовательных ресурсов удаленного доступа и их включение в региональную информационно-образовательную среду, служат развитию инновационного потенциала всех субъектов образовательного процесса и совершенствованию системы образования региона.

Литература

1. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. – М.: НексПринт, 2010.
2. Марченко Г.В., Латун В.В. Экологическое образование в Великобритании. – Ростов-на-Дону, 2015.
3. Степчук В.О., Марченко Г.В., Латун В.В. Экологическое образование в странах Скандинавии. Монография – Ростов-на-Дону-Таганрог, 2017.
4. Федотова О.Д., Окунева И.А. Российское образование в системе трансграничных связей // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 9. – С. 15-20.
5. Федотова О.Д., Парахин А.С. Географическая составляющая образа мира в школьном учебнике // Мир науки. 2014. № 4. – С. 41.
6. Эртель А.Б. Региональная модель сетевого взаимодействия педагогов как среда личностного профессионального развития // Информатика и образование. 2012. № 7. – С. 17
7. Эртель А.Б. Использование ресурсов региональной модели организации сетевого взаимодействия при подготовке ведущих консультантов по вопросам развития образования // Управление образованием: теория и практика. 2011. № 4 (4). – С. 123-126.

8. Эртель А.Б., Латун В.В., Федотова О.Д. Разработка электронных образовательных ресурсов регионального содержания на основе организации сетевого образовательного взаимодействия учителей географии [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN517.pdf>.
9. Эртель А.Б. География: Программно-методические материалы: учебно-методическое пособие – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2006.
10. Эртель А.Б. Особенности разработки учебно-методического комплекса для реализации региональных геоэкологических курсов (на примере Ростовской области) // Актуальные проблемы наук о Земле. Сборник трудов II научной конференции студентов и молодых ученых с международным участием (Ростов-на-Дону, 27 октября 2016 г.). – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – С. 235-239.
11. Fedotova O. Russian education in the system of global interactions: trends and theoretical projection // Procedia–Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 214. – С. 414.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И ГРАЖДАНСКАЯ ПРОТЕСТНАЯ АКТИВНОСТЬ В МОСКВЕ

Ясин М.И., Москва, Россия

Аннотация. Активистские движения является источником созидательной, инновационной активности. Однако в текущей ситуации их деятельность в основном направлена на протест против решений городских властей, ведущих к ухудшению экологии города. Участники протестных движений обладают зрелым экологическим сознанием. Их целью является сохранение парков и зеленых территорий в городе. Элементы естественных природных зон в городе ими воспринимаются более позитивно, чем предлагаемые городской властью урбанистические искусственные парки. Решить сложившийся конфликт между народом и властью может налаживание механизмов обратной связи и усиление гражданского участия.

Ключевые слова: экологическое сознание, гражданский протест, активистские движения, пространство города, урбанистика, парки, реновация, власть.

ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS AND CIVIL PROTEST ACTIVITY IN MOSCOW

Yasin M.I., Moscow, Russia

Abstract. The activist's movement is a source of creativity and innovation. However, in the current situation, their activities are focused on the protest against the actions of the city authorities, leading to the degradation of the city environment. The participants of the protest movements have mature ecological consciousness. Their goal is protection of parks and green areas in the city. They are perceive elements of natural terrain in the city as more positive than urban parks, offered by local authorities. The current conflict between people and government could be solved by improvement of feedback and strengthening of civic participation.

Keywords: environmental awareness, civil protest, activist movements, urban space, urban, parks, renovation, government.

Текущий 2017 год ознаменован ростом гражданской активности, об этом говорят эксперты и пишет пресса, эти источники оперативно отмечают тенденции, в то время как научная оценка событий в академической периодике придет с некоторым отставанием по времени.

Эксперты связывают рост гражданской активности, в первую очередь, протестной, с усилением кризиса, который заставляет людей волноваться и искать причин, а также началом большого электорального цикла осенью этого года. Пресса оценивает события более предметно, она склонна связывать гражданскую активность с конкретным управленческим решением, ее вызвавшим.

Исток активистских движений – социальная проблема, которая не может быть решена средствами существующей социальной системы и ее действующими институтами. Движения вырабатывают альтернативный вариант объяснения, новый способ решения проблемы, который для ее членов привлекателен большей эффективностью, чем любое из решений, которые уже институализированы [6]. Движения несут в себе инновационный потенциал, они являются критиками системы, указывают на точки ее неэффективной работы, пробелы в социальной политике, выражает мнение неравнодушных граждан, и, чаще всего, предлагают свой вариант действий, который может служить толчком для дальнейшего развития социальной системы.

Общественные инициативы почти всегда собираются вокруг конкретной и значимой для повседневной жизни человека проблема [2]. И хотя лишь немногие граждане лично участвуют в общественных движениях и протестной активности (1-5% от числа реально недовольных [2]), качественные исследования показывают, что они довольно точно выражают мнения и настроения 50-60% всех участников опросов [2]. То есть, народный активизм выбирает темы, которым общество не равнодушно и отражают некий тренд.

В демократическом обществе с высокой степенью гражданского влияния и значимым институтом самоуправления есть механизмы обратной связи, способы корректировки действий власти, что в целом приводит к более высокой удовлетворенности среди населения результатами государственного управления. Огромную роль в этом взаимодействии играют общественные объединения и некоммерческие организации [1]. В России социологи и общественники неоднократно высказывали надежду на то, что деятельность общественных и некоммерческих организации будет усиливаться, их влияние расти, однако политические решения последних лет разрушают эту надежду. Федеральный закон №121 «Об иностранных агентах» от 18 июля 2012 года поставил эти организации в полную зависимость от органов государственной власти, практически парализовав их реальную работу. Ограничение деятельности независимых СМИ, попытки контролировать интернет и ограничения проведения митингов 2017 года сводят на нет оставшиеся законные средства граждан доносить свое мнение до государственных структур.

У власти есть тенденция реагировать на протест замалчиванием и усилением контроля, что выражается в расширении репрессивного законодательства [4]. Это есть признак усиливающегося конфликта власти и населения, по сути, кризиса власти, которая неспособна справиться с социальным запросом.

Однако массовый общественный протест остается хотя и имеющим ограниченное влияние, но пока единственным доступным средством проявления гражданской активности в ситуации неработающих каналов обратной связи общества и государства [3].

Мы хотели бы обратить более пристальное внимание на два направления гражданской активности, имеющих явный экологический контент, это движение по защите парков города Москвы и движение за сохранение малоэтажной застройки Москвы. Они связаны между собой тематикой аргументации, типичностью нарратива и, во многом, общим контингентом участников.

Методика нашего исследования включенное наблюдение, беседы с участниками движений (А), анализ интернет-блогов и любительских видеорепортажей (Б), интернет-опросы со строго определенной целевой аудиторией (В).

Весной-летом текущего года катализатором гражданской протестной активности в Москве послужили две инициативы городской власти, это массовая реконструкция парков и рекреационных зон и программа «реновации» малоэтажного жилищного фонда. Экологическая направленность гражданской критики переустройства парков очевидна: парки являются уголками живой природы в рукотворном пространстве города, они сохраняют флору и фауну, которой некогда принадлежало пространство, впоследствии захваченное человеком, а самому человеку служат источником кислорода, физической и

психологической разгрузки. Богатство экологического содержания выступлений против «реновации» оказалось довольно неожиданным. Экологический аргумент в критике «реновации» занимал ведущие позиции, наряду с самими имущественными правами.

Гражданская критика программы «реновации».

Пятиэтажные кварталы застройки 50-60-х годов в Москве являются самими комфортабельными с точки зрения экологии жизни. Это самые зеленые районы города, дворы домов за долгие годы превратились в парки с хорошими взрослыми деревьями, естественной травяной растительностью на открытых участках, они населены птицами и мелкой живностью. Они выполняют роль «легких города», наряду с парками. (А, Б) Протест против «реновации» во многом был построен на обсуждении возможного разрушения этих зеленых массивов. Среди критериев выбора жилья в малоэтажных старых районах на первом месте оказался «зеленый двор», его отметили 87,9% от общего числа отвечавших. Вырубка зеленых насаждений в процессе застройки – одно из основных опасений протестующих жителей, данный пункт отметили 88,0%. (В)

Серьезные опасения граждан вызвала перспектива уплотнения застройки, которая не только сократит зеленую зону, но и нарушит экологию человеческой жизни за счет роста плотности населения. Также пугал связанный с ростом населения неизбежный рост площади асфальтовых покрытий за счет увеличения числа дорог и парковочных зон. (А, Б) «Малоэтажность постройки» как критерий выбора района проживания на третьем месте, ее отметили 78,8% респондентов, опасения по поводу увеличения плотности заселения района 88,6%. (В)

Особо «протестными» мэрия Москвы назвала кирпичные кварталы, жители которых посчитали кирпичное жилье более экологичным, нежели панельное, которое предполагают строить по программе «реновации». (А, Б)

Рост этажности зданий вызвал критику по причине роста плотности населения, пожароопасности, уменьшения инсоляции дворов и самих квартир, а также сокращение естественной вентиляции кварталов. (А, Б)

Тема экологии города в протесте против реновации всплывала с завидной регулярностью, экология города волнует граждан едва ли не сильнее собственных жилищных условий.

Гражданская критика программы переустройства парков.

Выступления граждан против разрушения и сокращения парковых зон в Москве поднимаются довольно регулярно. Из наиболее известных можно отметить борьбу за Химкинский лес, против вырубки сосновой рощи в районе Хорошево-Мневники для возведения жилой высотки, строительства Северо-Восточной транспортной хорды прямо через территорию лесопарка «Кусково», создания футбольных полей в парке «Дружба» на месте естественного поля, строительство многоэтажки, угрожавшее вековым дубам парка «Дубки».

Новая волна протестов поднялась летом 2017 года, в то время, когда правительство Москвы инициировало спешную массовую реконструкцию парков. «Парковое» движение, которое традиционно состояло из организаций «зеленых» и сочувствующих местных жителей, в этот период значительно возросло за счет притока противников «реновации», которые уже были возмущены действиями городской власти, внимательно следили за их решениями и резко критиковали планы властей по реорганизации пространства города. По нашей оценке, летом текущего года каждый второй в парковое движение пришел из активистов «против реновации» (А, Б).

Что же возмущает граждан в действиях по переустройству парков города? Посмотрим на главные точки протестной активности.

Головинский район, парк «Усадьба Михалково» (народное название «Головинские пруды»).

Участники: 151 участник обсуждения в интернет-группе «Головино», порядка 15-30 активистов и местных жителей на митингах, пикетах и встречах с представителями муниципальной власти.

Основные направления критики: в отсутствие или беспорядок в документации по благоустройству парка, вырубка многолетних, но здоровых деревьев, отсутствие порубочных билетов, застройка парка, асфальтирование и бетонирование грунтовых дорожек и газонов, замена асфальта на плитку, необоснованное «укрепление» (бетонирование) берега пруда и создание искусственных газонов на месте естественных, движение тяжелой техники прямо по грунту без специальных пандусов, что разрушает почвенный слой и вредит корневой системе деревьев. (А, Б)

Район Покровское-Стрешнево, природно-исторический парк «Покровское-Стрешнево».

Участники: интернет-группа «Сохраним парк Покровское-Стрешнево» 478 участников, порядка 20-50 активистов и местных жителей на митингах, пикетах и встречах.

Основные причины недовольства: вырубка деревьев и кустарников, неаккуратное корчевание пней, затрагивающее корневую систему живых деревьев, увеличение площади асфальтового покрытия, бетонных и плиточных дорожек, асфальтированных площадок и других «лишенных растительности поверхностей», постройка рекреационных площадок на месте естественного берега пруда, перспектива размещения искусственного бассейна на месте естественного пруда, застройка, сброс нечистот и промышленных отходов воды прилегающей Москвы реки, реки Химки, возможно, и самих прудов, отсутствие или фальсификация документации, завышенные цены производимых работ. (А, Б)

Район Вешняки, лесопарк «Кусково».

Участники: интернет-группа «Save Kuskovo! Спасем Кусково!» 798 участников, интернет-группа «ХордеНет» 1126 участников. Постоянно действующий пикет в парке.

Самое главная причина возмущения: строительство Северо-Восточной транспортной хорды прямо через территорию лесопарка, которая отсекает часть территории парка, предполагает потерю больших площадей парка в пользу постройки дорог и сопутствующих объектов. Также жителей волнует массовая вырубка деревьев, угроза старым деревьям и редким видам растений, неаккуратный ремонт канализационного коллектора и сброс нечистот в реку, захват земель и застройка, угроза разрушения в результате строительных работ старинной церкви. Отсутствие согласований на производство работ, беспорядок в проектной документации. (Б)

Как протестующие граждане воспринимают происходящее «благоустройство»:

- «благоустройство» парков имеет целью «распил» денежных средств, а не благоустройство, цены на работы очевидно завышены, тратятся огромные средства на вред экологии города;

- проводится варварскими методами, без соблюдения строительных и экологических норм, тендеры объявляются и выигрываются без общественной оценки проекта, решения реализуются без нормальной экологической экспертизы и общественной оценки;

- расширение дорог и другой инфраструктуры происходит за счет парков и других зеленых насаждений города, несмотря на то, что дефицит зелени в столице и так высок, возможности расширения другими способами никто не использует, потому как вырубить парк – оказывается самым дешевым и юридически легким способом;

- вред природе наносится после одобрения муниципальными управленцами от действующей власти, в частности партии «Единая Россия», которые не вникают в суть дела, а только единогласно голосуют за все, что «спускается сверху»; механизмы гражданского контроля через муниципальных депутатов минимальны или отсутствуют;

- у правительства Москвы очень странные представления о благоустройстве – все забетонировать, сделать искусственные газоны вместо естественных, вырубить как можно

больше деревьев и поставить деревья в кадках, везде положить тротуарную плитку. Критика направлена именно на разрушение естественных экосистем в пользу искусственных ландшафтов, требующих постоянной поддержки. (А, Б)

Проводимые действия по «благоустройству» обозначаются активистами как «вандализм» и «беспредел», «вред экологии», «разрушение», в наиболее мягкой форме указывается, что благоустройство должно проводиться, «но не такими средствами». Виновниками вреда они считают власти города Москвы, а также бюрократизированную и послушную систему муниципального управления, которая давно стало рукой действующей власти и полностью потеряло функцию местного самоуправления и донесения «снизу» народного мнения. В интернете обсуждение очень быстро сводится к обвинениям партии «Единая Россия», как основного актора, а также обвинениям в адрес мэра Собянина. (А, Б)

Контрмерами активисты считают необходимость выбора новой муниципальной власти, появилась активность по предвыборной компании новых муниципальных депутатов из числа активистов. Также протестующие надеются на переизбрание мэра. (А)

Гражданские активисты демонстрируют сформированную экологическую сознательность, они четко представляют свои цели, у них есть собственное сформированное представление о том, каком должен быть город для комфортного проживания. Они активно разыскивают необходимую информацию, сотрудничают и пытаются действовать. Вопросы экологии города вызывают у них живой эмоциональный отклик, но большие затраты времени и сил редко приводят к успеху, поэтому мы видим усиливающуюся лаконичность и категоричность в отрицательной оценке происходящего.

Не следует думать, что протестующие граждане протестуют «против всего» исходя из природной склонности: их протест всегда предметен, достойная реконструкция и благоустройство не вызывают протеста. Так, работы по благоустройству Ботанического Сада имени Н.В. Цицина и прилегающего Останкинского парка, очитка Головинских и Фестивальных прудов не вызвали подобной реакции.

Какими активные граждане хотели бы видеть парки города?

- естественными, парк-лес оказывается более ценным, чем парк-парк; хороший парк воспринимается как «кусочек дикой природы»;

- однозначными полезными действиями считается уборка мусора и чистка прудов, обрезка сухих веток деревьев, поддержание в нормальном состоянии уже существующих покрытых дорожек, установка скамеек и фонарей на главных аллеях парка;

- каждое дерево и кусочек незаасфальтированной земли, на котором может что-то расти, является ценным;

- в парке живут и должны быть сохранены животные и птицы, в прудах – водная флора и фауна;

- реконструкцию парков должна происходить с необходимым минимальным вмешательством человека, нормальная экосистема по большей части может позаботиться сама;

- проект реконструкции парков должен пройти экологическую оценку специалистами, желательно, оценку гражданами, быть согласована с должными инстанциями, на месте производимых работ должны быть заранее размещены стенды с планами работ и организациями их проводящими, вся документация должна быть в порядке;

- реставрация памятников архитектуры также должна быть крайне аккуратной.

Кто выходит бороться за зеленую Москву?

Вопреки расхожему мнению, протест оказался делом не молодежным. Среди активных противников реновации основную долю – 51,0% – составили лица возрастом 40-60 лет, 37,1% люди 25-40 лет, и 10,3% лица старше 60 лет, молодежь до 25 лет составила лишь 1,6% (общее число респондентов 310 человек). В выборке защитников парков

оказалось лиц 40-60 лет 48,2%, 25-40 лет 38%, старше 60 – 7,8% и молодежи 6,1% (общая выборка 114 человек). (В)

Протестные движения по преимуществу женские. Первая очная встреча активистов «против реновации» собрало женщин по отношению к мужчинам порядка 3 к 2 (А), соотношение 3 к 1 в пользу женщин можно видеть на митингах и рабочих встречах паркового движения (А), по данным интернет-опроса среди противников реновации мужчин 20,1%, женщин 79,9% (В).

Среди протестующих уровень образования выше, чем в целом по Москве. Высшее образование имеют 80,6% выступивших против реновации, в то время как в столице имеют высшее образование порядка 40% населения (40% женщин и 41%, мужчин, по данным Мосгорстата).

Заключение.

Возражения московских активистов не уникальны: по всей России уплотнительная застройка, экологическая ситуация, разрушение архитектурного наследия входят в восьмерку ведущих тем социального протеста [5]. Протест остается одной из немногих форм донесения до государственных управленцев мнения людей, при нарушенных механизмах обратной связи народа и власти.

Граждане, выступающие против программы «реновации» и за сохранение парков в городе Москве, обладают развитым экологическим сознанием: они ценят естественную природу, видят необходимость сохранять городскую зелень, считают, что вмешательства в природу (включая парки и зеленые дворы как экосистемы) должно быть минимально необходимым, реконструкция – целесообразной и бережной, и всегда производится под надзором экологов и других комитетов, занимающимися вопросами окружающей среды.

Активные горожане, население наиболее передовое по уровню гражданской сознательности, в данный момент вынуждены именно противостоять деятельности по «благоустройству», ибо оно скорее напоминает разрушение элементов естественной среды в городе в пользу все возрастающего бетонного урбанизма. При нынешнем халатном подходе городских властей к обустройству городской среды, отношение неравнодушных граждан к инициаторам «благоустройства» лучше всего выражается фразой одного из активистов, ставшей неформальным лозунгом защитников парка-усадьбы Михалково: «Верните все, как было, и проваливайте!».

Правительственные инициативы, отвечающие интересам активных горожан, пока единичны. К примеру, это организованный депутатом Е. А. Шуваловой и проведенный 27 октября 2016 года в Московской городской Думе «круглый стол» на тему: «О недопустимости вырубки деревьев для целей строительства и так называемого благоустройства».

Для дальнейшего развития города по экологическим принципам необходимо налаживать диалог горожан и органов управления, что может быть осуществлено за счет:

- нормализация работы каналов обратной связи от граждан к правительству;
- более открытой и прозрачной работы муниципалитетов;
- поддержку гражданской инициативы по самоуправлению;
- рост полномочий общественных и некоммерческих организаций;
- восстановление принципов работы парламентской демократии.

Экология природы в рукотворном пространстве города находится в прямой зависимости от экологического сознания горожан. На текущий момент мы видим, что зрелое экологическое сознание сформировано в Москве у небольшой, но зримой социальной группы. Их деятельность является по большей части протестной, но она может легко перерасти в мощную созидательную силу, если удастся переломить авторитарно-патерналистский подход власти к организации пространства города и найти стиль управления, включающий гражданское участие.

Литература

1. Горный М.Б. Взаимодействие некоммерческих организаций и органов власти: сравнительный анализ законодательства // Журнал исследований социальной политики. 2011. Том 9, №2. С. 219-224.
2. Клеман К., Мирясова О., Демидов А. От обывателей к активистам: зарождающиеся социальные движения в современной России. – М.: 2010.
3. Круглов М.С. Современные формы гражданской активности в политическом процессе Российской Федерации // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С. 233-236.
4. Михайлова Е.В., Скогорев А.П. Протесты как форма гражданской активности в современной России // Власть. 2017. Т. 25. № 1. С. 54-59.
5. Соколов А.В. Протест в субъектах Российской Федерации: формы и тематика активности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2012. № 3. С. 143-151.
6. Cohen A.K. A General Theory of Subcultures (1955) // The Subcultures Reader. Edited by Ken Gelder & Sarah Thornton London and New York, 1997. P. 44-55.

ISBN 978-5-907016-85-9



*Оригинал-макет Е.С. Александрова
Дизайн обложки Е.С. Александрова*

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36
Подписано к использованию 01.12.2017.
Объем 4 Мбайт. Электрон.текстовые данные. Заказ 819.