

ФГБНУ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РАО»
СЕКЦИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

7-Я РОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Тезисы

Москва
2015

УДК 159.99
ББК 88.3

Конференция проведена
при финансовой поддержке РГНФ
(проект № 15-06-14084Г)



7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы /
отв. ред. М.О. Мдивани. — М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»;
СПб. : Нестор-История, 2015. — 496 с.

ISBN 978-5-4469-0389-5

В сборнике представлены тезисы участников 7-й Российской конференции по экологической психологии, традиционно проводимой Лабораторией эконсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» РАО и секцией «Экологическая психология» Российского психологического общества. В сборнике представлены тезисы 172 участников из разных городов России, а также из Беларуси, Болгарии, Грузии, Испании и Украины.

Российские конференции по экологической психологии проводятся примерно раз в три года, первая из них состоялась в 1996 г. Основная цель этих конференций заключается в том, чтобы обсудить наиболее актуальные вопросы эколого-психологических исследований.

Тезисы публикуются в алфавитном порядке, в авторской редакции.

The collection contains abstracts of the participants of the 7th Russian conference on ecological psychology, traditionally performed by a laboratory of ecopsychology FGNU "Psychological Institute" and a section of RAO "Ecological Psychology" Russian Psychological Society. The collection contains abstracts of 172 participants from different cities of Russia, as well as from Belarus, Bulgaria, Georgia, Spain and Ukraine.

The Russian conferences on ecological psychology are held approximately every three years, the first one was held in 1996. The main purpose of these conferences is to discuss the most urgent issues of ecological and psychological research.

The abstracts are published in alphabetical order, in the author's redaction.

УДК 159.99
ББК 88.3

ISBN 978-5-4469-0689-5



9 785446 906895

© Коллектив авторов, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i>	12
<i>Алдашева А.А., Москва, Россия. Стратегии экологического поведения</i>	15
<i>Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Рунец О.В., Москва, Россия. Профессиональная компетентность замещающих родителей как фактор психологической безопасности приемных детей</i>	17
<i>Александрова Е.С., Москва, Россия. Способность к включению в субъект-совместные взаимодействия</i>	20
<i>Алексеев С.Д., Новиков С.О., Газарин А.В., Москва, Россия. Решение профессионально-экологических задач психологом в практической деятельности</i>	23
<i>Алексеева Е.М., Казань, Россия. Ассоциативная связь ситуации «автомобильная авария» с психическими состояниями</i>	25
<i>Андреев В.Е., Кучер А.А., Сеницына Т.Ю., Москва, Россия. Психотравмирующие факторы радиационной аварии</i>	28
<i>Андреева А.Д., Бегунова Л.А., Москва, Россия. Субъектный потенциал родителя как условие коррекции субъект-объектного типа взаимодействия с ребенком</i>	30
<i>Анненкова Н.В., Москва, Россия. Экологическая компетентность в контексте формирования социально ответственного поведения</i>	33
<i>Аргунова М.В., Плюснина Т.А., Москва, Россия. Формирование личностных результатов школьников в условиях социально-значимой деятельности при решении экологических проблем</i>	34
<i>Арпентьева М.Р., Калуга, Россия. Дебрифинг в коррекции психических состояний в экстремальных условиях</i>	36
<i>Атемасов А.В., Москва, Россия. Экология личности: исходно значимые проблемы и направления</i>	40
<i>Баграмянц Н.Л., Москва, Россия. Пути повышения мотивации обучаемых в вузе</i>	43
<i>Баева И.А., Санкт-Петербург, Россия. Гаязова Л.А., Москва, Россия. Социально-психологический мониторинг безопасности образовательной среды как технология сопровождения развития ребенка</i>	46
<i>Базылевич Т.Ф., Саакян Г.Р., Фомин М.А., Москва, Россия. Экологические аспекты психоакмеологии индивидуальности</i>	48
<i>Бандурка Т.Н., Иркутск, Россия. Осознанное развитие полимодального восприятия у студентов: экпсихологический подход</i>	51
<i>Барбанищикова В.В., Климова О.А., Москва, Россия. Разработка программы профилактики развития профессионально обусловленных деформаций в различных видах труда</i>	54
<i>Бартош Т.П., Магадан, Россия. Психоэмоциональное состояние старших подростков, проживающих в условиях сельской и городской среды Магаданской области</i>	57
<i>Батенова Ю.В., Челябинск, Россия. Актуальность вопроса взаимодействия дошкольника с компьютером</i>	59

Башкин М.В., Белякова Е.И., Ярославль, Россия. Психологические особенности внутриличностных конфликтов студентов.....	63
Белова Е.С., Москва, Россия. Особенности самосознания одаренных детей дошкольного возраста.....	65
Беляева П.И., Беляева Т.Б., Великий Новгород, Россия. Психологическая безопасность школьников в разных типах образовательной среды.....	68
Березина Т.Н., Москва, Россия. Экстремальные факторы космического полета и их влияние на продолжительность жизни летчиков-космонавтов.....	71
Березовская И.П., Новикова Е.С., Санкт-Петербург, Россия. Феномен «клипового мышления» и образовательные технологии.....	74
Богачева Н.В., Москва, Россия. Половые различия проявления личностных и когнитивно-стилевых особенностей у геймеров.....	76
Бочарова Е.Е., Саратов, Россия. Субъективное благополучие взаимодействующих субъектов этнокультурного пространства.....	79
Вагапова А.Р., Саратов, Россия. Образовательная среда современной школы и адаптационная готовность личности.....	82
Величковская С.Б., Гребенникова Т.О., Москва, Россия. Особенности образа трудовой ситуации студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения.....	85
Виноградов П.Н., Санкт-Петербург, Россия. Формирование визуальной культуры личности: экопсихологический подход.....	87
Виноградова И.А., Москва, Россия. Особенности оценивания предметно-пространственной среды педагогами дошкольной образовательной организации.....	90
Войскунский А.Е., Москва, Россия. О развитии новых направлений в психологии: киберпсихология.....	93
Волкова Т.Г., Масленникова Е.Е., Барнаул, Россия. Эмоциональный компонент этнической толерантности.....	99
Воловикова М.И., Москва, Россия. Экопсихология и проблемы половой идентичности.....	101
Володина Т.В., Ульяновск, Россия. Педагог и инклюзивная образовательная среда: проблемы адаптации и преодоления трудностей.....	104
Волочков А.А., Пермь, Россия. Сравнительный анализ эффектов образовательной среды, учебной активности и пола на индивидуальность студента.....	107
Волчек О.Д., Санкт-Петербург, Россия. Экологические аспекты поэтического творчества.....	110
Воробьева И.В., Кружкова О.В., Екатеринбург, Россия. Вандализм в образовательной среде подростковые поведенческие реакции.....	112
Высочил Н.А., Носуленко В.Н., Москва, Россия. Создание библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий: вопросы экологической валидности.....	115
Газизов К.К., Лопухова О.Г., Казань, Россия. Программа развития личности на основе общения с лошадьми.....	118

<i>Гвоздев В.А., Чита, Россия.</i> Анализ социально-психологической адаптации у осужденных к лишению свободы.....	121
<i>Гилар Р., Кастежон Ж.-Л.(Raquel Gilar, Juan-L Castejón), Испания, Толордава Ж. (Jeanne Tolordava), Грузия.</i> Подготовка педагогов: важность организации образовательной среды.....	123
<i>Глебов В.В., Москва, Россия.</i> Влияние средовых факторов на психоэмоциональное состояние учащихся средних классов московских школ.....	126
<i>Гнеушева Т.А., Реутов, Россия.</i> Использование житейского понятия «наследие» в образовании для устойчивого развития в начальной школе.....	130
<i>Гостев А.А., Москва, Россия.</i> Нетократия как проблема экологической психологии киберпространства.....	133
<i>Гранская Ю.В., Санкт-Петербург, Россия.</i> Ценностные ориентации, убеждения и поведение по отношению к окружающей среде.....	135
<i>Гребнева В.В., Белгород, Россия.</i> Влияние индивидуального годичного цикла на психические состояния человека (на примере студентов НИУ «БелГУ»).....	138
<i>Григорьева М.В., Саратов, Россия.</i> Эмоционально-оценочное отношение к окружающей среде и субъективное благополучие у представителей различных этносов Поволжья в зависимости от места проживания.....	141
<i>Григорьева М.И., Москва, Россия.</i> Развитие субъектной позиции студентов гуманитарного вуза по отношению к природному объекту.....	144
<i>Гришаева Ю. М., Москва, Россия.</i> Информационно-экологическая культура молодежи в киберпространстве.....	146
<i>Гудзовская А.А., Песина Е.А., Самара, Россия.</i> Влияние социальных ожиданий на актуализацию творческих способностей.....	149
<i>Гусева Н.Ю., Кедич С.И., Ситников В.Л., Санкт-Петербург, Россия.</i> Психосемантический анализ скрытой мотивации курящих и некурящих студентов.....	151
<i>Дедов Н.П., Москва, Россия.</i> «Информационное» поколение – экопсихологическая специфика и особенности формирования мета-отношений.....	154
<i>Дементий Л.И., Омск, Россия.</i> Степень безопасности образовательной среды и виды насилия в представлениях преподавателей колледжа.....	157
<i>Дзятковская Е.Н., Москва, Россия.</i> Психологические барьеры принятия идей устойчивого развития.....	160
<i>Дитмар Ю.А., Соловьева Е.А., Санкт-Петербург, Россия.</i> Рекреационный ресурс городской среды.....	162
<i>Егорова М.С., Москва, Россия.</i> Особенности личности в контексте проблематики экпсихологии.....	165
<i>Елизаров С.Г., Курск, Россия.</i> Психологическое сопровождение формирования молодежного лидерства в условиях временной образовательной среды.....	167

<i>Еремина Л.И., Ульяновск, Россия. Средовый потенциал как предпосылка формирования креативности студентов.....</i>	169
<i>Ермаков Д.С., Москва, Россия. Мотивация экологического образования у старшекласников.....</i>	172
<i>Ермолова Т.Д., Москва, Россия. Методика оценки конструкторской деятельности в виртуальной среде.....</i>	176
<i>Ефимова О.Н., Чебоксары, Россия. Экологическая социализация: современные условия развития экологического сознания личности.....</i>	178
<i>Жилинская А.В., Бочавер А.А., Москва, Россия. Освоение Интернета как компонент жизненной траектории подростка.....</i>	181
<i>Зеленова М.Е., Москва, Россия. Психическая напряженность в экстремальных видах труда.....</i>	184
<i>Злоказова Т.А., Семенова М.А., Измалкова А.И., Блинникова И.В., Москва, Россия. Анализ эффективности поиска графических элементов на интернет страницах.....</i>	187
<i>Знаменская И.И., Александров Ю.И., Москва, Россия. Отношение к животным в русской и казахской культуре: разработка и апробация методики.....</i>	190
<i>Зотова Н.Г., Волгоград, Россия. К проблеме исследования ценностно-смысловых оснований образовательной среды школы.....</i>	192
<i>Зотова С.Л., Москва, Россия. Развитие субъектности студентов-историков.....</i>	195
<i>Иванников А.Ю., Москва, Россия. Миф как экопсихологическая парадигма восприятия реальности.....</i>	198
<i>Ивлева М.Л., Ивлев В.Ю., Москва, Россия. Экологическое сознание и информационная среда.....</i>	201
<i>Ивлева М.Л., Иноземцев В.А., Москва, Россия. Феномен одаренности в теоретических и эмпирических исследованиях.....</i>	204
<i>Измагурова В.Л., Москва, Россия. Экология жизненного пространства личности.....</i>	206
<i>Иноземцев В.А., Иноземцева Ю.В., Москва, Россия. Экологическое сознание и информационные ресурсы.....</i>	208
<i>Калинина Н.В., Ульяновск, Россия. Психологическое сопровождение детей в инклюзивной образовательной среде: экопсихологический подход.....</i>	211
<i>Камнева Е.В., Москва, Россия. Личностные факторы «профессионального выгорания» сотрудников криминальной полиции.....</i>	214
<i>Каплунович И.Я., Каплунович С.М., Великий Новгород, Россия. Принцип создания адекватной ситуации и зона ближайшего развития.....</i>	217
<i>Каплунович С.М., Каплунович И.Я., Великий Новгород, Россия. Формирование экстерииоризации знаний у студентов.....</i>	220
<i>Капцов А.В., Самара, Россия. Экопсихологическая типологизация коммуникативных взаимодействий между индивидами.....</i>	223
<i>Капцов А.В., Колесникова Е.И., Самара, Россия. Субъективное восприятие межличностного взаимодействия в учебной группе вуза.....</i>	226

Каримова В.Г., Екатеринбург, Россия. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов как фактор снижения межэтнической напряженности.....	230
Качина А.А., Суворова М.В., Москва, Россия. Взаимосвязь мотивационной направленности личности и стратегий преодоления профессиональных трудностей у педагогов.....	232
Кашипов М.М., Ярославль, Россия. Абнотивность как метакогнитивная характеристика в контексте взаимодействия в образовательной среде.....	235
Керимова И.А., Москва, Россия. Социально-психологические особенности образа Москвы у подростков–москвичей и мигрантов.....	238
Кириллов П.Н., Яркин П.А., Санкт-Петербург, Россия. Измерение экологического поведения самоотчетными методами: проблемы и опыт решения.....	240
Кирсанова А.С., Барнаул, Россия. Самосознание студентов и психологическая безопасность вуза.....	242
Климова Е.Н., Москва, Россия. Удовлетворенность трудом и стресс на рабочем месте.....	245
Ковтун Ю.Ю., Белгород, Россия. Среда лечебного учреждения как фактор развития субъектности медицинского работника.....	247
Колесова Е.В., Москва, Россия. Проблемы реализации образования для устойчивого развития как условия формирования экологического сознания.....	250
Колобаев С.А., Москва, Россия. Психологическая роль практик фотоохоты на птиц.....	253
Копилец Е.В., Киев, Украина. Проблема классификации уроков географии, направленных на формирование экологических ценностных ориентаций учащихся.....	256
Котенева А.В., Москва, Россия. Дезадаптивные состояния студентов в стрессовых ситуациях и защитные механизмы.....	259
Кочетков Н.В., Москва, Россия. Зависимость от онлайн-игр как самостоятельный вид зависимости.....	261
Кружкова О.В., Воробьева И.В., Екатеринбург, Россия. Ценностные основания самореализации молодежи в городской среде.....	264
Крюков М.М., Москва, Россия. Школа эколого-экономического мышления.....	266
Кряж И.В., Харьков, Украина. Экологическая позиция личности в системе смысловой регуляции поведения.....	269
Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В., Москва, Россия. Личностная обусловленность восприятия сетевых комментариев.....	271
Купченко В.Е., Омск, Россия. Психологические особенности жертв школьного насилия.....	274
Лагун А.В., Санкт-Петербург, Россия. Особенности визуального мышления старшеклассников.....	277

<i>Левочкина А.М., Киев, Украина. Развитие экологической культуры студенческой молодежи.....</i>	280
<i>Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Москва, Россия. Направления изучения личности профессионала в классификационном аспекте.....</i>	283
<i>Леонтьев М.С., Екатеринбург, Россия. Экологические аспекты формирования общих компетенций в системе среднего профессионального образования.....</i>	286
<i>Лидская Э.В., Москва, Россия. Условия для возникновения субъект-совместного взаимодействия в профессиональной среде.....</i>	289
<i>Литвинова О.В., Северодонецк, Украина, Гаврилкова К.В., Киев, Украина. Проблема психологической помощи переселенцам в условиях новой жизненной среды.....</i>	292
<i>Лузянина М.С., Кузнецова А.С., Москва, Россия. Роль воспринимаемых средовых факторов в формировании функциональных состояний.....</i>	295
<i>Лушкевич Т.И., Барановичи, Беларусь. Образ «значимого другого» у аутовиктимных учащихся подросткового возраста.....</i>	298
<i>Лямина Д.С., Москва, Россия. Аффективные и поведенческие аспекты активности человека в экстремальных условиях.....</i>	301
<i>Мазилев В.А., Ярославль, Россия. Экологическая психология: проблема факта.....</i>	304
<i>Макалатия А.Г., Москва, Россия. Геймификация и поток.....</i>	307
<i>Малахова С.И., Москва, Россия. Совладающее поведение в учебной деятельности в вузе: экпсихологический подход.....</i>	309
<i>Малышев И.В., Саратов, Россия. Социально-психологическая адаптация и установки личности спортсменов в условиях образовательной среды вуза.....</i>	311
<i>Марков А.С., Рязань, Россия. Взаимосвязь выбора стратегий поведения курсантов в конфликте с развитием их субъектности в образовательной среде военного вуза.....</i>	314
<i>Марусанова Г.И., Барабанищикова В.В., Москва, Россия. Феномен прокрастинации в профессиональной деятельности в экстремальных условиях.....</i>	317
<i>Матюхин И.В., Москва, Россия. Обследование на полиграфе как статическая модель изучения психических состояний личности в экстремальной ситуации.....</i>	320
<i>Мдивани М.О., Москва, Россия. Индекс субъектного единства: к разработке методики.....</i>	322
<i>Михеев В.А., Москва, Россия. «Трансформирующая команда» как образовательная среда профессионального становления и самосовершенствования работающего в команде человека.....</i>	324
<i>Мотовилина И.А., Москва, Россия. Карьерные ориентации сотрудников и уровень развития трудового стресса (в период финансового кризиса).....</i>	327
<i>Нагорнова А.Ю., Тольятти, Россия. Модели развития дидактогений у школьников при применении концепции устойчивого развития.....</i>	330

Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И., Дмитриева Н.С., Бочавер А.А., Брагинец Е.И., Подлиппяк М.Б., Москва, Россия. Образ реального и идеального дома как валеологический фактор.....	334
Нартова-Бочавер С.К., Шайманова Е.Н., Москва, Россия. Рекреационный ресурс школьных помещений.....	336
Никонов Г.А., Егорова Т.Е., Нижний Новгород, Россия. Понятие дифференцированности как основа построения мифологии клиента.....	339
Носуленко В.Н., Самойленко Е.С., Москва, Россия. Парадигма воспринимаемого качества в задаче сохранения когнитивного опыта в условиях реальной деятельности.....	342
Панов В.И., Москва, Россия. Парадигмальное отличие экопсихологического подхода к развитию психики от экологического подхода к восприятию Дж. Гибсона.....	345
Панюкова Ю.Г., Панюков А.И., Москва, Россия. Психология предметно-пространственной среды: основные направления исследований.....	348
Песков В.П., Иркутск, Россия. Показания к применению метода «садовая терапия».....	351
Печко Л.П., Москва, Россия. Обогащение эколого-эстетического сознания и культуры личности в образовательном процессе при опоре на экспрессионный подход.....	354
Плаксина И.В., Владимир, Россия. Субъектные и объектные позиции студентов в коммуникативном взаимодействии.....	357
Полевая М.В., Москва, Россия. Стресс в образовательной среде: психологическая защита студента.....	360
Полубоярова Е.В., Самара, Россия. Взаимосвязь экопсихологических типов взаимодействия и межличностных отношений учащихся пятого класса.....	363
Проект Ю.Л., Королева Н.Н., Санкт-Петербург, Россия. Отношение родителей к использованию Интернет их детьми в представлениях подростков с различным уровнем интернет-зависимости.....	366
Прохоров А.О., Казань, Россия. Образ психического состояния в процессе саморегуляции.....	369
Радина Н.К., Ким Н.В., Нижний Новгород, Россия. Парадоксы экологического сознания горожан.....	371
Резниченко С.И., Москва, Россия. Влияние функциональности жилища на переживание привязанности к домашней среде.....	374
Романова С.А., Барнаул, Россия. Характерологические особенности и их влияние на использование лжи в общении.....	377
Савиных В.Л., Тебенькова Е.А., Курган, Россия. Введение в проблему формирования нравственно-экологической идентификации обучающихся.....	380
Самохвалова А.Г., Кострома, Россия. Коммуникативные трудности ребенка в условиях госпитальной депривации.....	383
Сапего Е.И., Минск, Беларусь. Экокультурная антидеформирующая образовательная среда.....	386

<i>Сараева Н.М., Чита, Россия.</i> Жизнеспособность юношеского населения в регионе экологического неблагополучия по показателям психологической адаптации.....	389
<i>Селезнева М.В., Рязань, Россия.</i> Экопсихологический анализ модели педагогического общения преподавателей военного вуза.....	392
<i>Семенова М.А., Москва, Россия.</i> Исследование визуально-семантической поисковой активности пользователя в интернет-среде.....	395
<i>Семина Т.М., Коломна, Россия.</i> Основные аспекты пребывания в сети интернет-зависимых студентов.....	397
<i>Сергеев С.Ф., Санкт-Петербург, Россия.</i> Генезис субъектной среды: постнеклассическая модель.....	400
<i>Сергиенко Е.Л., Тверь, Россия.</i> Копинг-стратегии в психологической системе деятельности актеров.....	402
<i>Ситяева С.М., Яремчук С.В., Махова И.Ю., Комсомольск-на-Амуре, Россия.</i> Эмоциональные реакции подростков в ситуации наводнения 2013 года, произошедшего в г. Комсомольске-на-Амуре.....	405
<i>Смолова Л.В., Санкт-Петербург, Россия.</i> Исследование удовлетворенности жилой средой (уровень сообщества).....	408
<i>Созинова И.М., Александров Ю.И., Москва, Россия.</i> Динамика нравственного отношения к «чужому» на разных уровнях межгрупповых взаимодействий.....	411
<i>Солнцева Г.Н., Москва, Россия.</i> Профессиональная среда как показатель качества профессионального сообщества.....	414
<i>Соловьева Е.А., Санкт-Петербург, Россия.</i> Изучение субъективных ценностей городской среды в целях экологического воспитания.....	417
<i>Стерлигова Е.А., Пермь, Россия.</i> Образ города в связи с возрастом и полом его жителей.....	420
<i>Стрелкова Д.Д., Москва, Россия.</i> Образ города у младших школьников, проживающих в мегаполисе.....	422
<i>Сурикова Я.А., Санкт-Петербург, Россия, Ширяева О.С., Петропавловск-Камчатский, Россия.</i> Стратегии взаимодействия в системе «человек – среда» в условиях разных уровней качества жизни в экстремальной экологии.....	424
<i>Суханов А.А., Чита, Россия.</i> Психологическая адаптация в районе экологического неблагополучия: экопсихологический подход к изучению.....	427
<i>Тагарева К.С., Пловдив, Болгария.</i> Общение и психическое благополучие детей – воспитанников детского дома.....	430
<i>Тарасова Л.Е., Саратов, Россия.</i> Адаптация студентов и социально-психологический комфорт образовательной среды вуза.....	433
<i>Телегина С.Я., Москва, Россия.</i> Особенности суверенности психологического пространства в разных культурах.....	436
<i>Толордава Ж.К., Тбилиси, Грузия.</i> Деловые игры и экологическое сознание.....	439

<i>Толочек В.А., Москва, Россия. Субъектные взаимодействия: феномен «психологической ниши» в спортивных единоборствах.....</i>	441
<i>Толочек В.А., Панов А.Ю., Белик В.В., Москва, Россия. Среда организации как фактор становления стилей делового общения сотрудников.....</i>	443
<i>Фленина Т.А., Богдановская А.Б., Санкт-Петербург, Россия. Социальные сети как пространство конструирования сетевой идентичности российской молодежи.....</i>	446
<i>Фризен М.А., Петропавловск-Камчатский, Россия. Формирование ответственности личности за саморазвитие средствами образовательной среды.....</i>	449
<i>Хисамбеев Ш.Р., Москва, Россия. Изменение «я-концепции» как индикатор развития субъектности.....</i>	452
<i>Цуканова О.Ю., Тверь, Россия. Выгорание как результат субъектных взаимодействий в интегративных видах труда.....</i>	455
<i>Чердымова Е.И., Самара, Россия. Экопрофессиональное намерение как показатель когнитивного компонента в структуре экопрофессионального сознания личности.....</i>	458
<i>Черезова Л.Б., Чумаков И.В., Шатская Е.В., Волгоград, Россия. Педагогические ситуации как показатель сформированности элементов экологического сознания у детей дошкольного возраста.....</i>	460
<i>Чернышева О.Н., Москва, Россия. Психологические механизмы активности человека в профессиональном предметно пространственном окружении.....</i>	463
<i>Черняк Е.Д., Барановичи, Беларусь. Взаимосвязь образа «я», предъявляемого в процессе виртуального общения, и уровня интернет-зависимости пользователей социальных сетей.....</i>	466
<i>Шамионов Р.М., Саратов, Россия. Адаптационная готовность личности как фактор социальной адаптации.....</i>	469
<i>Шейнис Г.В., Москва, Россия. Форсайт экологических профессий.....</i>	472
<i>Ширкова Н.Н., Москва, Россия. Поликультурное пространство как среда для развития личности обучающегося.....</i>	475
<i>Шляпкина И.А., Деменьшин В.Н., Челябинск, Россия. Экологическое сознание как система отношений к природе, к другим и к себе.....</i>	478
<i>Штода О.Е., Волгоград, Россия. Диагностика способности к субъектификации природных объектов у детей старшего дошкольного возраста.....</i>	481
<i>Шукова Г.В., Москва, Россия. Экопсихологический потенциал межвидового взаимодействия человека с домашними животными.....</i>	483
<i>Щебланова Е.И., Москва, Россия. Семейное окружение и социальное развитие одаренных школьников.....</i>	486
<i>Яковлева А.И., Хотьково, Россия. Экзистенциально-аналитический подход к опыту общения с природой.....</i>	489
<i>Яценко Т.Е., Барановичи, Беларусь. Представление будущих педагогов о предпочтительных типах межличностного поведения во взаимодействии с виктимными учащимися.....</i>	491

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике представлены тезисы 166 участников 7-й Российской конференции по экологической психологии из разных городов России, а также из Беларуси, Болгарии, Грузии, Испании и Украины.

Российские конференции по экологической психологии проводятся Лабораторией эконсихологии развития ФГБНУ «Психологический институт РАО» (Москва) с 1996 г.

Основная цель этих конференций заключается в том, чтобы обсудить наиболее актуальные вопросы эколого-психологических исследований по таким направлениям, как:

методология, теория и эксперимент в эколого-психологических исследованиях;

психология экологического сознания;

психология образовательной среды;

психология киберпространства (интернет-среды);

психические состояния в экстремальных условиях;

психологические аспекты экологического образования в интересах устойчивого развития.

Помимо этих направлений, в разное время в программу этих конференций дополнительно включались и другие исследования, которые можно отнести к экологической психологии (также ее называют средовой психологией), например, психология духовной среды, психология профессиональной среды и др. В этот раз к вышеуказанным направлениям мы добавили «Субъектно-средовые взаимодействия», чтобы акцентировать внимание на психологических особенностях субъектов взаимодействия в системе «человек – окружающая среда (природная, социальная)», в том числе в контексте проблемы одаренности.

Напомним, что, несмотря на теоретико-методологические различия основных направлений экологической психологии (психологической экологии, экологического подхода к восприятию, психологии окружающей среды, психологии экологического сознания, психологии глобальных изменений, эконсихологии развития и др.), все они имеют общую методологическую основу. А именно, определение объекта и предмета психологического исследования в контексте отношения «человек – окружающая среда (природная, социальная)».

В общем виде понятием «окружающая среда» чаще всего обозначается совокупность природных и социальных факторов и условий, которые прямо или косвенно, мгновенно или долговременно оказывают влияние на жизнь и деятельность людей (М. Черноушек, 1989; В.А. Ясвин, 2000). При этом средовые свойства, отношения и качества могут иметь:

- объектный («вещный») характер, т.е. обусловленный собственными (не антропогенными) свойствами окружающей среды: химико-физическими, пространственно-предметными и т.п.;

- психологический характер, т.е. обусловленный психологическими качествами субъектов окружающей социальной среды.

Например, психологические качества членов семьи как субъектов семейной среды, или одноклассников и учителей как субъектов образовательной среды;

- квази-психологический (антропогенный) характер, когда объектные свойства и качества среды обусловлены предметной деятельностью человека по их преобразованию или его субъективным (личностным) отношением к ним. Например, жизненные ценности архитектора, опредмеченные им в проектируемой пространственной среде (паркового ландшафта, архитектурного комплекса, городской среды, жилища и т.п.), или технология обучения, опредмеченная педагогом в свойствах создаваемой им образовательной среды и т.д.

С понятием «человек», как компонентом системы «человек – окружающая среда», ситуация казалась бы довольно простая. С одной стороны, «человек» в этом качестве может рассматриваться как индивид, как группа, как общность и как человечество в целом (например, если речь идет об экологическом сознании: индивидуальном, групповом и т.д.). С другой стороны, «человек» может эксплицироваться как личность, принимающая экологические решения, как субъект экологического сознания, как субъект образовательной, профессиональной или иной среды, как субъект взаимодействия со средой. Более сложным является третий аспект, когда мы должны определиться в понимании человека не столько по отношению к внешней природе (природной среде), сколько к его собственной природе или, что то же самое – к его сущности. Чаще всего в этом случае говорят о человеке как существе биологической и социальной природы, в последние годы стали вспоминать о духовной сущности человека и как следствие о духовной его природе. Однако, вследствие скрытно присущего нашему мышлению редукционизма, при этом забывают, что человек является еще и субъектом психической реальности. И потому он должен также рассматриваться с позиции его психической сущности как субъекта, реализующего природу психики как особой формы бытия, обретающей актуальность своего существования во взаимодействии ее субъекта с окружающей средой.

Различия в предмете эколого-психологических исследований предопределяются не только разной экспликацией «человека» и «окружающей среды», но и явным или скрытным постулированием типа взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда»: объект-объектного (психологическая экология), субъект-объектного (антропоцентрический тип экологического сознания), объект-субъектного (психология средовых влияний), субъект-обособленного, субъект-порождающего, субъект-совместного (экопсихология развития) [Панов В.И., 2004, 2014].

Указанные шесть типов обозначаются нами как базовые, так как они являются общими для взаимодействий с разными видами окружающей среды. В реальности их число значительно больше и в отдельных интеракциях они могут иметь даже более сложный характер. Так, взаимодействия в системе «человек – природная среда» могут быть

представлены и другими типами, производными от указанных шести базовых. Например, когда лес (природная среда) оказывает активное психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, то речь должна идти о «квазиобъект-квазисубъектном» взаимодействии между человеком и природной среды, так как лес выполняет квазисубъектную роль, а человек – квази-объектную.

Первоначально указанные базовые типы взаимодействия были обнаружены нами на материале экопсихологического анализа взаимодействий между компонентами системы «человек – природная среда», вследствие чего они получили название «экопсихологические взаимодействия». Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют универсальный (образно говоря, «топологический») характер, т.е. не зависят от предметного содержания и вида среды. И потому данная типология вполне применима для анализа взаимодействия человека с разными видами окружающей среды, т.е. для разных отношений «человек – окружающая среда».

Вышеуказанные различия в экспликации компонентов отношения «человек – окружающая среда» объясняют столь широкое разнообразие в предмете исследования, которое представлено в тезисах данной конференции.

Эти причины объясняют столь широкое разнообразие в предмете исследования, которое представлено в тезисах данной конференции.

В заключение остается пожелать участникам конференции благоприятной природной и социальной среды и успешной работы по интересующим их эколого-психологическим проблемам.

Оргкомитет конференции

СТРАТЕГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ¹

Алдашева А.А., Москва, Россия

Аннотация. Обсуждается проблема соотношения стратегий адаптаций и экологического поведения с позиции учения об адаптации человека Медведева В.И.. Показана роль индивидуально-типических и психологических компонентов в формировании экологического поведения, которые могут меняться в зависимости экстремальности факторов.

Ключевые слова: адаптация, высокогорье, изоляция, профессиональная деятельность, психофизиологические детерминанты поведения, стратегии адаптации, социальные факторы, экологическое сознание, экологическое поведение, экстремальные условия.

STRATEGIES OF ENVIROMENTAL BEHAVIOR

Aldasheva A.A.

Abstract. Discusses the problem of correlation between adaptation strategies and environmental behavior to accordance of Medvedev's V.I. theory of human adaptation. This theory shows the role of individual-type and psychological components in the formation of environmental behavior that depend from extreme factors.

Keywords: adaptation, isolation, professional activity, physiological determinants of behavior, adaptation strategies, social factors, environmental awareness, environmental behavior, extreme conditions.

Для определения сущности экологического сознания выделяются два аспекта взаимодействия человека со средой: 1) влияние среды на человека, которое может изменять протекание его психологических процессов; 2) влияние человека на среду (антропогенное воздействие) и отражение этого влияния, его причин, форм, результатов в сознании человека. Первый аспект хорошо изучен, связан с воздействием на человека природных и антропогенных факторов [Дикая Л.Г., 2007; Зеленова М.Е., 2000; Медведев В.И., 1998; Сороко С.И., 1984], второй – в психологической литературе представлен меньше [Абрамова В.Н., 2007; Обознов и др., 2013]. Эти два аспекта, как пишут В.И.Медведев, А.А. Алдашева, формируют в экологическом сознании представление о месте и роли человека в экологической системе, как активного или пассивного элемента этой системы. С точки зрения авторов экологическое сознание рассматривается: как форма осознания потребности человека – источников и способов их удовлетворения; как реакция на угрозу, проявляющуюся в психологическом стрессе; как конфликт «человек-среда»; с позиции рефлексивного анализа этих отношений. При этом важным компонентом экологического сознания выступает самооценка состояния (самочувствие) и выбор стратегий поведения [Медведев В.И., Алдашева А.А., 2001].

Специфичностью экологического сознания является представленная в нем возможность самоосуществления человека, как организма и как личности, отражающая индивидуальный и человеческий опыт проживания,

¹ Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2015-0007

что и определяет ее иерархическую организацию. Так на метауровне – представлено глобальное экологическое сознание, как нравственного отношения к природе накопленное человечеством, в том числе и мировоззренческие позиции, выдвинутые в философии холизма, Вернадского [Вернадский В.И.,1989], глубинной экологии Наессона [Naess Ar., 1995], концепции биоэтики Леопольда [Leopold A.,1994]. Следующий уровень – мезоуровень – в нем представлены региональные, включающий климатические и социальные условия, в которых человек живет и работает. Локальный уровень (микроуровень анализа) предполагает представления человека о реалиях, различающиеся по своей экологии: мегаполисы, районы интенсивной урбанизации, технополисы, зоны экологических катастроф и др. Противоречия, возникающие между уровнями, разрешаются в экологическом поведении, при этом пространство самоосуществления человека имеет двоякую природу, как противостояние его внешним условиям, так и включенностью в эти условия.

В своих исследованиях экологического поведения в экстремальных условиях среды и деятельности мы базировались на учении об адаптагенных факторах, предложенных В.И. Медведевым [Медведев В.И., 2003]. Рассматривая влияние этих факторов в контексте анализа деятельности, особенно трудовой, адаптация к которым, как правило, требует мобилизации тех же механизмов и тех же функций, что и адаптация к природным факторам среды. Как известно, влияние адаптогенного фактора ярко проявляется в начальный период адаптации, когда главной задачей адаптационного ответа является сохранение организма, а в иерархии структуры потребностей приоритет отдается витальным, биологическим потребностям. В этой ситуации поведение человека, с одной стороны, направленно на сохранение организма, а с другой – на мобилизацию психологических механизмов, обеспечивающих, в том числе и коллективную форму адаптации.

Анализ стратегий поведения в условиях кратковременного пребывания на высокогорье (3600м.) позволил описать некоторые закономерности краткосрочной адаптации человека к экстремальным условиям внешней среды. Нами было показано, что при адаптации человека к кратковременному пребыванию в условиях высокогорья стратегия поведения в начальный период адаптации направлена на обеспечение «групповой формы поведенческого ответа». Так, при встрече с неопределенностью, экологическое поведение ориентируется на групповое взаимодействие, как «технике безопасности» и «накопления опыта» выживания в экстремальной ситуации, «вписывая» индивидуальное пространство в психологическое пространство группы.

Напротив, в ситуации долгосрочной адаптации полярников в условиях Антарктической экспедиции, психологическое пространство описывает личную зону комфорта. Так, полярники, характеризующиеся, как эмоционально чувствительные, формируют как минимум две формы экологического поведения, одна направлена на поддержание параметров деятельности, другая – на поддержание психофизиологического состояния.

Нарадания утомления и усталости к концу годичного пребывания в условиях изоляции и экстремальных условий природной среды приводит их к отказу от активных форм поведения, отдается предпочтение пассивной ее форме – приспособлению к условиям жизнедеятельности. Согласно исследованиям С.И. Сороко, лица с низким уровнем пластичности ЦНС, в течение зимовки чаще других обращаются к врачу, а к концу зимовки для этой категории полярников было характерно снижение эмоционального фона и погружение в собственный «минимир» [Сороко С.И., 1984], границы которого отражают индивидуально психологическое пространство жизнедеятельности.

На примере разных форм экологического поведения нами показаны индивидуальная типология выбора стратегий, которые различаются по системообразующим компонентам: эмоциональным, коммуникативным или когнитивным. Естественно возникает вопрос – какие из стратегий лучшие? Если исходить с позиции успешности адаптации человека в экстремальных условиях, то, как показали исследования, это люди, которые имеют больший набор (опыт) адаптивных тактик поведения и характеризуются высокой пластичностью ЦНС. Если исходить с позиции групповой динамики и социальной адаптации к длительному пребыванию коллектива в условиях изоляции, то ведущими адаптогенными факторами будут требования профессиональной деятельности и социально-психологический климат, сложившийся в коллективе.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ²

Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Рунец О.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье профессиональная компетентность замещающих родителей рассматривается как необходимое условие психологической безопасности приемных детей. Формирование приемных семей предлагается проводить с опорой на профессиограмму, разработанную на основе системного подхода.

Ключевые слова: психологическая безопасность, дети-сироты, приемная семья, профессия «замещающий родитель», психологическая и педагогическая компетентность, профессиограмма.

PROFESSIONAL COMPETENCE SUBSTITUTE PARENT AS A FACTOR OF FOSTER CHILD'S PSYCHOLOGICAL SAFETY

Aldasheva A.A., Zelenova M.E., Runez O.V.

Abstract. In this article the professional competency of foster parents is seen as a necessary condition of foster children's psychological security. It is advised that the formation of foster families should take into account the profессиограм of this profession developed on the basis of the system approach.

² Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 15-06-10508 а)

Keywords: psychological security, foster child, foster family, the profession of a "foster parent", psychological and pedagogical competence, professionogram.

Проблема сиротства продолжает оставаться одной из сложнейших социальных и научных проблем современного общества. Результаты исследований показывают низкий уровень социально-психологической адаптации детей, выросших вне родительской семьи. Решение данной проблемы государство видит в деинституализации и создании замещающих профессиональных семей, когда труд приемных родителей оплачивается как всякий другой. В настоящее время можно фактически констатировать появление новой социономической профессии «замещающий родитель». Однако, как показывает практика, помещение ребенка в приемную семью не всегда обеспечивает его безопасность и психологическое благополучие, о чем свидетельствуют частые случаи побегов детей из таких семей.

1. Современные авторы предлагают различные критерии, уровни и компоненты в структуре психологической безопасности взаимодействующих субъектов. В качестве основного ее критерия выделяют физическую целостность человека, удовлетворяющую определенным медицинским нормам, позволяющим организму функционировать стабильно. На индивидуально-психическом уровне выделяют такие составляющие как адекватность отражения и отношения к миру, защищенность психики, адаптивность, защищенность сознания человека от различного рода манипулятивных воздействий. На личностном уровне предметом исследования психологии безопасности выступают особенности переживания стрессов и чрезвычайных обстоятельств, физического или психического насилия, являющихся следствием конкретных событий и поведенческих актов, несущих угрозу собственной безопасности человека или безопасности его близких [Грачев Г.В., 1998; Ермаков П.Н., Абакумова И.В., 2007; Зеленова М.Е., 2012].

Безопасность детей в семье зависит от ближайшего окружения, которое способствует не только удовлетворению основных потребностей ребенка, но и созданию атмосферы, когда у детей возникает «чувство защищенности». В этом контексте под психологической защищенностью мы понимаем относительно устойчивое положительное эмоциональное состояние ребенка, его переживания по поводу удовлетворения основных витальных и социальных потребностей, эмоциональную направленность в связи с принадлежностью к приемной семье. Анализ литературы, посвященной проблеме социального сиротства, позволил выделить основные факторы риска безопасности детей в приемных семьях. К ним относятся пренебрежение ребенком и невыполнение родительских обязанностей, которое проявляется в неудовлетворении, как витальных потребностей, так и психологических (в любви, одобрении, поддержке и др.). Случаи эксплуатации детского труда и целенаправленного использования ребенка как работника, что вызывает физическую перегрузку, нарушающую процесс нормального физиологического и социального развития. Особое место

занимает физическое и сексуальное насилие над детьми, которые приводят к тяжелым психологическим последствиям [Ослон Н.В., 2006; Прихожан А.М., Толстых Н.Н., 2007].

2. Профессиональный «замещающий» родитель предоставляет социальные услуги государству по воспитанию детей-сирот, несет ответственность за жизнь, здоровье и благополучие приемного ребенка. Основным инструментом работы приемного родителя является его личность, а также его знания и умения в сфере воспитания детей и организации семейной среды, ее материальных и психологических ресурсов, взаимодействия с другими социальными группами и государственными институтами. Замещающее родительство можно определить как интегральное психологическое образование личности, включающее совокупность ценностно-смысловых ориентаций родителя, его установок, убеждений и ожиданий, принятия и переживания родительской позиции и родительской ответственности, родительских чувств и стиля семейного взаимодействия. Это многогранный социально-психологический феномен, имеющий сложную структуру и являющийся нравственным продуктом, наработанным в ходе пройденного отрезка жизненного пути. Компетентность замещающего родителя можно определить как готовность и способность профессионального приемного родителя применять знания и приемы для принятия эффективных решений в воспитании приемного ребенка [Алдашева А.А., Иноземцева В.Е., 2014].

Обобщение эмпирических исследований позволило получить социально-демографический портрет приемных родителей. Обычно это люди в возрасте 30-45 лет, с высшим или средним специальным образованием, в родительской семье которых наблюдались случаи многодетности. Более половины претендентов имеют родных детей. Среди кандидатов присутствуют как семейные пары, так и одинокие женщины (вдовы или разведенные). По имеющимся данным наиболее успешными являются семьи, где приемные родители имеют опыт воспитания собственных детей, а также семьи, ориентированные на детей младшего возраста. На успешность приемного родительства оказывают влияние такие психологические характеристики, как отношение к ошибкам детей, история собственных детско-родительских отношений, предпочтение методов воспитания, способы решения трудных ситуаций. Установлено, что у кандидатов в замещающие родители низкий уровень удовлетворенности разными сферами жизни, а также уровень рефлексивности, особенно в профессиональной сфере. По данным экспертов, практически все обследованные кандидаты в замещающие родители нуждаются в разнонаправленной психологической помощи [Котова Е.В., 2008; Николаева Е.И., 2007 и др.].

Таким образом, учет имеющихся фактов предполагает определенные требования к организации безопасности воспитательного пространства приемной семьи, необходимость прогнозирования существующих рисков еще на стадии формирования замещающих семей. Решение этой проблемы, по нашему мнению, лежит на пути создания единого стандарта для отбора и

профессиональной подготовки специалистов этого вида социэкономической профессии. Актуальной задачей является построение (с опорой на принципы системного подхода) профессиограммы, содержащей описание четких критериев и требований к специалистам профессии «замещающий родитель», а также создание психограммы, позволяющей получить портрет успешного профессионала с позиций психологии. Особое внимание следует уделить вопросам подготовки квалифицированных кадров, работающих в данной области. При разработке обучающих программ стоит делать акцент не только на формировании педагогических умений и навыков, но и усвоении психологических знаний, лежащих в основе помогающего поведения, а также работе по формированию профессиональной идентичности («образа Я профессионала»). Профессиональная компетентность и осознанная профессиональная позиция помогут приемным родителям лучше справляться с трудными ситуациями, что не может не способствовать успешности приемного родительства и психологической безопасности приемных детей.

СПОСОБНОСТЬ К ВКЛЮЧЕНИЮ В СУБЪЕКТ-СОВМЕСТНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Александрова Е.С., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных качеств, влияющих на способность к включению в субъект-совместные взаимодействия, с помощью «Индекса субъектного взаимодействия» и «Пятифакторного опросника личности».

Ключевые слова: экопсихология, субъект-совместное взаимодействие, личностные качества, Пятифакторный опросник личности, Индекс субъектного единства.

ABLE TO INCLUDE IN THE SUBJECT-COLLABORATIVE INTERACTION

Alexandrova E.S.

Abstract. The article presents the results of empirical research of personality factors that affect the ability to include to the subject-collaborative interaction with an Index of subjective unity and Big Five Personality Model.

Keywords: ecological psychology, ecopsychological interactions, subject-collaborative interaction, Big Five Personality Factors, Index of subjective unity.

Вопрос об эффективной совместной деятельности уже давно стоит как перед отечественными, так и перед зарубежными психологами. Однако анализ литературы показал, что теория совместной деятельности еще не оформилась в единую систему. Многие исследования совместной деятельности существуют автономно, вместо того, чтобы дополнять и углублять друг друга [Долгова Н.Ю., 2012].

Данное исследование проводилось в рамках экопсихологического подхода, в котором за основу были взяты отношения «индивид – окружающая среда» и экопсихологическое взаимодействие между компонентами этих отношений. В качестве таковых В.И. Панов [Панов В.И., 2004, 2013] выделяет шесть базовых типов взаимодействий: объект-

объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный.

По данным исследования Э.В. Лидской, М.О. Мдивани, О.Г. Носковой [2009], наиболее продуктивной формой социальных связей является субъект-совместный тип взаимодействия, который подразумевает партнерские отношения, основанные на принципах солидарности, взаимной ответственности и доверия. Активные действия каждого из участников взаимодействия подчинены решению общей цели, несмотря на различие в «своих интересах» [Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1996; Панов В.И., 2013].

Мы считаем, что для успешного решения совместных задач необходима включенность каждого участника взаимодействия. Таким образом, в качестве гипотезы данного исследования выступает предположение, что личностные особенности индивида влияют на способность к включению субъект-совместные взаимодействия.

Для проверки данной гипотезы были выбраны следующие методики: «Индекс субъектного единства» и «Пятифакторный опросник личности».

«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» [Мдивани М.О., Марков А.С., 2015].

Пятифакторный опросник личности представляет собой текстовый набор 75-и противоположных по значению стимульных высказываний, характеризующих поведение человека в типичных жизненных ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются его личностные черты. Стимульный материал разделен пятиступенчатой оценочной шкалой Лайкерта, которая позволяет измерять степень выраженности каждого признака. Всего в опроснике 150 фраз, оценки которых группируются в 5-ть обобщенных факторов: «Экстраверсия – Интроверсия», «Привязанность – Отделенность», «Контролирование – Естественность», «Эмоциональность – Эмоциональная Сдержанность», «Игривость – Практичность» [Хромов А.Б., 2000].

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

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

«Отказ от собственных амбиций» положительно коррелирует ($p < 0.001$) с личностным фактором «Привязанность – Отделенность». 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 фактор «Отказ от собственных амбиций» отрицательно коррелирует ($p < 0.005$) с личностным фактором «Эмоциональность – Эмоциональная Сдержанность». Т.е. люди уверенные в своих силах, эмоционально зрелые, спокойные, не поддающиеся случайным колебаниям настроения, не скрывающие от себя собственных недостатков, сохраняющие хладнокровие и спокойствие в самых неблагоприятных ситуациях готовы отказаться от собственных амбиций и внести свой вклад в общее дело, так как их внутренняя эмоциональная устойчивость не требует внешнего подкрепления.

Фактор Субъектного единства «Уверенность в успехе деятельности» положительно коррелирует ($p < 0.001$) с личностным фактором «Контролирование – Естественность». Людей данного типа отличают 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.

Полученные данные показали, 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.

РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГОМ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ³

Алексеев С.Д., Новиков С.О., Гагарин А.В., Москва, Россия

Аннотация. Актуализируется проблема развития профессионально-экологической составляющей как в подготовке будущего психолога, так и в реальной психологической практике. Определены соответствующие сферы решения психологом профессионально-экологических задач в практике (экстремальная психология, психология животных, педагогическая психология).

Ключевые слова: радиационная авария, экстремальные факторы, психическое здоровье, сотрудники аварийных подразделений.

THE ECOLOGICAL COMPONENT IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Alekseev S.D., Novikov S.O., Gagarin A.V.

Abstract. Updated ecological component in psychological practice. Define appropriate scope (extreme animal psychology, psychology, educational psychology).

Keywords: radiation accident, stress factors, mental health, emergency unit's employees.

Профессионально-экологические компетенции необходимы представителям самых различных отраслей науки и практической деятельности – экологам, правоведам, архитекторам, гигиенистам, специалистам по охране природы, руководителям различного уровня, педагогам, а также психологам исследователям и практикам психологам.

Экологическая составляющая актуальна для психологической практики, да и в целом данная проблематика тесно связана с психологией. Так, наряду с социальной психологией, психологией классов и крупных социальных общностей, малых групп, отклоняющегося поведения, этнопсихологией многие десятилетия развиваются и такие направления как энвайронментальная (за рубежом) и экологическая (в России) психология, исследования области которых направлены на изучение психологических особенностей взаимодействия человека с окружающей его средой.

Экологические компетенции психолог может успешно применить в таких сферах психологической практики, как экстремальная психология, психология животных (зоопсихология), педагогическая психология.

Так, экстремальный психолог – специалист, работающий в отрасли психологической науки, изучающей общие психологические закономерности жизни и деятельности человека в измененных (непривычных) условиях. Его практическая деятельность направлена, соответственно на психологическое обеспечение деятельности человека в таких условиях, включая поддержку и помощь при возникающих психологических последствиях (деприваций,

³ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Психологическое взаимодействие и межвидовая коммуникация человека с домашними животными в условиях городской среды» (№ 13-06-00687)

травм), например во время авиационного и космического полетов, подводного плавания, пребывания в труднодоступных районах Земного шара (Арктика, Антарктика, высокогорье, пустыня), в подземелье, в результате военных действий, потери родственников, в условиях больших городов – мегаполисов («психоз большого города»), большого скопления людей (митинги, демонстрации, спортивные мероприятия) и т.д. Практическая деятельность экстремального психолога синтезирует также сферы авиационной, космической, морской, полярной психологии.

Экстремальный психолог работает в таких областях, как последствия чрезвычайных ситуаций для жизнедеятельности человека; влияние различных техногенных факторов на жизнедеятельность человека; принципы и методы улучшения условий труда, отдыха, повышения качества здоровья человека и оптимизации среды его обитания при возникновении различных неблагоприятных экологических ситуаций; регламентация ряда видов деятельности человека в целях сохранения высокого качества среды обитания человека; работы в сфере военной и космической антропоэкологии.

Зоопсихолог в рамках профессиональной компетентности должен обладать многими специальными и отличными от других сфер практической психологии компетенциями (знаниевыми и практическими): эколого-биологическими, этологическими, физиологическими, а также компетенциями личностными, такими как наблюдательность, проницательность, общительность, толерантность, рефлексивность, доброжелательность, уравновешенность, терпение.

Несомненно, за компетентной консультацией можно и нужно обращаться только к опытному и грамотному специалисту, квалификация которого как психолога, эколога, этолога, а также практика, способного понять, что не так в «сотрудничестве» того и другого, т.е. сведущего в особенностях взаимодействия и с человеком, и с животным, не вызывает сомнений.

В обязанности зоопсихолога как специалиста в психологии животных и человека, но прежде всего, в особенностях их взаимодействия в разных сферах жизнедеятельности системы «Человек – Животное» входит рефлексия (осмысление и понимание) и коррекция поведения компонентов данной системы как полноценных субъектов деятельностной коммуникации.

Зоопсихолог изучает и социальное поведение животных. Эти знания дополняют этологию – науку о поведении животных. Зоопсихолог должен развивать в себе проницательность, чувствительность, деликатность и внимание к деталям в той же степени, в какой этими качествами должен обладать психолог вообще.

Но самое главное качество, необходимое для практической работы зоопсихолога – это стремление к объективности. Мир животных на самом деле очень интересен и до сих пор мало изучен. Даже древнейшие межвидовые отношения собаки и человека восхищают и интригуют, создавая почву для фантазий и вымыслов. Будучи движимы чувством любви и привязанности к животным, восхищаясь их удивительным и загадочным для

нас внутренним миром, мы часто наделяем их качествами, в действительности им не свойственными. Таким образом, вольно или не вольно мы «устилаем благими намерениями дорогу в Ад», все дальше и дальше уходя от истинного понимания животных, познания и принятия их природы. Например, очеловечивая собак, мы фактически отбираем у них право быть самими собой. И в то же самое время нелепо и кощунственно сводить все грани многотысячелетнего опыта общения человека с собакой к выработке примитивных условных рефлексов. Тогда задача зоопсихолога – изучать внутренний мир животных объективно и шаг за шагом избавляться от иллюзий, художественного вымысла и упрощающих представлений о нем.

На сегодняшний день зоопсихолог не только может, но и обязан помочь семье или отдельному человеку: подобрать наиболее подходящее животное, наладить с ним контакт или даже найти «прямой язык» с животными, понять их желания; подсказать, как именно следует заниматься с данным конкретным животным, как воспитать его и себя во взаимодействии с ним; понять, что случилось с животным, если оно вдруг перестало есть; взаимодействовать с брошенными или пережившими трагедию животными, а также с теми, у которых нарушена психика.

Педагог-психолог как специалист, способный вести работу по улучшению взаимодействия внутри коллектива, может направить на психологическое обеспечение образовательного процесса, психологическую реабилитацию детей и взрослых. Он имеет возможность работать психологом-консультантом по гармонизации отношений личности в различных системах социума.

Одна из наиболее распространенных задач педагогов-психологов – диагностика умственного развития детей, оценка их качеств и способностей. Измерение и тестирование, а также отбор детей для обучения по специальным программам широко применяются в практике психологической службы.

Педагог-психолог решает профессионально-экологические задачи, используя соответствующий диагностический инструментарий, в частности методики диагностики экологического сознания личности. Такой инструментарий находит свое оптимальное применение в основных видах деятельности практического психолога в образовании.

АССОЦИАТИВНАЯ СВЯЗЬ СИТУАЦИИ «АВТОМОБИЛЬНАЯ АВАРИЯ» С ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ

Алексеева Е.М., Казань, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются общие теоретические вопросы репрезентаций в психологии и частные вопросы репрезентаций сложных ситуаций жизнедеятельности (на примере ситуации «автомобильная авария») и психических состояний. Исследуется ассоциативный уровень репрезентации психических состояний в зависимости от представления ситуации.

Ключевые слова: психические состояния, «автомобильная авария»,

репрезентация, ассоциативный уровень.

ASSOCIATIVE RELATIONSHIP OF CAR CRASH SITUATION WITH MENTAL STATES

Alekseeva E.M.

Abstract. The article discusses general theoretical questions of representations in the psychology and particular questions of difficult life situation representations (on the example of car crash) and mental states representations. The associative level of mental states representations depending on situation representation has been investigated.

Keywords: mental states, car crash, associative relationship, representation.

Достаточно часто в современных научных работах исследователи обращаются к рефлексивным аспектам различных явлений, к их репрезентациям. К изучению репрезентаций прибегают тогда, когда в силу ограниченности или отсутствия методических возможностей недоступен оригинал, т.е. то, что репрезентируется [Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., 2007].

Репрезентация означает «представленность», «отображение», поэтому ряд исследователей, например Е.К. Рябцева (2005), оперирует «представлением», а не «репрезентацией».

Ключевые теоретические положения по проблематике репрезентаций основываются на том, что репрезентация может рассматриваться и как процесс (процесс отображения, представления) [Cooper L. A., 1990; Blatt S.J., Auerbach J.S., Levy K. N., 1997; Kemp S., 1998; Geller J.D., Farber B.A., Schaffer C.E., 2010; Lukowitsky M.R., Pincus A.L., 2011], и как результат, единица описания опыта в рамках картины мира [Андреева Е.А. и др., 1998; Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., 2007; Bascoe S.M., Davies P.T., Sturge M.L., Cummings E.M., 2009; Savadori L., Nicotra E., Rumiati R., Tamborini R., 2001; Lotto L., Rubaltelli E., Rumiati R., Savadori L., 2006].

Исследования представлений о ситуациях жизнедеятельности и ассоциированных с ними психических состояниях занимают особое место. Здесь изучается не субъективное отображение возникновения определенного состояния на основе переживания конкретной ситуации, а субъективное описание имеющегося опыта, представлений и знаний о ситуациях и состояниях, связанных с ними.

Существуют отдельные исследования, посвященные ментальным репрезентациям и образам эмоций, структурам и организации знаний об эмоциях, представленности эмоций на различных уровнях сознания [Дорфман Л.Я., 1997; Прусакова О.А., Сергиенко Е.А., 2002]. Однако целостного изучения содержания и структуры ментальных репрезентаций психических состояний в их связи с репрезентацией ситуаций до настоящего времени не предпринималось. Хотя еще К.Э. Изард в своей концепции дифференцированных эмоций находил достаточно четкое соответствие эмоций с определенными типами ситуаций [Изард К.Э., 2007].

С целью восполнения существующего пробела был проведен ряд исследований, задачей которых ставилось изучение закономерностей и особенностей ментальной репрезентации психических состояний в их связи с представлением ситуаций жизнедеятельности. С теоретических позиций представления и знания о ситуациях и состояниях рассматриваются как система с уровневой организацией, основанной на выделении ассоциативного, понятийного, оценочного и образного уровней.

Так, эмпирическое исследование ассоциативного уровня ментальной репрезентации психических состояний ставило целью выявление эксплицитных и имплицитных ассоциативных связей в контексте «ситуация – психическое состояние» в кросскультурном аспекте, а также описание семантико-ассоциативных полей психических состояний [Алексеева Е.М., 2010, 2011]. Кросскультурное исследование, в рамках которого в российской и немецкой выборках изучались понятия 26 заданных психических состояний (которые наиболее типичны для жизнедеятельности студентов) и репрезентации 5 жизненных ситуаций (*семинар, праздник, несчастный случай, похвала, наказание*) в их ассоциативной связи, проводилось при помощи психосемантического метода шкалирования (по 10-балльной шкале). Оказалось, что испытуемые достаточно четко дифференцируют психические состояния в их ассоциативной связи с ситуациями, типизируя различные состояния в зависимости от ситуаций. Было обнаружено, что ситуации жизнедеятельности ассоциативно связаны с состояниями (определенного знака, интенсивности, длительности и т.п.). Ситуации учебной деятельности *лекция* и *экзамен* связаны, прежде всего, с положительными равновесными состояниями, ситуация *несчастный случай* с отрицательными неравновесными состояниями.

Для ситуации *несчастный случай* в российской группе испытуемых типичны состояния волнения (7,44), сострадания (6,97), душевной боли (6,72), жалости (6,68), раздумья (6,27), неуверенности (5,11). В немецкой группе испытуемых для данной ситуации типичны состояния волнения (8,73), душевной боли (7,83), неуверенности (7,78), сострадания (7,35), жалости (7,29), раздумья (6,42). Таким образом, типичные для ситуации *несчастный случай* состояния значимо совпадают в российской и немецкой группах испытуемых.

В другом ассоциативном эксперименте российским испытуемым необходимо было назвать типичные для ситуации *несчастный случай* психические состояния. Результаты показали, что типичными для данной ситуации являются состояния паники (15,5% испытуемых), тревоги (13,3%), страха (11,1%), отчаяния (11,1%), печали (8,8%), горя (6,6%). Отдельными испытуемыми были названы состояния депрессии, потерянности, ступора, шока, напряженности, отрешенности, хладнокровия.

Продолжением начатых исследований стало изучение репрезентации ситуации «автомобильная авария» и ассоциируемых с ней психических состояний.

В проведенном опросе приняли участие 44 человека в возрасте от 18 до 22 лет (13 мужского и 31 женского пола). Инструкция для испытуемых была следующая: «Пожалуйста, напишите, с какими психическими состояниями Вы ассоциируете ситуацию «автомобильная авария»».

По результатам проведенного исследования ассоциативное поле ситуации *автомобильная авария* составили 62 ассоциации, 57 из них – психические состояния. 38,6% опрошенных ассоциируют ситуацию *автомобильная авария* с состоянием страха, 22,7% – с шоком, 15,9% – с волнением, тревогой и паникой. Для 13,6% принимавших участие в опросе данная ситуация связана с ужасом, для 11,3% – с грустью, для 9% – с аффектом, печалью и стрессом. Периферию ассоциативного поля ситуации *автомобильная авария* составили состояния гнева (6,8% опрошенных), горя (6,8%), беспокойства (4,5%), сострадания (4,5%), сочувствия (4,5%), утомления (4,5%), депрессии (4,5%), оцепенения (4,5%). Отдельными испытуемыми были названы состояния напряженности, неуверенности, ожидания, разочарования, обиды, злости, удивления, испуга, растерянности, угрызения совести, апатии, неудовлетворенности, агрессии, раздражения, рассеянности, досады, тоски, настороженности, сожаления, страдания, негодования, возбуждения, собранности, скованности.

В целом, ассоциативное поле ситуации *автомобильная авария* имеет ряд схожих черт с ассоциативным полем ситуации *несчастный случай*. Обе ситуации жизнедеятельности сложные, напряженные, это находит свое выражение в ассоциируемых с ними определенных психических состояниях, большая часть которых – отрицательные неравновесные состояния.

ПСИХОТРАВМИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ РАДИАЦИОННОЙ АВАРИИ

Андреев В.Е., Кучер А.А., Синицына Т.Ю., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются экстремальные факторы радиационной аварии, воздействующие на психическое здоровье населения и персонал аварийных подразделений. Рассматривается радиация, как основной психотравмирующий фактор среды. Рассмотрены принципиальные особенности психотравмирующего воздействия радиационной аварии.

Ключевые слова: радиационная авария, экстремальные факторы, психическое здоровье, сотрудники аварийных подразделений.

THE RADIATION ACCIDENT STRESSFACTORS

Andreev V.E., Kucher A.A., Sinitsyna T.Y.

Abstract. The article discusses the radiation extreme factors as affecting the mental health of the population and the emergency units employees. Considered radiation as the main stressful factors of the environment. The fundamental features of the radiation accident traumatic effects are discussed.

Keywords: radiation accident, stress factors, mental health, emergency unit's employees.

Известно, что экстремальные ситуации, связанные с радиационными авариями, могут быть отнесены к числу основных причин, ведущих к

ухудшению психического здоровья пострадавших, возникновению и распространению психических расстройств [Решетников М.М., 2012].

Зарубежные и отечественные исследователи к психотравмирующим факторам радиационной аварии относят радиацию, под которой понимается комплекс составляющих радиационного поражения: ионизирующее излучение; радиационное загрязнение; «лучевое поражение»; пролонгированное воздействие психотравмирующих факторов радиационного излучения, загрязнения, заражения, и лучевого поражения; субъективная оценка радиационной опасности [Вишневская В.П., 2012].

Анализ психотравмирующего воздействия радиационных аварий показал, что радиация, являясь основным психотравмирующим фактором, непосредственно не может восприниматься человеком. Психика в радиационной аварии лишается своей главной функции, она не способна фиксировать, с точки зрения отражения, радиацию из-за отсутствия у человека органов чувств, способных воспринимать ионизирующее излучение. Человек осознает наличие радиоактивного поражения лишь опосредованно, через информационное воздействие. Это приводит к когнитивному диссонансу. В зависимости от типологических характеристик личности, когнитивный диссонанс способствует формированию неадекватного восприятия картины объективного мира. Происходит интеллектуальная дезориентация, за которой следует психофизиологическая и профессиональная дезадаптация.

При радиационных авариях факторы новизны, внезапности, опасности, неизвестности могут объединяться воедино, многократно усиливая психотравмирующее воздействие.

Радиационная катастрофа имеет принципиальное отличие от других чрезвычайных ситуаций еще и в том, что она носит пролонгированный характер и поэтому формирует посттравматические стрессовые расстройства.

Наиболее важным из психотравмирующих факторов радиационной аварии, в отличие от других чрезвычайных ситуаций, является информационный фактор.

Отсутствие информационно-психологического обеспечения при возникновении радиационной аварии и инцидента усиливает страх у населения и ликвидаторов ранее не имевших профессионального контакта с ионизирующим излучением, что в свою очередь, провоцирует распространение слухов и недоверие представителям власти и последующей информации [Международные оценки последствий аварии на Чернобыльской АЭС, 2000].

По мнению Г.В. Зыковой, неадекватно высокие субъективные оценки опасности радиационного воздействия на здоровье (свое и близких людей), психологическое напряжение и ожидание ухудшения здоровья, ожидание помощи и недоверие к ее эффективности, ощущение собственного бессилия формирует радиотревожность.

Архангельская Г.В. и Зыкова Г.В. дают следующее определение радиотревожности – «эмоциональное и психологическое состояние человека,

при котором имеется субъективное завышение реально существующей и научно-обоснованной опасности радиации для здоровья». На фоне высокой радиотревожности у пострадавших возникают «рентные установки» и «установки на болезнь» (получение компенсаций, выплат, получение вторичной выгоды от неизлечимости болезни, перекладывание ответственности за личные проблемы) [Архангельская Г.В., Зыкова И.А., 2008].

Таким образом, психологические последствия чрезвычайных ситуаций на радиационно-опасных объектах обусловлены не только факторами нерадиационной природы, т.е. самой чрезвычайной ситуацией, но и отягощены комплексным воздействием специфических факторов радиационной аварии. Радиация, являясь интегральным психотравмирующим фактором радиационных аварий, существенно усиливает стрессовое воздействие на население и ликвидаторов последствий аварии.

Важнейшим направлением, обеспечивающим сохранение здоровья, работоспособности, повышения эффективности деятельности и продления профессионального долголетия специалистов, участвующих в ликвидации последствий радиационной аварии, является организация психологического обеспечения данного вида деятельности.

СУБЪЕКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ КОРРЕКЦИИ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОГО ТИПА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ⁴

Андреева А.Д., Бегунова Л.А., Москва, Россия

Аннотация. С позиций экопсихологического подхода проанализированы проявления объектности и субъектности в родительно-детских отношениях. Показана возможность изменения типа взаимодействия родителя, усвоенного (интериоризованного) им в его родительской семье. Поставлена проблема диагностики не только актуального уровня субъект-объектности в родительно-детских отношениях, но и потенциальных ресурсов развития доминирующих типов взаимодействий участников данных отношений.

Ключевые слова: субъектный потенциал, родители, детско-родительские отношения, экопсихологический подход.

THE SUBJECTNESSES POTENTIAL OF PARENTS AS CONDITION FOR OBJECTNESSES-SUBJECTNESSES PARENT-CHILD RELATIONS CORRECTION

Andreeva A.D., Begunova L.A.

Abstract. The manifestations of subjectivity and objectivity in the parent-child relationship have been analyzed from a standpoint based on an ecopsychological approach. The possibility has been shown of changing the type of interaction from the side of the parent that was assimilated (interiorized) by him in his parents' family. The problem has been raised of diagnosing not only the current

⁴ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ. Проект № 14-06-00685

level of subject-object in the parent-child relationship, but also of potential resources for the development of a dominant type of these relations in interactions among participants.

Keywords: subjectnesses potential, parents-child relations, environmental approach.

Методологическое основание экопсихологического подхода к развитию психики, а именно «системное отношение «человек – среда (внешняя, внутренняя)» или в более широком контексте – отношение «субъект психической активности (человек или другое существо) – окружающая среда (в том числе и представляющие ее субъекты)», а также выделенные в рамках данного подхода типы взаимодействия между компонентами этого отношения» [Панов В.И., 1999, 2005, 2014], не могли не привлечь внимания специалистов, работающих в областях возрастной психологии и семейной психотерапии [Лидская Э.В., 2011; Мусликова М.Р., 2011; Богдановская И.М., 2012; Верник А.Л., 2012; Вовчик-Блакытна Е.А., 2012]. Э.В. Лидская, проведя теоретический анализ литературы по проблеме раннего психического развития, показала возможность применения типологии экопсихологических воздействий для анализа психического развития детей раннего возраста [Лидская Э.В., 2011]. Е.А. Вовчик-Блакытна, исходя из представлений В.И. Панова об аналогии семейной и образовательной сред как многомерных социальных образований, подчеркивает важность исследования особенностей модели семьи как социального института и как генетически первичной среды воспитания ребенка в целях определения направлений психологической поддержки [Вовчик-Блакытна Е.А., 2012].

Когда ребенок выступает в качестве объекта каких бы то ни было родительских воздействий (например, ярко выражено перфекционистских [Андреева А.Д., 2015]), т.е. взаимодействие ребенка и среды осуществляется в субъект-объектном варианте (Е.О.Смирнова называет его предметным), это является фактором риска его личностного развития [Смирнова Е.О., 2009]. В связи с этим не вызывает сомнений актуальность исследования возможности устранения данного фактора риска, т.е. изменения объектного типа родительского отношения к ребенку.

С этой целью предпринято эмпирическое исследование психологической коррекции объектного типа родительского воздействия. В качестве объекта исследования case study выступила семейная история Татьяны Г., 32-х лет, матери 12-летнего сына. Мы предположили, что определенная техника психологического консультирования позволит сформировать субъектный тип отношения к ребенку у родителя, практикующего с этим ребенком преимущественно объектное взаимодействие.

Консультации Татьяны Г. проходили в рамках системного подхода семейной психотерапии с использованием следующих методов: беседа, опросник «Родительский перфекционизм», «Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири», генограмма, семейная социограмма, серия рисунков [Андреева А.Д.,

2015, Варга В.Я, 2001, Венгер А.Л., 2001, Никольская И.М., 2010, Собчик Л.Н., 1990].

По результатам диагностики для Татьяны Г. характерны властно-лидирующий и независимо-доминирующий типы межличностных отношений, что дает основание считать ее склонной к установлению субъект-объектного типа взаимодействия [Мусликова М.Р., Карпушина Л.В., 2011]. В то же время по результатам опросника «Родительский перфекционизм» у Татьяны Г., несмотря на доминантность, эгоизм и склонность строить «объектные», подчиняющие себе отношения с окружающими, в общении с ребенком выявлены тенденции к «конструктивному перфекционизму» – к развитию в нем всего лучшего, что заложено природой. Таким образом, в идеале испытываемая старается стремиться к «субъектному» взаимодействию с сыном, которое не приводило бы ребенка к негативным психологическим переживаниям [Андреева А.Д., 2015], но в реальности не способна к такому взаимодействию, оставаясь в рамках объектного типа отношений, обусловленных условиями среды (родительской семьи), в которых она росла и в которых усвоила объектный тип родительского воздействия в отношении ребенка. Выявленный личностный конфликт испытываемой между семейным сценарием и ее «субъектным» личностным ресурсом явился основанием для психологического коррекционного воздействия.

В процессе психотерапевтической работы с Татьяной Г., направленной на осознание причин дисфункциональности ее родительской позиции и формирование образа сына как субъекта их совместных отношений, произошло порождение новой актуальной психической реальности, в которой актуализировались потенциальные субъектные установки матери на взаимодействие с ребенком. Это выразилось в субъектификации Татьяной Г. собственного сына – в «открытии» ею мира переживаний ребенка, игнорируемого ранее. Общение с ребенком приобрело больше «субъектности», мать поняла, что ее сын также одинок, как и она была в детстве и остается в семье, став взрослой, что легло в основу переоценки жизненных ценностей и порождению «субъект-субъектного» в варианте «субъект-порождающего» и возможно в будущем «субъект-совместного» типа взаимодействия между взрослым и ребенком.

Таким образом, по результатам анализа единичного случая коррекции субъект-объектной родительской позиции показана возможность изменения типа взаимодействия родителя, усвоенного (интериоризованного) им в его родительской семье, и формирования более экологичной семейной среды. Условием данного коррекционного эффекта явился достаточно высокий субъектный потенциал испытываемой. В данной связи встает проблема диагностики не только актуального уровня субъект-объектности в родительско-детских отношениях, но и потенциальных ресурсов развития доминирующих типов взаимодействий участников данных отношений, поэтому разработка специализированного инструментария для выявления потенциала развития субъектности является важной задачей для психологической практики.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Анненкова Н.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается личная социальная ответственность как базовая компетенция по отношению к формированию экологической компетентности.

Ключевые слова: экологическая компетентность, высшее образование, компетенция, социальная ответственность.

ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF SOCIALLY RESPONSIBLE BEHAVIOUR FORMATION

Annenkova N.V.

Abstract. The article considers personal social responsibility as the basic to ecological competence.

Keywords: ecological competence, high education, competence, social responsibility.

Переход высшего профессионального образования на двухуровневую систему ознаменовался осмыслением формирования компетенций выпускников высших учебных заведений. С одной стороны, данный подход отражает запросы практики в широком смысле этого слова и, тем самым, позволяет затрагивать не только профессиональные, но и социально значимые компетенции. С другой стороны, мы сталкиваемся с проблемой «обмельчания» в ходе формирования ряда общекультурных компетенций.

Так, например, при формировании экологической компетенции возникают трудности следующего порядка: целый ряд направлений обучения, таких как экономика, юриспруденция, политология и др., не рассматривают экологоориентированность в качестве востребованной общекультурной компетенции, не говоря уже о профессиональной. В тоже время представители экологической психологии не могут быть удовлетворены результатами образования, в случае включения данной компетенции в один ряд с другими базовыми общекультурными.

Напрашивается выход, предполагающий развитие личной социальной ответственной, как компетенции учащихся в целом. Обусловлено это с тем, что в широком смысле, социальная ответственность понимается как ответственность субъектов бизнеса за соблюдение норм и правил, неявно определенных или неопределенных законодательством в области этики, экологии, милосердия, человеколюбия, сострадания и т.д., влияющих на качество жизни отдельных социальных групп и общества в целом [Хваловская Н.О., 2010]. В свою очередь, государство и общественность заинтересованы в социально ответственных действиях не только на уровне компании и общественных организаций, но и, в первую очередь, со стороны отдельных личностей, поскольку социально ответственное поведение, в конечном счете, зависит от решений, принимаемых конкретными индивидуумами.

Таким образом, в рамках социальной ответственности возможно формирование ряда других, взаимосвязанных с ними компетенций, таких как

экологическая ориентированность. Ценностно-смысловой компонент экологической компетенции, связанный с сознательной гражданской позицией, убежденностью в собственной причастности к охране среды обитания, пониманием общественной и личностной значимости экологической деятельности, находит свое прямое отражение в базовой компетенции личной социальной ответственности [Ермаков Д.С., 2008].

Таким образом, социальная ответственность может быть рассмотрена как базовая компетенция, на основе которой могут формироваться такие важные, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе, компетенции, как экологическая.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Аргунова М.В., Плюснина Т.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы вовлечения школьников в социально-значимую деятельность по содействию решению социально-экологических проблем. Активная деятельность позволяет учащимся не только достичь конкретного положительного в изменения в состоянии окружающей среды, но способствует их личностному росту и самосовершенствованию. В рамках технологии ЭОУР были выделены три стадии вовлечения учащихся в социально-значимую деятельность по содействию решению экологических проблем.

Ключевые слова: личностное развитие школьников, социально значимая активность, социально-экологические проблемы.

THE PUPILS PERSONAL PROGRESS FORMATION IN THE SOCIALLY SIGNIFICANT ACTIVITIES CONDITIONS IN THE PROCESS OF ENVIRONMENTAL PROBLEMS SOLVING

Argunova M. V., Plyusnina T. A.

Abstract. The article discusses a question about involving pupils in a social significant activity in assistance of improvement of social-ecological problems. Such a big activity let pupils receive not only positive changes in the environment, but it promotes there personal growth and self-improvement. There were allocated stages of involvements pupils in a social-significant activity.

Keywords: pupil's personal progress formation, socially significant activities, social-environmental problems.

Улучшение состояния окружающей среды является одной из ключевых задач экологического образования для устойчивого развития (ЭОУР). Содействие улучшению состояния окружающей среды неразрывно связано с организацией социального партнерства в системе семья – школа – местные муниципалитеты – СМИ. Условием личностного роста и развития является социально-значимая деятельность по изучению и содействию улучшению состояния окружающей среды, получение положительных результатов при решении местных экологических проблем, жизненно важных как для каждого человека, так и для всего общества в целом. Сплоченность

всех субъектов образовательного процесса в условиях социально-значимой деятельности является необходимым условием для раскрытия их творческого потенциала. При этом учащиеся и учителя ориентируются на общие цели, совместно выполняют определенные действия.

Уникальной особенностью ЭОУР является возможность включения в социально-значимую деятельность по содействию решению экологических проблем родителей. Это создает условия для получения жизненно важных знаний и умений в области безопасного взаимодействия с окружающей средой, информации о деятельности школы, возможность участия в совместных мероприятиях вместе с детьми, способствующих сплочению семьи, что в свою очередь положительно влияет на восприятие в социуме образовательной организации. При этом формируется детско-взрослое сообщество связанное едиными целями, задачами, направленными на личностный рост и развитие всех субъектов образовательного процесса.

Вовлечение учащихся в общественно-полезную деятельность базируется на гуманистической модели экологического образования. Активная деятельность в социуме по выявлению и содействию решению экологических проблем позволяет учащимся не только достичь конкретного положительного изменения в состоянии окружающей среды, но способствует их личностному росту и самосовершенствованию. Создание условий для самореализации и развития учащихся в условиях социально-значимой деятельности является мотивирующим фактором, позволяющим учащимся овладеть знаниями и умениями, необходимыми для эколого-ориентированного образа деятельности.

В рамках технологии ЭОУР нами были выделены три стадии вовлечения учащихся в социально-значимую деятельность по содействию решению экологических проблем.

Первая стадия предполагает овладение учащимися методиками исследовательской и проектной деятельности по изучению состояния окружающей среды, а также проведение мониторинговых исследований. Данная стадия направлена на формирования экологических знаний, умений, навыков на базе практической деятельности учащихся, включающей наблюдения за состоянием окружающей среды своей местности. Практическая деятельность в рамках школьного экологического мониторинга направлена на выработку умений и навыков работы с оборудованием, овладение умениями исследовательской работы по оценке состояния окружающей среды. Данные работы могут быть проведены как в системе урочной деятельности, так и в дополнительном образовании. Данный этап является подготовительным для активной деятельности в социуме, поскольку на данном этапе происходит самоопределение школьников, формирование личностных качеств, необходимых для активной и продуктивной деятельности вне школы.

Вторая стадия предполагает анализ результатов исследований, постановку проблемы и поиск возможных вариантов ее решения. В процессе работы учащиеся учатся планировать свою деятельность, прогнозировать

возможные результаты, анализировать отобранный материал, сопоставлять факты, овладевают умениями и навыками оценки экологической ситуации. Анализируя результаты исследований, школьники приобретают навыки работы с литературными источниками, современными информационно-техническими средствами, учатся представлять результаты исследования перед аудиторией, защищать свою позицию, оценивать себя и других, пропагандировать экологические знания.

Третья стадия заключается в разработке и проведении социально-значимых проектов, направленных на улучшение состояния окружающей среды. Проектная деятельность включает планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения конкретной проблемы, четкое распределение (в групповой работе) обязанностей, заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия. При реализации проектов существенным является вопрос практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов. Проект ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. В процессе проектной деятельности формируются навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, индивидуального или коллективного проекта, направленного на решение социально значимой проблемы.

Результатом деятельности по выявлению и содействию решению экологических проблем в условиях социального партнерства является формирование экологической компетентности.

Формирование экологической компетентности в условиях социального партнерства:

- Учащиеся. Экологическая компетентность как интегральная составляющая ключевых образовательных компетентностей.
- Учителя. Экологическая компетентность как результат повышения профессиональной компетентности, связанный с получением жизненно важных знаний в области экологии и устойчивого развития, овладение технологиями организации учебной и социально-значимой деятельности по содействию решению экологических проблем.
- Родители. Экологическая компетентность как результат совместной деятельности в условиях социального партнерства.

ДЕБРИФИНГ В КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Арпентьева М.Р., Калуга, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу путей и феноменов коррекции негативных психических состояний с помощью дебрифинга. Рассматриваются сущность и особенности смыслового обмена – как обмена переживаниями – в экстремальной и постэкстремальной ситуации.

Ключевые слова: дебрифинг, коррекция психических состояний, экстремальные условия, постстрессовая ситуация.

THE DEBRIEFING IN THE CORRECTION OF MENTAL STATES IN EXTREME CONDITIONS

Arpentieva M.R.

Abstract. The article is devoted to the analysis of debriefing as a path and phenomena correction of negative mental states. Discusses the nature and features of semantic exchange – like exchange of experiences in extreme and postextreme situation.

Keywords: debriefing, correction of mental states, extreme conditions, postextreme situation.

Дебрифинг – распространенная форма социально-психологического консультирования, которой выглядит как слабоструктурированная психологическая беседа с человеком, пережившим экстремальную ситуацию или психологическую травму. В большинстве случаев, целью дебрифинга является уменьшение нанесенного жертве психологического ущерба путем объяснения человеку того, что с ним произошло и выслушивания его точки зрения. Это – кризисное вмешательство, предназначенное для того, чтобы ослабить и предупредить вызванную психической травмой посттравматическую стрессовую реакцию у нормальных людей, которые находятся в чрезвычайной, стрессовой ситуации, пережили травмирующее событие. То есть для того, чтобы предотвратить и снизить вероятность развития последствий психологической травмы путем ее осмысления: осознания, и переработки переживаний травматического события [Chemtob С.М, Tomas S, Law W, et al., 1997; Mitchell J.T., 1983; Armstrong K, O'Callahan W, Mannar С.Р., 1991]. Дебрифинг как метод экстренной социально-психологической помощи предполагает работу с индивидуальной или групповой психической травмой, представляет собой форму кризисной интервенции, особым образом организованную и структурированную работу с людьми, пережившими трагическое событие [Бадхен А.А., 2001; Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А., 2004; Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И., 2004; Mitchell J.T., 1983, др.]. Его цель – снизить тяжесть психологических последствий после пережитого стресса, минимизировать психологические страдания посредством а) «проработки» когнитивной организации переживаемого опыта посредством понимания структуры и смысла происшедших событий, переживаний по их поводу и б) интенсивного «обмена переживаниями» и в) информацией об управлении изменениями. В основу современных моделей дебрифинга [Mitchell J.T., 1983; Mitchell J.T., Everly G.S., 1995; Dyregov A., 1989; Armstrong K, O'Callahan W, Mannar С.Р., 1991] положено несколько основных идей. Отмечая существование разных видов дебрифинга, исследователи констатируют, что он используется и как индивидуальное, и как групповое вмешательство, однако, групповые занятия эффективнее, поскольку помогают воссоздать «первоначальную ситуацию» [Herlofsen P., 1996], то есть разобраться, что произошло: понять себя, других и ситуацию. Кроме того, группа становится местом для общения, доверия и чувства безопасности, а также – восстановления порядка. Дебрифинг содержит как

основные элементы вербализацию, направленную на повторное переживание (ре-переживание, переосмысление) нетравматических аспектов пережитого события, на исследование травматических переживаний в контексте поощряющей (подтверждающей) и защищающей групповой поддержки, на «нормализацию» реакций, включая переживание и понимание происходящего и стимулирование осмысления переживаний (на когнитивном уровне), информирование о вариантах психологического реагирования после перенесенного психотравмирующего события, то есть, по сути, – обучение способам осмысления травмирующей ситуации, самого дебрифинга и их последствий [Bisson J., McFarlane A., Rose S., 2000; Kenardy J.A., 2000; Rose S., Bisson J., Wessley S., 2001, 2003]. В процессе обмена переживаниями происходит более или менее неявная передача роли «знающего» самому страдающему человеку. Это приводит к уменьшению индивидуального и группового напряжения через уменьшение ощущения уникальности и ненормальности собственных переживаний, к мобилизации и интеграции внутренних и внешних ресурсов личности и группы, преодоление барьеров взаимоотношений как барьеров непонимания себя и друг друга, усиление взаимной поддержки как солидарности, взаимопонимания. Происходит «закрытие прошлого» как подведение итога (итогового смысла) пережитого, возникает «новое начало», предполагающее творческое использование опыта в дальнейшей жизни в процессе развития понимания человеком себя и мира.

Поэтому дебрифинг – одновременно и метод кризисной интервенции, и метод профилактики. Его задачи таковы:

а. «дефьюзинг», дать возможность «выговориться» (talking it out), в том числе, чтобы снять напряжение у людей (обучаемых), выявить возникшие переживания и перемены, произошедшие с людьми;

б. внести ясность в происходящие события (на уровне фактов), проанализировать, почему события происходили именно так, а не иначе, устранить возникшие недоразумения и исправить ошибки;

с. усовершенствовать навыки ведения включенного наблюдения, самонаблюдения, дать возможность участникам развить в себе способности к рефлексии и управлению изменениями.

Негативные переживания обязательны в начале когнитивных усилий, направленных на снижение диссонанса [Фестингер Л., 2010; Festinger L., 1957, 1954]. Они стимулируют социальный обмен, активируют системы поддержки, изменения жизни человека и общества. Переживания требуют «когнитивной артикуляции» из-за своего интегративного, насыщенного смыслами сложного характера. В диалоге, выражая опыт в понятиях, люди вынуждены классифицировать и организовать содержимое переживаний, кроме того, в процессе повествования они могут конкретизировать и объективизировать опыт в сценарий, который может помочь сделать произошедшее более понятным. Социальная среда предоставляет человеку социально приемлемые способы определения переживаний (опыта) [Luminet O., 2008; Rimé B., Mesquita, B., Voca, S., Philippot, P., 1991; Rimé B., 2007, 2009; Rimé B., Paez D., 2007; Rimé B., Páez D., Basabe N., Martínez F., 2010].

Социальный обмен переживаниями – межличностный процесс, в котором, после события, ставшего источником переживания люди инициируют межличностное взаимодействие, в котором обсуждают это событие и свои переживания на него. Другими словами, социальный обмен можно рассмотреть как процесс реактивации переживания «на более высоком», символическом (понятийном) уровне. Б. Римэ и коллеги выделили характеристики этого явления: переживание воссоздается в диалоге, в рамках создания или использования «социально общего языка», переживание воссоздается, чтобы поделиться с адресатом (реальным или символическим) и изменить что-либо – в себе или адресате [Luminet O., 2008; Rimé, B., Mesquita, B., Voca, S., et Philippot, P., 1991; Rimé B., 2007, 2009; Rimé B., Paez D., 2007; Rimé B., Páez D., Basabe N., Martínez F., 2010]. Выделяемые на основе работ причины и мотивы социального обмена таковы:

- выразить сдерживаемые переживания, чтобы попытаться облегчить их или достичь катарзиса, вспомнить или повторно пережить событие, чтобы найти объяснение и прояснить смысл ситуации,
- «склеивание», стать ближе к другим и уменьшить чувство одиночества, облегчение социальных взаимодействий, получить утешение и сочувствие, эмпатию,
- найти пути решения проблем, созданных случаем, найти руководство, запросить консультацию, получить помощь, поддержку, легитимизация для проверки своих переживаний, их одобрения и подтверждения обществом,
- развлечение, стремление привлечь внимание, получить внимание от других, возможно, произвести впечатление на других.

Итак, трансформация жизненных ценностей и жизнедеятельности субъекта в целом в процессе дебрифинга осуществляется в условиях взаимопонимания:

- обмена и согласования, конфронтации и исследования, творчества смыслов жизнедеятельности субъектов, стремящихся понять и быть понятыми,
- в психологически безопасной (принимающей, подтверждающей, фасилитирующей самораскрытие и направленной на взаимное раскрытие) атмосфере,
- консультирования как партнерского, направленного на сотрудничество по поводу изучения и решения конкретных вопросов и ситуаций, фрустрирующего повседневные шаблоны жизнедеятельности, общения,
- со значимым (реально присутствующим, искренним и аутентичным, включенным в диалог как личность, утверждающим и подтверждающим значимость и само существование себя и другого) другим.

ЭКОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСХОДНО ЗНАЧИМЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

Атемасов А.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье излагаются ключевые проблемы экологии личности, обосновывается необходимость признания ее наиболее актуальным направлением науки. Дается краткое содержание программы по этой дисциплине для учебных заведений. Подчеркивается важность решения экологических проблем на международном уровне.

Ключевые слова: экология личности, значимые проблемы, программа дисциплины, международный уровень.

ECOLOGY OF PERSON: THE STARTING SIGNIFICANT PROBLEMS AND TRENDS

Atemasov A.V.

Abstract. The author suggest an account of significant problems ecology of person and prove it necessity recognition as a most actual trend of modern science. In article describes the content of ecology of persons program such as an educational subject.

Keywords: ecology of person, significant problems, educational program, international level.

Весьма тревожная экологическая ситуация на Земле общеизвестна. Однако, несмотря на принимаемые меры, она не только не улучшается, но наоборот, усугубляется еще более.

То, что в загрязнении окружающей среды виноват сам человек, по-видимому, было ясно еще при становлении экологической науки: ведь возникла она как раз в эпоху бурного развития губительной для природы промышленности. Однако в формировании и развитии экологии наблюдался и до сих пор наблюдается удивительный парадокс: главное ее направление – личностно-психологическое – было и до сих пор остается не в числе наиболее развивающихся. Внимание уделяется проблемам очистки воды, воздуха и т.п., но не очищению самой личности человека – главной причине экологических бед. Т.е. пытались и продолжают пытаться бороться со следствиями, а не порождающими их причинами.

Экология личности тоже возникла не вчера [Лихачев Б.Т., 1993; Минакова С.Ф., 1999 и др.]. Но и эта, по идее ключевая, отрасль экологии так и осталась почти не развитой: она оказалась оторванной от своих нравственно-психологических корней и поэтому остро нуждается в обогащении этико-психологическим содержанием. Эти основы экологии личности оказались попросту не изученными в должной мере и неразработанными.

Не лучшей выглядит ситуация и в экологическом образовании. Кое-что в нем делается, но не наиболее рационально. Например, в учебных заведениях России введены обобщенные учебные дисциплины по экологии (в целом) и экологии человека. Однако в обоих этих предметах уделяется совершенно недостаточное внимание центральным, исходно важным проблемам – экологии личности (попутно стоит заметить, что для приведения

многих разноплановых и убедительных фактов о разрушительных последствиях деятельности человека на природу вполне достаточно одной лекции, все остальное время целесообразнее посвятить анализу причин и путей их преодоления, т.е. проблемам экологии личности). Отсюда слабая эффективность и экологической науки в целом: планета продолжает загрязняться, воздух и вода – отравляться, почвы – обедняться и истощаться, леса – вырубаться и гореть, население во многих регионах мира – расти вопреки недостаточной биопродуктивности земель и ограниченности компенсаторных возможностей, браки – распадаться, а личности многих людей – деградировать. Все это свидетельствует о явной недостаточности экологических мер.

А происходит это все по той же причине: из-за недооценки развития главного направления экологической науки и практики – экологии личности. Названные ведущие к непоправимой катастрофе явления стали возможными из-за широкого распространения среди людей ряда негативных качеств личности: попустительства, безответственности, эгоизма (личного, группового, узковедомственного) и прочих. Все эти качества имеют нравственно-психологическую природу. Для их полного искоренения только ужесточения законов недостаточно [Атемасов А.В., 2015], необходима своевременная повсеместная и полноценная профилактическая работа по формированию экологической культуры личности.

В попытке хоть в какой-то мере выправить сложившуюся ситуацию в экологическом образовании автором была разработана подробная программа спецкурса по экологии личности [Атемасов А.В., 2013], опирающаяся на знания, накопленные в психологии, конфликтологии и других науках. Кроме того, по ходу преподавания спецкурса предусмотрена демонстрация многочисленных фрагментов видеоматериалов, способствующих повышению интереса к предмету, расширению и углублению осознания его значения, связей с жизнью, лучшему пониманию и усвоению его материалов.

Предлагаемая программа не лишена несовершенств: в частности, в ней отсутствуют некоторые важные темы. Но даже с учетом данного упущения она представляется в целом весьма полезной. При ее внедрении в практику в предложенном варианте – не как сугубо учебной, а как учебно-исследовательской дисциплины – она позволит не только начать формирование экологической культуры личности в ее главном – нравственно-психологическом – направлении, но и организовать широкомасштабное изучение обозначенных в ней тем и проблем с позиций сегодняшнего дня [Атемасов А.В., 2015]. Это важно потому, что из-за сложного положения в развитии российской науки, особенно в последние десятилетия, современное состояние по многим темам и направлениям оказалось не изученным, а проведенные ранее исследования во многом устарели и не отражают истинной картины в настоящее время. Вдобавок, по многим вопросам исследования вовсе не проводились и ранее. А в целях экономии финансовых затрат государства такое объединение учебной и исследовательской работы еще и экономически выгодно.

При построении программы была осуществлена попытка соблюдения одного из важнейших принципов дифференционно-интеграционной теории развития сложных систем [Чуприкова Н.И., 2007] – движению мысли по направлению от наиболее общих положений к более частным. При реализации этого принципа целесообразно начинать с личности человека и общества. Ведь человек разрушает природу, позволяя себе проявлять ряд своих негативных качеств, а общество, проявляя неуместную в данном случае толерантность, по сути попустительствует и тем самым способствует их закреплению и распространению.

В связи с этим содержание названной учебной дисциплины и порядок расположения в ней тем представляются следующими. Сразу после вводной лекции об общей экологической ситуации на Земле и предмете данного спецкурса следуют темы по экологически значимым свойствам личности и группы, культуре межличностных отношений, общения и конфликтов. Затем рассматривается тема по профилактике и преодолению алкоголизма и наркомании. Далее, поскольку для нормального развития человек должен испытывать хоть какое-то счастье, возникает необходимость и в темах по психологии супружества и сексологии. А ввиду широкой распространенности невысокой культуры отдыха важное экологическое значение приобретает и тема о видах и возможностях организации полезного и полноценного досуга. Существенную роль в развитии личности играет и формирование развитого чувства юмора, чему посвящена очередная тема. Спецкурс завершается анализом экологических ресурсов личности, их роли в преодолении трудностей, обзором условий и средств оптимизации жизни и деятельности человека. Таково содержание программы.

Упомянутая попытка борьбы со следствиями вместо преодоления причин характерна и для других сфер: например, она имела место в медицине на допрофилактическом этапе ее развития, она до сих пор преобладает в борьбе с преступностью и т.д. Однако для экологии подобные ошибки чреваты особо тяжкими последствиями, поскольку ее задачи имеют исключительно важное и поистине приоритетное значение по сравнению едва ли не со всеми другими науками, ибо речь идет о самой возможности сохранения жизни человечества.

Ввиду исключительной актуальности экологических проблем многие из них должны решаться не только на внутригосударственном, но и на международном уровне. Поэтому думается, что для их существенного продвижения необходим созыв Международного совещания по ключевым проблемам экологии с принятием по его итогам соответствующих документов. Для начала – хотя бы на уровне представителей содружества стран БРИК, тем более, что в каждой из них есть острые, но не решенные проблемы экологии личности.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ВУЗЕ

Баграмянц Н.Л., Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются основные способы повышения эффективности образовательного процесса в вузе для обеспечения устойчивого развития страны.

Ключевые слова: мотивация, обучающиеся, вуз.

THE WAYS TO DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS MOTIVATION

Bagramyants N.L.

Abstract. The text deals with the main ways to follow for improving the efficiency of training specialists to meet the needs of Russia for its sustainable development.

Keywords: motivation, students, high school.

Принципы, на которые опирается сегодняшняя система образования России (инновационности, интерактивности, интегрированности и гуманизации), создают прочный фундамент для устойчивого, сбалансированного и непрерывного развития страны. Высшая школа решает задачу подготовить специалистов нового типа, которые обладают компетенциями, способствующими позитивному развитию их профессионализма с ориентацией на личностно-значимые направления своего самообразования и самовоспитания.

Совершенно очевидно, что решение задач повышения эффективности процесса вузовского образования потребует тактических инициатив от методистов и практиков в отношении современных технологий и новых форм обучения. Стратегия на развитие способностей личности студентов и ее самореализацию может опираться на формирование и развитие мотивации, которую можно рассматривать как фундаментальный строительный блок любой образовательной теории и практики.

На сегодняшний день существует более пятидесяти теорий, которые предлагают определенный взгляд на модели развития мотивации, их движущие механизмы, факторы и их элементы.

Краткий анализ публикаций позволил выделить следующие основные направления исследований, которые различаются в обозначении влияния и роли внешних и внутренних факторов в формировании мотивации:

– содержательные теории, родоначальником которых выступает А. Маслоу. В этих теориях идентифицируются факторы, способствующие формированию мотивации в относительно статическом окружении. Основная проблематика исследований в рамках названного направления – структура и природа потребностей личности и формы их проявления, внутренние и внешние факторы мотивации, которые влияют на удовлетворение результатами деятельности [Norwood, 1999; Peterson, Seligman, 2004; Pink, 2009].

– процессуальные теории, центральным для которых является динамический ракурс мотивации с учетом того, как когнитивные процессы

влиять на выбор форм поведения [Ryan, Deci, 2000; Ferrance, 2000; Fredrickson, 2009]. Основные работы этого направления могут быть представлены двумя течениями. В рамках первого предложена теория ожидания П. Врума, в которой мотивация определяется привлекательностью определенной задачи, усилиями по ее реализации и ценностью достигнутого результата, теория справедливости и теория, или модель, Портера-Лоулера. Основы второго течения заложила теория У. Оучи, в которой анализируется развитие инициативы обучаемого при целенаправленной поддержке окружения.

Для целей настоящей работы полезным представляется обращение к обоим типам исследований, поскольку возможность развития мотивации и выработки соответствующих заявленным задачам методических принципов возможна лишь при четком определении исходных положений теории мотивации.

Под мотивацией понимается процесс побуждения себя и других к определенной деятельности для достижения поставленных целей. При анализе мотивации важно учитывать потребности личности и ее цели. Потребности определяются как неосознанное желание устранить дискомфорт, цель – это результат сознательного целеполагания [Леонтьев, 2005]. Следует отграничить мотивацию от мотивировки, когда человеку объясняется необходимость и целесообразность некоторых действий.

Попытка обозначить исходные теоретические принципы приводит к выяснению соотношения внешней и внутренней мотивации. Мотивация и мотивы имеют внутреннюю обусловленность. Но на них воздействуют внутренние и внешние стимулы (раздражители, которые способствуют повышению интенсивности мотивов в деятельности человека). Таким образом в дискуссии о внешней и внутренней мотивации речь идет о стимулах, способствующих развитию мотивации. Внутренняя мотивация – это совокупность стимулов, которые порождает сам человек, когда сталкивается с задачей. Если под воздействием внешней среды возникают стимулы, которые побуждают личность к решению задачи, то мотивация здесь – внешняя. В реальности разграничение внутренней и внешней мотивации очень условно, поскольку мотив может быть порожден одновременным взаимодействием внутренних и внешних стимулов. Поэтому важно опираться на внешнюю мотивацию, не оставляя без внимания и ее внутренний аналог.

Проведенное недавно (2005-2011 г.г.) лонгитюдное исследование американских студентов (Wabash Study) установило, что мотивация современных студентов определяется 4 факторами: 1) личностью преподавателя; 2) удовлетворением результатами собственной учебной деятельности; 3) условиями обучения, созданными в учебном заведении; 4) отношением к предмету (интерес, полезность в жизни/профессиональном становлении) [Blaich, Wise, 2011].

Авторы исследования пришли к неожиданным выводам, что росту мотивации в самой большой степени способствует личность преподавателя,

его умение зажечь, заразить интересом к дисциплине, создать, развить и поддержать желание учиться.

Сегодняшняя философия обучения предполагает равноправное партнерство обучаемого и обучающего. В современном обществе знание становится условием успешной реализации личности, ее профессиональной деятельности. Возникает более эффективная модель педагогической деятельности, ориентированная на обучаемого, инициатива которого выступает движущей силой обучения. К обучению добавляется эмоциональный компонент, что делает процесс приобретения знаний более продуктивным.

Позиция преподавателя меняется коренным образом. Он становится организатором процесса исследования, поиска, анализа и переработки информации. Поэтапная передача обучаемому функции управления и регулирования собственной учебной работы не означает уход преподавателя с педагогической сцены или умаление его роли. В некотором смысле его деятельность становится более сложной, творческой, требующей большей концентрации и усилий.

Повышению качества подготовки студентов будет способствовать реализация следующих подходов в деятельности современного педагога-мотиватора:

- опираться в работе на принципы личностно-ориентированного, продуктивного обучения, направленного на позитивную самореализацию и педагога, и студента;

- развивать имеющиеся программы с ориентацией на потребности и приоритеты устойчивого развития общества; использовать результаты фундаментальной науки и культурно-исторические достижения человечества;

- создавать условия для ранней профессионализации и специализации вузовской подготовки;

- применять когнитивные и личностно-ориентированные технологии обучения, что приведет к активизации познавательной и интеллектуальной деятельности студентов;

- соблюдать принцип индивидуализации обучения, когда каждый обучаемый реализует собственные потребности в знаниях и получает возможность впоследствии интегрировать их в своей профессиональной деятельности;

- использовать: а) разнообразный дидактический инструментарий, позволяющий соотнести цели обучения и индивидуальный потенциал студентов; б) новейшие технические средства обучения; в) самую современную информацию;

- добиваться повышения пригодности и практической эффективности приобретенных компетенций, которые помогают решать новые, нестандартные профессиональные, личностные и социально-значимые проблемы современного общества.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА⁵

Баева И.А., Санкт-Петербург, Россия

Гаязова Л.А., Москва, Россия

Аннотация. Анализируются исследования, являющиеся теоретической базой для разработки системы социально-психологического мониторинга безопасности образовательной среды. Рассматриваются функции и факторы эффективности мониторинга как средства управления системой образования. Формулируются требования к построению модели мониторинга безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: социально-психологический мониторинг, безопасность образовательной среды, технология сопровождения развития ребенка.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL MONITORING OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT SAFETY AS TECHNOLOGY OF CHILD DEVELOPMENT SUPPORT

Baeva I.A., Gayazova L.A.

Abstract. Describes a theoretical basis of social and psychological safety monitoring of the educational environment development. Considers the functions and efficiency factors as a means of monitoring of the education system management. Formulated requirements for constructed models for monitoring of the educational environment safety.

Keywords: socio-psychological monitoring, educational environment safety, technology of child development support.

Реализация эффективной системы мониторинга безопасности образовательной среды школы является актуальной задачей современной практики и относится к задачам междисциплинарного характера, объединяя знания и подходы психологических, педагогических, социологических наук. Актуальность разработки системы мониторинга безопасности образовательной среды общеобразовательного учреждения обусловлена тем, что уровень эффективности обеспечения безопасности образовательной среды школы зависит от возможности использовать при принятии управленческих решений наиболее полную, актуальную информацию о состоянии как различных аспектов безопасности, так и состояния безопасности образовательной среды школы в целом.

Анализируя исследования, способные выступить научной, теоретической и методологической базой для решения задачи по разработке системы социально-психологического мониторинга безопасности образовательной среды школы, мы столкнулись с рядом сложностей, касающихся, во-первых, многообразия подходов к содержательному наполнению модели безопасности образовательной среды, каждый из

⁵ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-06-00559

которых не достаточно полон для решения задачи по разработке системы ее мониторинга. Это связано с тем, что при разработке модели безопасности образовательной среды, как правило, безопасность определяется через отсутствие ситуаций ее нарушения, отсутствия на территории школы запрещенных веществ, насилия, травм и т.п.; игнорируется влияние параметров физической среды на переживание защищенности и безопасность субъектов образовательной среды школы; представления и взгляды различных исследователей на структурные компоненты безопасности образовательной среды вариативны и включают как дихотомическую модель, когда рассматриваются физические и социальные параметры среды, так и модели, содержащие сложную структуру, включающую множество элементов.

Во-вторых, требуется разработка научных и методологических основ системы социально-психологического мониторинга безопасности образовательной среды, поскольку незначительное количество работ, рассматривающих проблемы мониторинговых исследований в образовании направлены на решение проблем оценки качества образовательных услуг и профессиональной подготовки, когда как в контексте оценки безопасности необходим учет дополнительных усилий.

Понятие «мониторинг в образовании» рассматривается специалистами как система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающий непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование развития [Иванов С.А., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Крутова О.Э., 2007]; как система отслеживания протекания образовательного процесса с периодическими диагностическими срезами рубежного и итогового контроля результатов с помощью сопоставимых диагностических методик на основе комплекса четко и операционально-определенных критериев, показателей, индексов, эмпирических индикаторов [Хоруженко К.М., Михайлычев Е.А., 2005]; как система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе, которая ориентированная на информационное обеспечение процесса управления [Алехина С.В., Битянова М.Р., 2009]; как система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или определенных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз ее развития [Майоров А.Н., 2003].

Как следует из приведенных подходов, мониторинг в образовании представляет собой систему сбора данных, необходимых, в первую очередь, для информационного обеспечения управления системой образования. Характер данных, получаемых в ходе мониторинга, отвечает двум основным требованиям – возможность непрерывного слежения за состоянием исследуемого объекта, а также возможность прогнозирования изменений системы. Кроме того, мониторинг подразумевает оценку объекта в соответствии с четкими и операционально-определенными критериями.

Анализ и обобщение различных функций мониторинга в образовании и их сопоставление с целями, задачами и содержанием мониторинга безопасности образовательной среды школы, позволяют предварительно выделить следующие основные функции последнего:

- информационно-аналитическая – сбор, хранение, анализ и представление информации о состоянии различных аспектов безопасности образовательной среды;
- прогностическая – обнаружение рисков нарушения отдельных компонент безопасности образовательной среды и выявление тенденций, связанных с изменением уровня безопасности образовательной среды школы в целом;
- управленческая – выявление эффектов управленческих решений разного уровня на состояние безопасности образовательной среды общеобразовательного учреждения.

К числу требований к модели мониторинга безопасности образовательной среды школы можно отнести учет соотношения условий, определяемых различными уровнями социальной (микро-, мезо-, макросреда) и физической среды, влияющих на уровень безопасности образовательной среды школы, и собственно параметров ее безопасности; охват ключевых факторов, имеющих непосредственное отношение к оценке различных аспектов безопасности; отражение динамических характеристик результатов мониторинга; учет мнения основных потребителей образовательных услуг и специалистов, участвующих в обеспечении деятельности образовательного учреждения.

На сегодняшний день мониторинговые показатели являются новой и действенной формой привлечения образовательного сообщества к соуправлению сферой образования, а привлечение общественности к экспертизе систем образования – принципиальным условием развития школы. Методы мониторинговых исследований качества образовательных услуг могут выступить основой для разработки системы слежения состояния и динамики уровня безопасности образовательной среды школы. Социально-психологический мониторинг безопасности образовательной среды может выступать составной частью системы сопровождение развития ребенка в данной образовательной среде, так как фиксирует психологическое качество условий, в которых развитие осуществляется.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОАКМЕОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

*Базылевич Т.Ф., Саакян Г.Р., Фомин М.А.,
Москва, Россия*

Аннотация. В сообщении раскрыт экологический аспект психоакмеологии индивидуальности как важный раздел новой субъектной психологии. Определено различие общей экопсихологии и психоакмеологии индивидуальности. Выделен закон о гармоничности целостной индивидуальности как системном предикторе экологически важной

результативности жизнедеятельности. Эти свойства способствуют оптимальному развитию способностей, сохранению психического и соматического здоровья, снижению рисков психосоматики и снятию эколого-психического выгорания. Приведены факты задатков деятельности.

Ключевые слова: Экологические аспекты, психоакмеология, индивидуальность.

ECOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOACMEOLOGY OF INDIVIDUALITY

Bazylevich T.F., Saakian G.R., Fomin M.A.

Abstract. The article correlates ecopsychology of psycho-acmeological safety with the type of whole individuality. The relations obtained allow to analyze constructively compensatory effects in typological factors mediating the inner conditions of subject-world interactions. The relations obtained allow to analyze constructively compensatory effects in typological factors mediating the inner conditions of subject-world interactions. The investigation results are actual to construct the ecological aspects of ecopsychology of individuality.

Keywords: ecological aspects, psychoacmeology, individuality.

Тупиковые позиции традиционной аналитической психологии требуют проработки новых субъектоцентрированных проблем ее развития. Внешние причины воздействуют на поведение и психику через призму внутренних условий субъекта психической деятельности, где системообразующую роль играют типологические синдромы индивидуальности, которая всегда целостна [Базылевич, 1998-2015].

Очевидно, что такой аспект тенденций инновационного развития современной психологии неминуемо включает экологическую (сохраняющую) психологию индивидуальности ЭПИ. Этот новый раздел человекознания изучает в континууме качеств сохраняющей человека эффективности деятельности роль гармоничности разноуровневых типологических особенностей организма, индивида и личности. ЭПИ таким образом получает возможность анализировать в конкретной жизнедеятельности механизмы акмеологически оптимальных задатков способностей личности при ее удовлетворенности собой в мире и миром в себе и без ущерба для психического и соматического здоровья.

Важное прикладное значение ЭПИ – выделение пагубных для психического и соматического здоровья человек сочетаний генотипических и средовых факторов (фиксируемых, например, при воздействии стресса, радиации, наркотиков, алкоголя и др.). Есть веские основания рассматривать в качестве системного предиктора деформаций и деструкций психических сфер индивида и личности нарушения гармоничности целостной индивидуальности [Базылевич Т.Ф., Саакян Г.Р., Фролов М.А., 2015].

Типологический анализ синдромов свойств человека, фиксируемых в поведении, в контексте проблем ЭПИ предполагает первичный анализ психофизиологического уровня индивидуальности [Базылевич Т.Ф., 1983-2013]. Он обладает выраженными кумулятивными качествами, опосредствует влияние генотипа на психику, включает непроизвольную составляющую

произвольной активности [Базылевич Т.Ф., 1983; Ломов Б.Ф.,1984; Малых С.Б., 1986].

Закономерности уже используются в психологической консультации и в ходе социальной реабилитации людей, испытывающих отрицательные эмоции и повышенную напряженность жизнедеятельности. Этому способствует конструктивное рассмотрение сложившихся синдромов индивидуальности для построения ее гармоничных «экологических ниш», где человек чувствует себя комфортно, интенсивно и акмеологически рационально развивает свои способности на основе их задатков.

Такого рода системотехника была обобщена в цикле монографий [Базылевич, 2013, 2015] и реализована в конкретных исследованиях, в частности, при изучении стрессогенных факторов, воздействующих на человека при депривации профессиональной деятельности [Базылевич, 2003], в ходе социально-психологического консультирования развивающейся личности как целостной индивидуальности [Хакимзанова, 2007], в эколого-психическом выгорании профессионала [Бутылин, 2007], в типологических предикторах мотивационной сферы личности [Дорошенко, 2006], динамике психологических защит по мере формирования профессионализма будущих психологов [Выставкина, 2011].

При этом в целом ряде исследований четко показано, что системообразующим фактором деструкций и деформаций личности является дисгармоничность структуры целостной индивидуальности, характеризующая ее экологические «ниши». Материалы конкретных исследований показывают, что эффективность разнообразной деятельности достигается с помощью формирования гармоничных «экологических ниш» индивидуальности [Базылевич,1996, 2013]. Здесь недостатки одних свойств могут компенсироваться преимуществами других качеств индивидуальности. Например, низкая чувствительность может дополняться высокой функциональной выносливостью, работоспособностью индивида. Отсутствие же гармонии природного с социальным и средовым способствует возникновению у человека состояний напряженности, психического насыщения и перенасыщения. Характерная деструкция и деформация личности отражается в «поломках» психосоматики, эколого-психическом «выгорании», интолерантности [Саакян, 2015].

Факты, полученные в субъектоцентрированной эоакмеологии индивидуальности, очевидно, помогают по-новому прорабатывать остроактуальные проблемы задатков высших достижений личности, гениальности, а – в целом – предикторов эффективной деятельности. Открыт Национальный центр психоакмеологии индивидуальности.

Фиксируемые законы ЭПИ, несомненно, важны для решения индивидуальных задач и для проработки государственных проблем. Например, была показана субъектно-типологическая сфера воздействия на человека малых доз радиации, отбора профессионалов для стрессогенных условий по биоэлектрическим коррелятам переделки навыка, рисков психосоматики (ИБС и др.), предикторов толерантности, выраженного

лидерства в социальной группе, механизмов влияния акмеологического статуса референтного родителя на речевое развитие дошкольника, формирования психологических защит личности. Изучаются типологические предикторы алкоголизма и наркомании. Даже выбор Президента России опосредствован экопсихологией целостной индивидуальности [Базылевич, Новоселова, 1999]. Учет компенсаторных возможностей экопсихологии целостной индивидуальности таким образом необходим как для построения теории гуманистически-ориентированной психологии, так и для социальной практики.

ОСОЗНАННОЕ РАЗВИТИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Бандурка Т.Н., Иркутск, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются особенности развития полимодального восприятия у студентов согласно экопсихологическому подходу. В основе понимания особенностей развития полимодального восприятия у студентов является онтологическая парадигма и идеи экологической психологии. Исследуется особенности развития полимодального восприятия у студентов в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: полимодальное восприятие, модальности: кинестетическая, гаптическая, висцеральная, обонятельная, вкусовая, слуховая, зрительная, восприятие людей и природы, осознанное развитие полимодального восприятия.

CONSCIOUS DEVELOPMENT OF STUDENTS MULTIMODAL PERCEPTION: ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH

Bandurka T.N.

Abstract. The article discusses the features of the students multimodal perception to accordance of ecopsychological approach. The basis for the understanding of the students multimodal perception development is the ontological paradigm and ideas of environmental psychology. The features of the students multimodal perception development in the educational environment of the university are discuss.

Keywords: polymodal perception, modality: kinesthetic, gaptic, visceral, olsmatic, gustatory, auditory, visual, perception of people and the nature, conscious development of multimodal perception, ecopsychological approach.

Актуальность экопсихологического подхода к исследованию осознанного развития полимодального восприятия у студентов объясняется не только необходимостью знаний о чувственном восприятии у обучаемых, его управлением в современных условиях образовательной среды вуза. Осмысление особенностей чувственного восприятия в парадигме экологической психологии позволяет описать исследуемый феномен как психическое явление, связанное со всеми аспектами жизнедеятельности и деятельности личности.

В.А. Барабанщиков, говоря о восприятии, ставит знак равенства между восприятием и жизнью: восприятие и есть сама жизнь [Барабанщиков

В.А., 2006]. В.И. Панов [Панов В.И., 2005, 2014] представляет процесс восприятия и как предмет исследования и как процесс, переходящий в состояние, представленные в сознании исследователя в непосредственно-чувственной форме в виде результата (продукта) свершившегося процесса восприятия.

В.А. Барабанщиков [Барабанщиков В.А., 1996, 2006] описывает восприятие как полимодальное сенсорное поле. Полимодальность восприятия у человека является результатом взаимодействия с его внешним и внутренним миром и формируется на протяжении всей его жизни. Полимодальное восприятие понимается нами [Бандурка Т.Н., 2005, 2013] как психологический феномен, который базируется на сочетании сенсорных модальностей при ситуативном доминировании одной или нескольких из них, обеспечивает целостность образа предмета, явления, ситуации, самой жизни. В предлагаемой нами модели чувственного восприятия [Бандурка Т.Н., 2005-2014] мы артикулируем такие модальности как зрительная, слуховая, гаптическая (активное осязание), кинестетическая (восприятие собственной двигательной активности – восприятие ощущений в мышцах и сухожилиях), висцеральная (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции – восприятие реакций собственного организма на вредоносные, разрушающие воздействия среды), вкусовая, обонятельная, восприятие людей (себя, других) и природы.

Методологическая основа данного исследования. Исследование осознанного развития полимодального восприятия проведено в рамках экопсихологического подхода к развитию психики в социально-средовых условиях разного вида: семейных, образовательных, информационных, профессиональных и т. д. [Панов В.И., 2004-2014].

Исследовательская парадигма экопсихологии развития психики, разработанная В.И. Пановым позволяет по-новому осмыслить осознанное развитие полимодального восприятия у студентов. Следуя логике методологии исследования чувственного восприятия в парадигме экологической психологии, отраженной в трудах В.И. Панова, считаем, что развитие полимодального восприятия у студентов и как процесс и как состояние связан с сущностной данностью свойств чувственной перцепцией: полимодальностью и развитием каждой модальности в ситуации психотренинга в процессе учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. Осознанное развитие полимодального восприятия у студентов осуществляется помощью технологии его развития в условиях психотренинга. Рассматриваемые в парадигме экопсихологии особые условия психотренинга представляют собой такое поэтапное становление психического процесса и психического состояния субъекта, которое позволяет ему активизировать и развить индивидуальную полимодальную перцепцию в системном единстве всех сфер психики: телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной [Панов В.И., 2014].

Осознанное развитие полимодального восприятия у студента в ситуации психотренинга определяются степенью развитости экологичности сознания, мышления, поведения и проявляются в психических состояниях и процессах, психологических новообразованиях субъекта. Результатом осознанного развития полимодального восприятия является понимание студентом его нераздельной связи с мирозданием и его встроенность в конкретную окружающую среду (социум, природу). Через осознанное развитие полимодального восприятия осуществляется становление Я-концепции, понимание себя через понимание другого человека и мира в целом, понимание другого через понимание себя и окружающей среды в самом широком смысле: мир, природа, мироздание.

Разработанная нами технология развития полимодального восприятия у студентов, реализует психическую активность субъекта «на телесном, эмоциональном, интеллектуальном, личностном и духовно-нравственном уровнях (сферах) психики» [Панов В.И., 2014]. Указанная Технология состоит из двух блоков, имеющих свои подструктуры: блок констатирующего эксперимента и блок развивающего (формирующего эксперимента).

Технология включает психолого-педагогическую диагностику и самодиагностику студентов, лекционные сообщения и развитие каждой модальности полимодального восприятия у студентов в ситуации учебных занятий в аудитории и самостоятельное выполнение специальных упражнений в домашних условиях.

Учебная ситуация психотренинга организована как личностно-ориентированная и сотрудническая; во-первых, в ней учитываются индивидуальные особенности перцепции студентов; во-вторых, каждый участник психотренинга, работая над совершенствованием собственного полимодального восприятия, имеет возможность работать и взаимодействовать с другими участниками психотренинга. Полученные в ходе психотренинговых занятий знания о том, как актуализировать модальности перцепции, превращаются в умение активизировать полимодальное восприятие. Рекомендованные для домашних занятий, для самостоятельной работы студентов специальные упражнения по развитию каждой модальности восприятия способствуют активному овладению навыками управления собой и умением эффективно общаться с другими людьми, позитивно воспринимать свое взаимодействие с окружающей природой и социальной средой. Отличительной чертой содержания развивающего эксперимента явилась актуализация всех модальностей перцепции испытуемых как результат применения ими на практике технологии осознанного развития полимодального восприятия.

Выводы. Таким образом, экпсихологический подход к развитию полимодального восприятия позволяет расширить представление об указанном феномене. Развитие чувственной перцепции у студентов в парадигме экпсихологии представляется нам как психологическое новообразование, как результат сознательной активности субъекта на

занятиях психотренинга в ситуации применения технологии осознанного развития полимодального восприятия. Наши исследования показывают, что осознанное развитие полимодального восприятия у студентов происходит в системе психических процессов (познавательных, эмоциональных, операциональных), состояний и образует функциональное интерактивное и интроактивное психологическое новообразование субъекта образовательной среды: чувственное восприятие с новыми качественными характеристиками. Технология и психотренинг осознанного развития полимодального восприятия позволяют создать в вузовской среде условия для социализации, формирования нравственных ориентаций и образов-идеалов личности, осознающей свое место в Космосе, на Земле, в стране, в учебной аудитории и будущей профессии.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫХ ДЕФОРМАЦИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ТРУДА⁶

Барабанщикова В.В., Климова О.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлена разработка программы профилактики развития профессионально обусловленных деформаций на примере сотрудников социономического и сигнаномиического типов труда.

Ключевые слова: программа профилактики, профессиональная деформация, различные виды труда.

THE PROFILAKTIC PROGRAMM OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS IN DIFFERENT KINDS OF LABOUR

Barabanshchikova V.V., Klimova O.A.

Abstract. In the article presents the profilaktic programm of professional deformation in different kinds of labour.

Keywords: profilaktic program, professional deformation, different kinds of labour.

В современном обществе большое значение обретает профессиональная самореализация человека. Зачастую вовлекаясь в работу, осваивая все новые функциональные обязанности и тратя гораздо больше времени на выполнение профессиональных задач, сотрудники склонны к накоплению неблагоприятных эффектов от ставших привычными переживаемых функциональных состояний: утомления, стресса, пресыщения, тревоги и т.д. При отсутствии применения каких-либо внешних интервенций, ставящих перед собой основную цель – профилактика и предотвращение развития эффектов от накопления неблагоприятной симптоматики, угрожающей профессиональному благополучию работника, велика вероятность возникновения и развития, так называемых профессионально обусловленных деформаций [Леонова А.Б., 2013]. Под профессиональными деформациями личности чаще всего подразумевают различные изменения личности, которые происходят, как правило, под влиянием какой-либо

⁶ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 14-06-00567

профессии и проявляются в определенном деструктивном поведении [Абдуллаева М.М., 2012]. Профессионально обусловленные деформации возникают при систематических переработках, работе с большим объемом информации, совмещением человеком нескольких должностей, решении трудовых задач, связанных с повышенной коммуникативной нагрузкой. Так как профессиональные деформации являются неизбежной чертой любой профессии, во многом становясь даже мерилем успешности адаптации к профессии, встает важнейший вопрос преодоления именно неблагоприятных последствий деструктивных типов профессиональных деформаций. Основной психологической задачей в этом случае является грамотное и своевременное проведение мероприятий профилактического характера, позволяющих вовремя выявить и нивелировать неблагоприятные воздействия профессиональной среды, формируя навык саморегуляции собственного функционального состояния сотрудника [Леонова А.Б., 2013].

Профилактика и коррекция неблагоприятных последствий профессиональных деформаций во многом схожи: то, что предохраняет от их развития, может быть использовано и при устранении проявлений деструктивных поведенческих стратегий. Среди различных вариантов психологических интервенций, применяемых для профилактики профессиональных деформаций, особое место занимают методы психологической саморегуляции (ПСР) ФС работающего человека. Использование методов ПСР доказала универсальность и высокую эффективность этих психологических средств в процессе оптимизации неблагоприятных ФС профессионалов разных видов труда [Леонова А.Б., 2009]. Успешное применение приемов саморегуляции позволяет человеку эффективно противостоять действию различных стресс-факторов [Кузнецова А.С., 1993], что позволяет избежать различных профессиональных деформаций. При условии усвоения навыков саморегуляции, человек может оказывать воздействие на свое состояние, самостоятельно и эффективно осуществлять необходимые действия, направленные на оптимизацию неблагоприятных ФС.

Целью настоящего исследования было выявить и проанализировать сравнительную эффективность применения программы обучения ПСР (в варианте нервно-мышечной релаксации (НМР) и сенсорной репродукции (СР)) для профилактики развития профессиональных деформаций через оптимизацию ФС профессионалов социономического и сигнаномиического типов труда. В основу представленной работы легло предположение о том, что применение программы обучения приемам ПСР (в варианте СР и НМР) оказывает разное по степени выраженности оптимизирующее влияние на ФС специалистов сигнаномиического и социономического типов труда.

В исследовании приняли участие 14 сотрудников (7 редакторов и 7 менеджеров) в возрасте от 24 до 47 лет, 4 мужчин и 10 женщин, со стажем работы от 9 месяцев до 5 лет. Исследование состояло из двух этапов: 1. С целью определения предпосылок к формированию профессионально обусловленных деформаций было проведено пилотажное исследование: у

участников исследования оценивались уровень развития состояний сниженной работоспособности и личностная тревожность; 2. Для проверки поставленной гипотезы на втором этапе исследования была проведена оценка эффекта освоения программы тренингов НМР и СР на ФС сотрудников (редакторов и менеджеров) в течение шести рабочих дней. Для двух этапов исследования были выбраны следующие методики: методика «ДОРС» [Леонова А.Б., 2002], «Шкала личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л.Ханина [Spielberger, 1966], подбор методик для проведения основного этапа исследования осуществлялся на основании принципов структурно-интегративного подхода, где ФС рассматривается на следующих уровнях: физиологическом, психологическом и поведенческом [Леонова А.Б., 1984]. Психологический уровень: «Шкала ситуативной тревожности» (ИСТ) Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л.Ханина [Стрелков Ю.К., 2003], методика «САН» [Стрелков Ю.К., 2003]. Поведенческий уровень включал в себя корректурную пробу Б.Бурдона [Марищук В.Л. и др., 1969], для характеристики физиологических изменений было измерено давление (систолическое (АДС) и диастолическое (АДД)) и пульс испытуемых.

Программа исследования предполагала проведение шести сеансов ПСР в течение шести рабочих дней (вторник и четверг). Была проанализирована динамика ФС обеих групп участников исследования в процессе освоения программы профилактики развития профессиональных деформаций.

Согласно полученным результатам, исходя из анализа изменения личностных показателей до и после проведенного цикла сеансов исследования, можно выделить изменения, характерные для каждой группы сотрудников, принявших участие в исследовании. Так для группы менеджеров значимые изменения произошли в сторону улучшения по следующим показателям: ИУ, ИМ, ИС, ИЛТ ($p < 0,05$). Для группы редакторов значимо улучшились все исследуемые значения показателей ($p < 0,05$). Анализ полученных данных показывает, что все группы перед началом процедур по профилактике развития профессиональных деформаций отличались неблагоприятными значениями показатели практически по всем шкалам. После прохождения цикла профилактических сеансов ПСР значения показателей оптимизировались, особенно явные положительные изменения были получены у менеджеров по ИС. У обеих групп респондентов были получены высокие результаты по шкале личностной тревожности, что говорит о предрасположенности представителей социномического (43,57) и сигнаномического (41,14) типов труда к переживанию негативных функциональных состояний. Как известно, деятельность менеджеров характеризуется высокими нагрузками, постоянными задержками на работе и высокой ответственностью, что, несомненно, ведет к высоким рискам развития профессиональных деформаций. Деятельность редакторов характеризуется постоянной склонностью к монотонии, что отражается в значениях показателей по соответствующей шкале перед сеансами ПСР (24,28), однако к завершению цикла сеансов значения показателей

нормализовались по всем шкалам. Таким образом, становится очевидным склонность к повышенному риску развития профессионально обусловленных деформаций в выбранных группах респондентов, что и подтверждает исходные теоретические предположения.

Полученные на этапе разработки программы профилактики развития профессиональных деформаций результаты доказывают высокую актуальность и практическую значимость рассматриваемого феномена, что делает особенно важным продолжение исследований по избранной проблематике.

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ И ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ МАГАДАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Бартош Т.П., Магадан, Россия

Аннотация. В работе показано, что подростки сельской и городской популяции Магаданской области имеют различия в проявлениях личностной тревожности, агрессивности, враждебности, аутоагрессии и психической ригидности.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, агрессия, сельские и городские подростки, сельская и городская среда.

SETTLEMENT AND CITY OLDER ADOLESCENTS OF MAGADAN REGION PSYCHOEMOTIONAL STATE

Bartosh T.P.

Abstract. The expressions of personal anxiety, aggression, hostility, self-aggression and psychic rigidity were comparatively examined and found to differ in settlement and city adolescents of Magadan region.

Keywords: psychoemotional state, aggression, settlement and city teenagers, city environment, rural environment.

Крайний Северо-Восток, помимо экстремальных климато-географических условий, характеризуется социально-экономическими трудностями, слабой транспортной освоенностью, большими расстояниями между населенными пунктами, проживанием людей в отдаленных труднодоступных поселках, недостаточной обеспеченностью квалифицированных медицинских кадров. В этих условиях дополнительно возрастают требования к адаптационным возможностям организма детей и подростков Севера, что отражается на морфофункциональном и психофизиологическом развитии. При несоответствии адаптационных функциональных возможностей требованиям среды происходит нарушение нервно-психического и физического развития, поведенческая дизадаптация [Литовченко О.Г. и др., 2008]. В то же время, показаны различия психического развития, выраженности тревожности и формирования психосоматических расстройств у городских и сельских детей [Афтанас Л.И., 2012]. Длительное проживание в северных регионах снижает подвижность нервных клеток у индивидов, психический темп носит малоподвижный и ригидный характер [Лобова В.А., 2007]. Ригидность часто связана с

подозрительностью, злопамятностью, повышенной чувствительностью в межличностных отношениях. Это проявляется снижением гибкости реагирования личности в проблемных ситуациях и выражается в нарастании тревожности, усталости, вегето-сосудистых расстройствах, раздражительности, поведенческих срывах, что можно расценивать как нарушение психической адаптации [Залевский Г.В., 2007].

С учетом этого, целью нашего исследования было изучение психоэмоционального состояния мальчиков-подростков старших классов, жизнедеятельность которых протекает в отдаленном п. Эвенск и г. Магадане.

В обследовании принимали участие 273 мальчика-подростка 15-17 лет общеобразовательных школ Магаданской области, которые были разделены на 2 группы: 1-я – уроженцы 1-3 поколений из числа европеоидов, проживающие в отдаленном п. Эвенск Магаданской области, расположенном в 535 км от г. Магадана (105 чел.); 2-я – уроженцы-европеоиды, родившиеся и проживающие в г. Магадане (168 чел.). Уровень ситуативной (СТ) и личностной (ЛТ) тревожности определяли с помощью методики Спилбергера-Ханина, выраженность агрессивных и враждебных реакций опросником А. Басса и А. Дарки. Для определения психической ригидности в структуре личности использовали Томский опросник ригидности, предложенный Г.В. Залевским. В нашем исследовании в модифицированный вариант вошли 3 шкалы: «актуальная ригидность» (АР) – неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение; «сенситивная ригидность» (СР) – эмоциональная реакция человека на новое, страх перед новым; «ригидность как состояние» (РСО) – склонность к ригидному, фиксированному поведению в ситуациях стресса, утомления. Данные были статистически обработаны на компьютере с помощью программ «Excel» и «Statistica-6».

Данные нашего исследования показали, что средние значения ситуативной и личностной тревожности в обследуемых группах мальчиков находились в пределах умеренной нормы (36-38 баллов). В то же, время высокие показатели ситуативной тревожности наблюдали у 9% подростков обеих групп. Высокую личностную тревожность демонстрировали 15% мальчиков из п.Эвенск и вдвое меньше магаданцы – 6%. Психический фактор у этих лиц может выступать как повреждающий.

Исследование агрессивных реакций показало у магаданцев более высокие показатели Вербальной агрессии ($p < 0,05$) по сравнению со сверстниками п.Эвенск. Последние, в свою очередь, характеризовались более выраженными показателями Обиды, Подозрительности, Чувства вины ($p < 0,05$), что свидетельствует о нестабильности отношений индивидуума с окружающими. Уровень аутоагрессии, по данным литературы, напрямую связан с интроверсией, а также с депрессивностью и невротичностью личности [Психология подростка, 2004]. Дезорганизующее тревожное состояние провоцирует чувство враждебности к людям, к обществу, что, в свою очередь, порождает чувство вины.

Наше исследование также показало, что средние значения по шкалам психической ригидности – AP, CP и PCO у всех обследуемых подростков находились в пределах умеренного диапазона [Залевский Г.В., 2007]. В то же время у магаданских подростков процент лиц с высокими значениями актуальной ригидности (AP) в два раза был выше, чем у сверстников из поселка (19% и 9% лиц, соответственно). Они в большей степени демонстрируют упрямство, нежелание впускать в свою жизнь что-то новое, используют приобретенные ранее фиксированные формы поведения в стрессовых ситуациях. Процент лиц с высокими показателями Сенситивной ригидности в обеих группах обследуемых был одинаков (24% - 26%). Этим подросткам свойственно в новых обстоятельствах испытывать состояние страха, тревожности, снижение настроения. Проявляется сенситивная ригидность также в ошибках восприятия, нарушения памяти, внимания [Залевский Г.В., 2007]. Высокие показатели PCO демонстрировали 27% подростков из поселка и 32% магаданца. Здесь можно также говорить о склонности к фиксированным формам поведения, неадекватным реакциям на неожиданные раздражители в состоянии стресса, утомления. Они не умеют корректировать свое поведение в зависимости от изменений внешних обстоятельств, что осложняет общение, приводит к дизадаптации [Петрова В.Н., 2003]. Результаты корреляционного анализа показали существование положительной связи параметров СТ и ЛТ и ригидности – AP, CP, PCO и общей ригидности в обеих группах подростков ($r=0,45-0,68$, $p<0,001$), что подтверждает литературные данные об их взаимосвязи [Петрова В.Н., 2003]. Можно говорить, что у лиц с высокой ригидностью снижены возможности к успешной психической адаптации, самореализации. Таким образом, в условиях длительного психоэмоционального напряжения психическая ригидность как состояние может трансформироваться в личностную черту и являться фактором риска развития дизадаптационных состояний.

В итоге, исследование показало, что старшеклассники, проживающие в отдаленном поселке, по сравнению со сверстниками областного центра, характеризуются более частыми проявлениями личностной тревожности, враждебными и аутоагрессивными реакциями. Среди подростков Магадана чаще встречаются лица с актуальной психической ригидностью, у них более выражена вербальная агрессия. Своеобразие психического развития мальчиков-подростков в разных социально-экономических условиях городской и сельской среды обуславливает особенности адаптации к социальным факторам и школьному обучению в условиях Севера.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКА С КОМПЬЮТЕРОМ

Батенова Ю.В., Челябинск, Россия

Аннотация. В статье поднимается актуальная проблема взаимодействия дошкольников и информационных ресурсов. Указывается на ряд особенностей использования цифровых технологий в современных

условиях, обсуждаются основные психологические опасности и преимущества компьютерных игр и интернета.

Ключевые слова: взаимодействие, дошкольники, компьютер.

TOPICAL ISSUES OF PRESCHOOLS INTERACTION WITH THE COMPUTER

Batenova Y.V.

Abstract. The article raises the urgent problem of interaction of preschool children and informational resources. It points to a number of features the use of digital technologies in the modern conditions, discusses the basic psychological risks and benefits of computer games and the Internet.

Keywords: interaction, preschool children, computer.

Информационные технологии проникли во все сферы жизни, в том числе детской жизни, и практически все родители приобщают ребенка раннего возраста к взаимодействию с этим универсальным инструментом современной цивилизации [Смирнова Е.О., 2011, Собкин В.С., 2012, Солдатова Г.В., 2013]. Информационная среда, в которую погружен каждый ребенок, в значительной степени формирует и определяет детское мировидение и мировосприятие.

Исследование, проведенное нами в период с 2014 по 2015 год, включало в себя анкетирование родителей самых младших представителей пользователей информационных технологий. В ходе анкетного опроса, который проводился на основе случайной выборки и в котором принимали участие 712 родителей, чьи дети посещают детские сады г. Челябинска, просили указать, знаком ли их ребенок с компьютером. Более половины респондентов (57,1 %) отметили, что у их ребенка есть опыт взаимодействия с компьютером, причем родители мальчиков указывают на его наличие чаще, чем родители девочек (63,1 и 51,2% соответственно). В ходе исследования специальное внимание было уделено тому, сколько времени дети-дошкольники ежедневно проводят за компьютером. Большинство родителей (79,1%) отметили, что не более 30 минут в день, 20,3% указали, что на это ежедневно тратится от 0,5 до 1,5 часов, а 37% отметили, что их ребенок не ограничен во времени. Почти половина дошкольников в 5-7 лет использует компьютер для игры, а не для обучения или художественного развития [Батенова Ю.В., 2014].

Детей приобщают к компьютеру с 2-3 летнего возраста. Насколько полезно раннее знакомство с виртуальным миром, спорят многие исследователи. Однозначного мнения по этому поводу на сегодняшний день не существует. Практически все специалисты, сталкивающиеся с детскими проблемами по роду своих занятий, призывают относиться к компьютеру с предельной осторожностью.

Киберпространство существует по своим, еще не до конца изученным законам, и прежде чем погрузить в него ребенка-дошкольника, следует тщательно продумать, как защитить его от тающихся там опасностей.

Сегодня дошколята умеют пользоваться всеми имеющимися цифровыми технологиями. 27% своего «экранного времени» маленькие дети

проводят с цифровыми медиа. Среди них компьютеры, игровые приставки и другие интерактивные мобильные устройства, такие, как смартфоны, планшеты и ноутбуки. Половина (52%) всех детей имеет доступ к одному из мобильных устройств в домашних условиях: к смартфону 41%, айпэду 21%, айпэду или другим устройствам подобного типа 8%. Более четверти (29%) всех родителей загрузили на собственные мобильные устройства приложения для своих детей [Дети в информационном обществе, 2014].

Самое опасное и вместе с тем привлекательное в компьютерных играх – это эффект присутствия. Даже самый маленький ребенок понимает, что мультик – это нечто, не имеющее к нему непосредственного отношения. Он – лишь наблюдатель. Компьютерные же игры построены так, чтобы игрок ощущал себя участником происходящего. Опасность в том, что дошкольник и без виртуальных ухищрений с трудом отделяет реальность от фантазии: стоит нажать кнопку – и ты уже сражаешься с драконами, летаешь с эльфами или танцуешь на балу. Дети дошкольного возраста воспринимают визуальный ряд «натурально», не абстрагируясь и не догадываясь о технических тонкостях и подтекстах исполнения этого ряда. Здесь уместно вспомнить о феномене *анимизма*, связанном с имеющимися у детей представлениями о живом, который характеризует существенный аспект их психического развития. Ребенок испытывает потребность очеловечивать предмет, а значит наделять все окружающее жизнью, характером, поведением. Так у детей формируется *сопричастность* как предпосылка нравственного и духовного воспитания.

Сторонники компьютерных игр подчеркивают, как благотворно влияют развивающие игры на детский интеллект: ребенок на несколько лет раньше сверстников осваивает сложные логические операции, у него активно развиваются навыки классификации, зрительно-моторная координация, знаковая функция сознания, но только в том случае, если активное развитие логических и аналитических способностей не подавляет эмоционального, творческого мышления. Однако, даже если ребенок играет в компьютерные игры, которые не связаны с решением логических задач, например, изучает иностранный язык или раскрашивает картинку, у него активно работают лишь те зоны коры головного мозга, которые отвечают за логическое мышление [Горвиц Ю.М., 2007, Новоселова С.Л., 2005, Халилова, 2005]. Об этом необходимо помнить и заботиться, чтобы интенсивная интеллектуальная деятельность за компьютером уравнивалась творческими играми «в реальности».

Особое беспокойство вызывает проблема киберзависимости. Острая потребность вернуться в мир по ту сторону монитора – первый признак психологической зависимости. Исследования [Социальные и психологические последствия применения информационных технологий, 2001] показывают, что к киберзависимости склонны, в первую очередь, те дети, родители которых используют компьютер в качестве «няньки». Маме хочется получить в свое распоряжение 30 минут, когда ребенок смирно сидит в пределах досягаемости и не требует внимания. Именно в этой ситуации мы

рискуем приобрести патологическое влечение к информационному ресурсу. Желательно с самого начала приобщения ребенка к компьютеру превращать виртуальное пространство в зону сотрудничества, осваивать которую необходимо вместе с малышом.

У детей с раннего возраста сознательно воспитывается тяга к *экстремальному* поведению. Примером этого может служить обучение школьников стрельбе из огнестрельного оружия, обучение мотоспорту с 4-х лет и в том числе компьютерные игровые ресурсы агрессивного содержания. В результате подобных занятий, обеспечивающих ложное *самоутверждение* детей, ребенок почти полностью теряет потребность в осмыслении происходящего, постоянно требуя от других яркой и постоянной смены новых впечатлений, что приводит к потере самоконтроля и истерическому поведению. Исследователи твердо убеждены в следующем: дети часто в игре или жизненных ситуациях подражают увиденному на экране; дети склонны отождествлять себя с отдельными жертвами или агрессором и переносить эти роли в реальные ситуации [Грановская Р.М., 2004; Грезийон Г., Карделлан К, 2006].

Специфику воздействия нового открывшегося маленькому человеку времени и пространства, где изменились ритмы жизни, темпы передвижения, структура и характер взаимодействия необходимо изучать. В целом нехватка исследований, качественных и количественных, является самым большим препятствием для развития более глубокого понимания того, как технология влияет на жизнь детей, как положительно, так и отрицательно. Речь о принципиальных изменениях в восприятии, памяти, мышлении, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. Исследования, посвященные особенностям взаимодействия человека и компьютера, ведутся давно [Бабанин Л.М., 1983; Войскунский А.Е., 1999; Тихомиров О.К., 1975 и др.] и продолжают сегодня. Вместе с тем, современное детство объективно изменилось, новая социальная ситуация развития обусловила появление новообразований, новой системы функционирования детской психики, перестройки интересов и потребностей. Как никогда становится актуальным вопрос информационной социализации [Марцинковская Т.Д., 2014]. О соответствующих особенностях, фиксируемых в развитии растущего человека в условиях информационного пространства, можно сказать так: проблемы в сфере детства нарастают быстрее, чем мы их решаем. И сужение или расширение сознания и круга интересов и потребностей произойдет у конкретной личности, выбор остается за этой личностью. Важно понимать, что представление об информационных технологиях как катализаторе различных проблем в детской и молодежной среде или супер-средстве для интеллектуального развития, не более чем гипотеза.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ⁷

Башкин М.В., Белякова Е.И., Ярославль, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровневых характеристик внутриличностных конфликтов студентов. Авторами установлены доминирующие жизненные сферы, в которых возникают внутриличностные конфликты студентов, а также определены индивидуально-типологические особенности студентов, связанные с уровнем выраженности у них внутриличностных конфликтов.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, уровневые характеристики, доминирующие жизненные сферы, индивидуально-типологические особенности.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE STUDENTS INTRA PERSONAL CONFLICTS

Bashkin M.V., Belyakova E.I.

Abstract. Results of empirical research of-level characteristics of the students intra personal conflicts are presented in article. Authors established the dominating vital spheres in which there are intra personal students conflicts, and also the students individual and typological features of connected with expressiveness level of the intra personal conflict are defined.

Keywords: interpersonal conflict, level characteristics, dominating vital spheres, individual differences.

Экопсихологический подход в рамках психодидактической парадигмы [Панов В.И., 2007] гласит, что образовательная среда должна быть направлена на учет индивидуальных особенностей учащихся, на соответствие ценностям общества, на реализацию целей развития средствами, соответствующими особенностям и закономерностям развития учащихся. Экологичность образовательной среды выражается и в том, что она направлена на развитие не только когнитивных функций учащихся, но также и на формирование их эмоционально-волевой, личностной и духовно-нравственной сфер [Панов В.И., 2007]. В данном контексте особую роль играет рассмотрение проблемы конфликтов.

В современной психологии недостаточно разработана тема внутриличностных конфликтов представителей студенческого периода жизни: нет единого подхода к определению основных факторов, способствующих их возникновению, требует дальнейшего изучения вопрос определения закономерностей и механизмов их протекания, а также способов разрешения. Кроме этого, нуждается в дальнейшем изучении и вопрос определения взаимосвязи внутриличностных и межличностных конфликтов студентов.

Целью нашего исследования стало выявление психологических особенностей внутриличностных конфликтов студентов. В исследовании

⁷Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 13-06-00707а)

приняли участие 52 студента ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» в возрасте от 19 до 22 лет. Из них 25 человек учатся на факультете психологии и 27 человек на историческом факультете.

Диагностический аппарат исследования составили: комплекс методик Е.Б. Фанталовой «Диагностика внутреннего конфликта» и методика «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик. Психодиагностический комплекс Е.Б. Фанталовой включает в себя четыре методики: «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах»; «Семь состояний»; «Шкала оценки дискомфорта»; «Свободный выбор ценностей». Данный комплекс Е.Б. Фанталовой считается одним из наиболее разработанных в области диагностики внутриличностных конфликтов. Автор данного комплекта методик определяет внутриличностный конфликт как один из видов конфликта, который характеризуется состоянием разрыва в системе «сознание-бытие», а именно разрыва между потребностью в достижении субъективно значимых ценностей и доступностью такого достижения в реальности [Фанталова Е.Б., 2001].

В ходе проведения эмпирического исследования выборка испытуемых была разделена нами на студентов с высоким уровнем выраженности внутриличностного конфликта (24 человека), студентов с низким уровнем его проявления (14 человек) и студентов, имеющих средний уровень выраженности внутриличностного конфликта (14 человек).

Нами выявлены доминирующие жизненные сферы, в которых у студентов возникают внутриличностные конфликты: «счастливая семейная жизнь» и «любовь», что связано с возрастными особенностями испытуемых.

В ходе исследования нами не были установлены различия по уровню внутриличностного конфликта между студентами факультета психологии и исторического факультета. Таким образом, профиль обучения студентов может не оказывать определяющего влияния на специфику возникновения и протекания у них внутриличностных конфликтов.

Определены индивидуально-типологические особенности студентов, связанные с уровнем выраженности у них внутриличностных конфликтов: высокий уровень выраженности внутриличностного конфликта связан с ригидностью ($r=0,45$; $p<0,05$) и интроверсией ($r=0,37$; $p<0,05$), средний – с агрессивностью ($r=0,61$; $p<0,05$), низкий – с экстраверсией ($r=0,45$; $p<0,05$) и аггравацией ($r=0,45$; $p<0,33$).

Нами доказано, что индивидуально-типологические особенности студентов, способствующие уменьшению расхождения «ценности» и «доступности» значимых объектов, связаны с низким уровнем проявления у них внутриличностного конфликта, а личностные особенности, которые поддерживают это расхождение, имеют связь с высоким уровнем выраженности у них внутриличностного конфликта.

Подчеркнем также, что отсутствие у студента гибкости мышления и поведения может серьезно затруднять процесс поиска и реализации им решения возникающих внутриличностных конфликтов. Низкая степень

когнитивной гибкости (инертность установок) мешает студентам с высокой ригидностью по-новому посмотреть на ситуацию, пересмотреть некоторые свои взгляды или найти неожиданный способ разрешения внутриличностного конфликта.

Нами выявлено, что внутриличностные конфликты по жизненной сфере «друзья» сопровождаются эмоционально-положительной оценкой студентами своего состояния (что вероятно носит характер психологической защиты личности), а внутриличностные конфликты по жизненной сфере «свобода» сопровождаются, напротив, эмоционально-отрицательной оценкой студентами своего состояния.

Подчеркнем, что полученные нами результаты исследования могут стать основой для разработки программ и технологий психологической коррекции внутриличностных конфликтов студентов.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА⁸

Белова Е.С., Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются вопросы развития самосознания одаренных детей на этапе дошкольного возраста. Представлены результаты анализа специфики представлений о себе у одаренных детей 5-6 лет в сравнении со сверстниками.

Ключевые слова: самосознание, одаренные дети, творческий потенциал, представления о себе.

FEATURES OF GIFTED PRESCHOOL CHILDREN CONSCIOUSNESS

Belova E.S.

Abstract. The questions of gifted children consciousness development at the stage of preschool age are considered. The analysis results of the representations of themselves for 5-6 years old gifted children in comparison with their peers presented.

Keywords: consciousness, gifted children, creative potential, conception of I.

Одним из важных аспектов экопсихологии является проблема проектирования и создания образовательной среды, способствующей самореализации природных возможностей одаренных детей. Построение учебных программ и организация учебного процесса, осуществляемых в русле экопсихологического подхода, должны соответствовать природно-возрастным возможностям общего (комплексного, гармоничного) развития таких детей в разных средовых условиях [Панов В.И., 2005]. Возрастает значимость создания условий не только для развития их познавательной сферы, но также и эмоциональной, духовно-нравственной сферы сознания.

Предметом развития в процессе современного обучения, подчеркивает В.И. Панов, «должно быть именно сознание учащегося как

⁸Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-06-00564а

системное единство всех сфер его психики, определяющее и выражающее его отношение к окружающему миру, другим людям и к самому себе как части этого мира» [Панов В.И., 2004, с.4].

Самосознание выступает как сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени. На этапе дошкольного возраста ребенок познает окружающий мир, а вместе с тем и себя через активное взаимодействие с миром. Определяющим фактором развития образа себя у ребенка выступает опыт, как самостоятельной деятельности, так и общения с другими людьми. Осознание своих умений и качеств, открытие для себя своих переживаний – все это определяет начальную форму осознания ребенком самого себя, возникновение «личного сознания» (Д.Б.Эльконин) к концу дошкольного возраста.

Высокий творческий потенциал как основа одаренности (А.М.Матюшкин) может проявляться уже на этапе дошкольного возраста. В связи с этим крайне важно, чтобы уже в дошкольном детстве у ребенка были все условия для раскрытия его дарований и способностей, и создание образовательной среды основывалось на знаниях о возрастных особенностях не только когнитивного, но и личностного развития неординарных дошкольников, формирования их самосознания.

Учитывая недостаточную изученность личностных аспектов развития одаренных дошкольников, наше исследование было нацелено на выявление особенностей самосознания одаренных детей 5-6 лет. В задачи исследования входило: выявление дошкольников с высоким творческим потенциалом, анализ специфики их самосознания в сравнении со сверстниками.

Было обследовано 140 детей 5-6 лет. Количество мальчиков и девочек было примерно одинаковым. Дети посещали дошкольные учреждения города Москвы.

Использовались следующие методики: а) для выявления творческого потенциала: Фигурный тест творческого мышления Е.П. Торренса (адаптация для дошкольников Е.С. Беловой и Е.И. Щеплановой); анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок и др.); наблюдения за детьми на занятиях и в условиях свободных игр; опрос родителей и педагогов об особенностях индивидуального развития детей с помощью специальных анкет; б) для изучения представлений ребенка о себе и субъективном идеале методика «Портреты» в модификации О.А. Белобрыкиной, Н.Я. Большуновой [Белобрыкина О.А., 2006]. Проводилась статистическая обработка экспериментальных данных.

Критерием отбора одаренных являлись высокие результаты выполнения фигурного теста Е.П. Торренса на творческое мышление (общий Т-показатель был равен или превышал 60 баллов), а также учитывались данные наблюдений, бесед с родителями, воспитателями, 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: в I группу вошли

дошкольники с высоким творческим потенциалом ($T > 60$) – одаренные дети ($N=20$), в II группу включены были дошкольники, чьи творческие возможности проявлялись слабее, уровень творческого потенциала был средний, ниже среднего или низкий ($T < 50$). При составлении II группы также использовалась в качестве приема случайная стратегия для обеспечения репрезентативности. Анализ подтвердил, что различие между группами по тесту Е.П. Торренса высоко достоверно ($p=0.000$ по критерию Манна-Уитни).

Затем каждому ребенку из двух групп предъявлялся по одной набор карточек – графические изображения качеств: смелый, сильный, вежливый, трудолюбивый, аккуратный, умный, не жадный, не дерется, говорит правду, умеет хорошо играть (набор дифференцирован по половому признаку: для мальчика и для девочки). После ознакомления с карточками, уточнения и закрепления обозначений, ребенку предлагалось составить свой «портрет» и «портрет» самого лучшего ребенка. Результаты ранжирования карточек фиксировались, и затем составили основу для профиля образа «Я-реальное» и профиля субъективного идеала ребенка – «Я-идеальное».

Сравнение представлений о себе в I и II группах выявило следующие различия (U-критерий Манна-Уитни): в группе одаренных детей характеристика «не жадный» чаще получала более высокий ранг, чем в группе сверстников ($p=0,008$), в то же время у одаренных реже, чем у сверстников высокие ранги встречались у характеристик «трудолюбивый» ($p=0,011$), «аккуратный» ($p=0,065$ – различие на уровне тенденции).

Сравнение профилей субъективного идеала ребенка в I и II группах показало, что межгрупповые различия не достигают уровня значимости: индивидуальные различия перекрывают их.

Более детально были проанализированы выборы детьми первых трех качеств. В группе одаренных дошкольников выделили при описании себя «смелый» (50% детей), «не жадный» (40%), «сильный» (40%), «не дерется» (35%). Во II группе выделяли при описании себя «трудолюбивый» (50%), «умный» (50%), «смелый» (45%), «сильный» (35%). Анализ с использованием критерия – угловое преобразование Фишера показал, что среди главных трех своих качеств выделяют «не жадный» большее количество дошкольников I группы, чем II группы ($p=0,011$). Но во II группе больше детей, чем в I группе, к главным своим качествам относили «трудолюбивый» ($p=0,000$), «аккуратный» ($p=0,03$).

При описании субъективного идеала ребенка одаренные выделили «вежливый» (50% детей), «не жадный» (45%), «умный» (40%), «говорит правду» (40%), «не дерется» (35%), «смелый» (35%). У дошкольников II группы среди главных характеристик субъективного идеала выделялись «смелый» (55%), «трудолюбивый» (50%), «говорит правду» (45%), «не жадный» (35%). Достоверные различия (по критерию – угловое преобразование Фишера) были обнаружены в отношении выбора характеристики «вежливый», ее выделяло большее число детей I группы, чем II ($p=0,048$), и характеристики «трудолюбивый», которую выделяло большее число детей II группы, чем I ($p=0,021$).

Полученные в исследовании результаты расширяют представления о специфике самосознания у дошкольников с разным уровнем творческого потенциала и могут быть использованы при проектировании образовательной среды, способствующей раскрытию детских талантов и дарований.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Беляева П.И., Беляева Т.Б., Великий Новгород, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема особенностей образовательной среды как фактора психологической безопасности личности младшего школьника. Эмпирически выделены и описаны три типа образовательной среды. Рассмотрены особенности состояния психологической безопасности в каждом из типов.

Ключевые слова: психологическая безопасность, младшие школьники, образовательная среда, разные типы.

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF SCHOOLCHILDREN IN DIFFERENT TYPES OF EDUCATION ENVIRONMENT

Belyaeva P.I., Belyaeva T.B.

Abstract. The article reveals specialties of education environment as a factor of schoolchild psychological safety. The author finds out and describes three types of education environment; reviews condition of schoolchild psychological safety in each type.

Keywords: psychological safety, younger students, educational environment, different types

В контексте экологической психологии большое значение имеет изучение психологической безопасности личности школьника в образовательной среде, так как ее нарушение приводит к неблагоприятным последствиям как для самой личности, так и для социума в целом. Актуальность этой проблемы в настоящее время возросла в связи с тенденцией увеличения социальных и психологических угроз в современном мире, в том числе и в образовательной среде. Особое значение проблема психологической безопасности имеет на начальном этапе обучения, так как отсутствие адекватных навыков самозащиты, саморегуляции, развитых коммуникативных умений делают младшего школьника особенно уязвимым к неблагоприятным факторам образовательной среды. Переживание психологической угрозы у большинства детей ухудшает интеллектуальную деятельность, может привести к психологической травме, а иногда стать фатальным для дальнейшего развития личности.

В отечественной психологии личность традиционно рассматривается во взаимосвязи с социальной средой. Наше исследование было посвящено

изучению состояний психологической безопасности младших школьников в разных типах образовательных сред. Опираясь на работы отечественных ученых [Баева И.А., 2002, 2008, 2009; Илларионов С.Н., 2007; Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., 2009 и др.], мы понимаем психологическую безопасность личности школьника как психическое состояние, проявляющееся в переживании защищенности, уверенности в себе и удовлетворенности собой как субъектом деятельности и социальных отношений, сопровождающееся манифестацией уверенного поведения, обусловленное характером образовательной среды. С помощью разработанного нами комплекса методик это состояние может быть измерено в виде интегрального показателя, а также составляющих его компонентов.

Большинство исследователей образовательной среды [Баева И.А., 2002; Беляев Г.Ю., 2000, 2005; Дерябо С.Д., 1996; Ковалев Г.А., 1993; Панов В.И., 2005, 2007; Рубцов В.В., 2002; Ясвин В.А., 2000, 2001], выделяют три компонента среды:

- пространственно-предметный: качество физического пространства, в котором происходит взаимодействие;
- психодидактический: учебная деятельность и особенности стиля педагогической деятельности;
- социально-психологический: качество взаимоотношений с педагогами и одноклассниками, а также отношения родителей с педагогами.

Рассматривая проблему угроз психологической безопасности со стороны среды, важно соотнести их с возрастными особенностями и характерными для возраста потребностями детей. С нашей точки зрения, существенное влияние на переживание младшим школьником состояния психологической безопасности оказывают следующие составляющие образовательной среды: это субъекты образовательного процесса (учителя, одноклассники и родители) и особенности их взаимоотношений, сам психолого-педагогический процесс, а также физическое пространство образовательного учреждения, в котором живут и функционируют учащиеся.

В нашем исследовании [Беляева П.И., 2014] с помощью экспертных оценок родителей по 24 параметрам образовательной среды были получены эмпирические данные по 14 классам начальной школы. В результате кластерного анализа были выявлены 3 типа образовательной среды, представляющие собой особенности комбинации пространственно-предметных, психодидактических и социально-психологических компонентов и их содержательных характеристик (параметров).

1 тип образовательной среды характеризуется высокой физической и психологической комфортностью для учащихся, а также высоким уровнем

учебно-познавательной стимуляции. 2 тип может быть описан как образовательная среда средней физической и психологической комфортности и низкой учебно-познавательной стимуляции. 3 тип – образовательная среда сниженной физической и психологической комфортности при среднем уровне учебно-познавательной стимуляции.

Выявлено, что состояние психологической безопасности учащихся начальной школы имеет свою специфику проявления в различных по своим характеристикам типах образовательной среды. Наиболее высокое значение интегрального показателя состояния психологической безопасности младших школьников, а также удовлетворенности и асертивного поведения как ее отдельных критериев наблюдается в образовательной среде 1 типа. Во 2 и 3 типах среды интегральный показатель психологической безопасности и критерии «удовлетворенность» и «уверенное поведение» выражены примерно на одном, более низком уровне. Значения таких критериев, как «защищенность» и «уверенность в себе» в разных типах среды не имеют статистически значимых различий.

С помощью дисперсионного анализа ANOVA нами выявлено, что значимое влияние на состояние психологической безопасности оказывает социально-психологический компонент среды, особенно такие его параметры как комфортная психологическая атмосфера класса, взаимопомощь детей, низкий уровень агрессии в отношениях детей друг с другом и со старшими детьми, позитивное отношение педагога к детям, которое проявляется в моральной поддержке детей и отсутствии предвзятого отношения к ним, а также в достаточно хорошем контакте педагога с родителями и активности родителей в делах класса. Эти данные подтверждают результаты, полученные в исследованиях И.А. Баевой, которая отмечает, что в качестве основного источника психотравмирования выступает психологическое насилие во взаимодействии, проявляющееся в угрозах, унижении, неуважительном отношении, высмеивании, манипуляции, игнорировании и т.п. Это позволяет отметить, что качество социальной ситуации развития ребенка – это не столько характеристики среды, сколько «особенности переживания отношения ребенка к окружающему миру и людям» [Баева, 2002, с. 98].

В нашем исследовании не выявлено значимого влияния психодидактического компонента, лишь только его отдельных параметров, а именно: четкость педагогических требований, поддержка самостоятельности детей, демократический стиль контрольно-оценочной деятельности педагога. Обнаружено влияние на психологическую безопасность общего интеллектуального климата класса, который проявляется в уровне успеваемости учащихся, наличии мотивации учения, интереса и активности

детей в учебе, помощи родителей в выполнении домашних заданий. Позитивное влияние оказывают психопрофилактическая работа психолога с детьми и родителями и проведение здоровьесберегающих мероприятий.

Значимого влияния пространственно-предметного компонента среды на психологическую безопасность младшего школьника в нашей работе не выявлено. Физическое пространство оказывает скорее косвенное воздействие, выступая в качестве более или менее благоприятного фона для функционирования и развития ребенка.

ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ КОСМИЧЕСКОГО ПОЛЕТА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ЖИЗНИ ЛЕТЧИКОВ- КОСМОНАВТОВ

Березина Т.Н., Москва, Россия

Аннотация. Анализируются экстремальные факторы космического полета и их влияние на индивидуальную продолжительность жизни летчиков-космонавтов. Выделяется 4 группы таких факторов: риски для жизни, риски для здоровья, риски срыва полета, риск отчисления из отряда. Показано, что существуют достоверные различия в индивидуальной продолжительности жизни летавших и нелетавших космонавтов, у нелетавших – она ниже, дается психологическая интерпретация этого феномена. Также отмечается, что средняя продолжительность жизни летавших космонавтов не отличается от средней продолжительности жизни мужчин в нашей стране, делается вывод, что существующая система подготовки и реабилитации космонавтов эффективна и позволяет компенсировать нарушения здоровья, возникшие во время полета.

Ключевые слова: космический полет, экстремальные факторы, продолжительность жизни, нарушения здоровья.

EXTREME FACTORS OF SPACE FLIGHT AND THEIR INFLUENCE ON LIFE EXPECTANCY OF SPACE PILOTS

Berezina T.N.

Abstract. Extreme factors of space flight and their influence on individual life expectancy of space pilots are analyzed. 4 groups of such factors are allocated: risks for life, risks for health, risks of failure of flight, risk of expel from group. It is shown that there are reliable distinctions in individual life expectancy of the flying and not flying astronauts, at not flying – it is lower, psychological interpretation of this phenomenon is given. Also it is noted that that average life expectancy of the flying astronauts doesn't differ from average life expectancy of men in our country, the conclusion is drawn that the existing system of preparation and rehabilitation of astronauts is effective and allows to compensate the violations of health which arose during flight.

Keywords: space flight, extreme factors, life expectance, violations of health.

Мы выделили 4 группы экстремальных факторов для профессии летчик-космонавт. Первая группа – это риски для жизни, сюда входит

непосредственная угроза гибели индивида во время подготовки или осуществления космического полета. Как известно из истории отечественной космонавтики и развития астронавтики в США, для космических профессий сохраняется вероятность смертельного случая во время полета или подготовки к полету. И хотя эта вероятность достаточно мала (на сотни удачных запусков приходится лишь единицы неудачных), но все-таки она превосходит таковую для других мирных профессий.

Вторая группа – это действие самого космического полета на здоровье индивида, эта группа, по Д.В. Гандеру, включает две основных составляющих: действие невесомости и публичность [Гандер Д.В., 2011]. Как показали исследования NASA по изучению воздействия невесомости на организм человека, астронавты после того, как они проведут полгода на орбите, слабы также как 80-летние старики [Fitts et al., 2010].

Третью группу факторов мы выделяем по аналогии с соответствующей группой рисков в других особо опасных профессиях – это факторы ожидания экстремального события [Марьин М.И., 1990]. Мы полагаем, что для космонавтов аналогичный фактор – это ожидание назначения в рейс, участие в подготовке к полету в качестве дублера и т.п.

Четвертая группа. Мы выделили четвертый стрессогенный фактор, специфический именно для профессии летчика-космонавта. Это риск срыва полета (и возможного отчисления из отряда космонавтов). Как известно, профессия летчик-космонавт – высокостатусная, поэтому такой риск будет иметь место и оказывать влияние на функциональное состояние членов отряда, на здоровье и на возможную продолжительность жизни.

Две первые группы стрессогенных факторов относятся непосредственно к космическому полету, а две вторые группы – это психологические риски их стрессогенное действие связано с ожиданием полета.

Цель нашего исследования – это изучение влияния различных стрессогенных факторов на индивидуальную продолжительность жизни летчиков-космонавтов.

Объект исследования: биографии представителей профессий летчик-космонавт, уже завершивших свой жизненный путь. Все биографии космонавтов анализировались по материалам открытых источников, биографии летавших космонавтов из первого отряда изучались по [Ракетно-космическая эпоха, 2005], остальных космонавтов по [Мартиролог, 2014].

Эмпирическая база исследования. Всего проанализировано 91 биография. В результате у нас было выделены две группы космонавтов: 1 группа – члены отряда космонавтов, летавшие в космос, и испытывавшие влияние всех 4 групп стрессогенных факторов – 37 человек, 2 группа – члены отряда космонавтов нелетавшие в космос, отчисленные из отряда по разным причинам они подвергались только воздействию психологических рисков – 54 человека. После исключения несчастных случаев во время осуществления полета или подготовки к нему у нас осталось в группе летавших космонавтов – 33 человека и нелетавших – 53 человека.

Были получены следующие результаты. Средняя продолжительность жизни всех летавших космонавтов – 63, 1 года. Средняя продолжительность жизни всех нелетавших космонавтов – 59,3 года.

После исключения смертности по причине аварий (поскольку в данном случае на продолжительность жизни влияли не стрессогенные факторы космического полета или подготовки к нему, а неисправность техники) у нас получились следующие данные.

Средняя продолжительность жизни летавших космонавтов (без учета аварий) – 65,9 лет. Средняя продолжительность жизни нелетавших космонавтов (без учета аварий) – 59,3 года.

Различия между средней продолжительностью жизни летавших и нелетавших космонавтов (после исключения аварий) достоверно по F-критерию Фишера ($p=0,01$). И у летавших космонавтов она выше.

Следует учесть, что средняя продолжительность жизни мужчин в нашей стране в изучаемый период (конец 20-го века) менялась от 58,3 лет (1995 год) до 64,6 (1964-1965 гг) [Волгин, 2003]. Среднее за все эти годы – 61,5 лет. Таким образом, мы можем сказать, что несмотря на негативные факторы космического полета, существующая система подготовки и реабилитации космонавтов обеспечивает полноценное восстановление утраченного здоровья и позволяет компенсировать влияние полетных рисков на индивидуальную продолжительность жизни [Завалова, Пономаренко В.А., 1978]. Иначе говоря, участие в космическом полете при существующих технологиях не снижает вероятную продолжительность жизни человека.

Также следует отметить, что продолжительность жизни летавших космонавтов все-таки оказывается больше, чем у нелетавших, то есть реальные стрессогенные факторы космического полета не оказывают такого сильного влияния на продолжительность жизни как опасение срыва полета или отчисления из отряда космонавтов. А ведь возможный срыв полета и опасение быть отчисленным из отряда относятся к психологическим рискам, поскольку здесь действуют не физические факторы, реально ухудшающие здоровье, а лишь ожидание их.

На наш взгляд, эти данные говорят о том, что космический полет для космонавта является вершинным переживанием (надситуативным и надсознательным [Березина, 2014], наивысшим достижением духа, победой над материей, и, наконец, это максимальный карьерный результат, сопровождающийся значительными социально-экономическими поощрениями. А большинством исследователей социальная успешность рассматривается как позитивный фактор в аспекте повышения продолжительности жизни, существуют работы, в которых показывается связь продолжительности жизни с экономическим благосостоянием человека [Carroll et al., 1996], с его карьерными достижениями [Adler et al., 1994] и т.п. (подробнее можно прочитать в нашей работе [Березина, 2013]).

ФЕНОМЕН «КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ» И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Березовская И.П., Новикова Е.С., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена феномену «клипового мышления» и необходимости анализа взаимосвязи познавательных процессов и цифрового опыта. Рассматриваются позитивные и негативные стороны активного использования мультимедийных технологий в образовании.

Ключевые слова: «клиповое мышление», познавательные процессы, цифровой опыт, мультимедийные технологии.

THE PHENOMENON OF "CLIP THINKING" AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Berezovskaya I.P., Novikova E.S.

Abstract. The article is devoted to the phenomenon of "clip thinking" and the need for analysis of the relationship between cognitive processes and digital experience. The positive and negative aspects of using multimedia technologies in education are discussed.

Keywords: "clip thinking", cognitive processes, digital experience, multimedia technologies.

Разнообразные электронные устройства и сетевые технологии прочно вошли в повседневную жизнь современного человека. Однако последствия такого повсеместного вторжения информационных технологий в жизнь человека в полной мере не осмыслены. Широкое распространение электронных устройств и информационно-коммуникационных технологий побуждает исследователей обратить особое внимание на изучение тех изменений, которые возможны и уже происходят под их влиянием.

На современном этапе важной задачей является и экспериментальное изучение влияния информационных технологий на когнитивные процессы, и теоретическое осмысление полученных в ходе прикладных исследований результатов, и определение дальнейших перспектив изучения воздействия информационно-коммуникационных технологий на когнитивные процессы. Метафору «клип-культура» предложил американский философ Э. Тоффлер в 80-х годах прошлого века для характеристики информационного общества нового типа. М. Маклюэн [2005] предполагал, что развитие электронных средств коммуникации вернет человеческое мышление к дотекстовой (или посттекстовой) эпохе, и линейная последовательность знаков перестанет быть базой нашей культуры. М. Пренски [Prensky M., 2001] назвал молодежь «цифровыми аборигенами», а Л. Розен [Rosen L., 2007] ввел понятия «сетевое» поколение (родившиеся в 80-е годы) и «i-поколением», отличительной особенностью которого является многозадачность (родившиеся в 90-е годы и позже).

В отечественной науке одним из первых термин «клиповое мышление» стал употреблять философ Ф.И. Гиренок, полагая, что понятийное мышление перестало играть важную роль в современном мире, и на смену ему пришло клиповое. Ряд исследователей термином «клиповое мышление» (или «Net-мышление») обозначают изменения мыслительных

процессов, происходящие под влиянием информационных технологий [Пронина Е.Е., 2001; Загидуллина М.В., 2012]. Культуролог К.Г. Фрумкин [2010] помимо негативных моментов (мозаичность и разрозненность восприятия окружающего мира, нежелание подростков и молодежи «напрягаться» по поводу усвоения огромных «линейных» текстов) отметил и позитивную сторону – клиповое мышление есть защитная реакция организма на информационную перегрузку. Необходимость фильтрации в условиях увеличения разнообразных информационных потоков, потребность в большей актуальности информации и скорости ее поступления, увеличение количества одновременно выполняемых дел приводит к тому, что мышление человека, обращающемуся к такому хранилищу информации, как Интернет, вынуждено подстраиваться под него. Быстрая переключаемость и уверенность в том, что легко найти решение сложной задачи в поисковых системах приводит к тому, что отпадает и необходимость и желание перегружать память «лишними» сведениями. Проблема лишь в том, что «клиповое» сознание часто не в состоянии отличить лишнее от необходимого для целостной картины минимума. Т.В. Семеновских [2013] определяет клиповое мышление как «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира».

Клиповое мышление характеризуется тем, что одни когнитивные навыки развиваются за счет других. Исследования психологов не подтверждают однозначно негативного влияния интенсивного использования IT-технологий [Кузнецова А.В., 2011; Шукова Г.В., 2013]. В то же время влияние количественных и качественных характеристик цифрового опыта на познавательные процессы мало изучено.

Т.В. Семеновских предлагает учитывать сущностные особенности клипового мышления при обучении студентов: структурировать информацию в виде клипов, использовать яркие презентации с четкими формулировками и наглядными образами [2014]. Традиционное требование педагогики – соблюдение принципа наглядности – в настоящее время приводит к массовому внедрению мультимедийных средств в образовании (проекторы, интерактивные доски, которые большей частью используются как экраны для проекторов, презентации лекций). Однако последствия массового внедрения компьютерных технологий в образование неоднозначны [Bullen, 2011]. Неясно, ведет ли рост наглядности к улучшению усвоения информации и чем на самом деле является стремление к визуализации материала – реальным современным средством помощи в освоении знаний или вынужденной «подпоркой» для школьников и студентов с неустойчивым вниманием и несформированным понятийным мышлением, неспособных выделять главное и структурировать материал? Многие преподаватели отмечают, что традиционная лекция позволяет разобрать большой объем материала за

отведенные полтора часа, чем лекция с использованием мультимедиа. Лекция «с голоса» предполагает большую активность студентов, которые вслушиваются в слова, выбирают, что и насколько полно/кратко они будут конспектировать, даже в случае, когда материал дается под диктовку. Лекцию с презентацией студенты либо дословно пассивно списывают с экрана (в лучшем случае), либо фотографируют. Не приведет ли повсеместное внедрение мультимедиа в обучение и клиповая подача материала к еще большей деградации некоторых когнитивных способностей, не создает ли это «замкнутый круг»? Доступность информации не поощряет развитие памяти и самостоятельности мысли, порождает незнание очевидных вещей и бездумный студенческий плагиат. И это далеко не полный перечень минусов влияния цифровых технологий.

Для точного определения феномена «клипового мышления» необходимы фиксация, описание и анализ количественных и качественных изменений в сфере когнитивных процессов современного человека: существует ли это принципиальное «поколенческое» различие, и является ли определяющим различия фактором именно опыт использования цифровых технологий. Установить, какие позитивные и негативные последствия влечет за собой активное внедрение IT-технологий в образование – актуальная задача, без решения которой невозможно эффективное обучение тех, кого называют «i-поколением».

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ГЕЙМЕРОВ

Богачева Н.В., Москва, Россия

Аннотация. В исследовании описывается когнитивно-стилевая и личностная специфика взрослых геймеров. Когнитивные стили полнезависимость/полнезависимость и импульсивность/рефлексивность больше связаны с игровым опытом, в то время как личностные особенности геймеров – с их полом, нежели с игрой в компьютерные игры.

Ключевые слова: гендерные различия, личностные и когнитивные стили, геймеры.

GENDER DIFFERENCES IN PERSONALITY AND COGNITIVE STYLES OF COMPUTER GAMERS

Bogacheva N.V.

Abstract. The paper describes gender differences in cognitive styles and personality specifics of decision-making in adult computer gamers. Cognitive styles field dependence/field independence and impulsivity/reflexivity are found to have strong connection with gaming experience, while decision-making factors are primarily connected with gender, not with experience in gaming.

Keywords: gender differences, personality and cognitive styles, computer gamers.

Часть жизни любого современного человека проходит в особой виртуально-информационной среде, «киберпространстве», что не может не повлиять на протекание психических процессов [Панов В.И., 2004].

Успешное взаимодействие со сложными знаковыми системами, которыми являются компьютеры и Интернет, осуществляется с помощью механизмов экстерниоризации и переопосредствования и радикально меняет привычный ход любой деятельности, в том числе и игровой [Войскунский А.Е., 2010].

Компьютерные игры являются популярной формой досуга среди людей всех возрастов. Более 30% населения России считают себя «геймерами» – активными игроками в компьютерные игры, их средний возраст составляет порядка 33 лет, что ставит вопрос о необходимости изучения игровой деятельности не только детей и подростков, но и взрослых.

Внимание многих ученых сосредоточено на возможных негативных последствиях компьютерных игр: зависимости, агрессивном и/или импульсивном поведении, других эмоциональных и личностных нарушениях. В то же время исследования когнитивной сферы геймеров показывают высокий уровень развития у них пространственного мышления, внимания, рабочей памяти и т.д. Все большую популярность приобретают исследования обучающего потенциала компьютерных игр и разработка так называемых «серьезных игр».

Многие авторы обращают внимание на неоднородность как компьютерных игр (игры отличаются по своему психологическому содержанию и возможному воздействию [Шмелев А.Г., 1988]), так и игроков (например, различная игровая мотивация [Yee N., 2006] способна повлиять на последствия игры). С распространением компьютерных игр среди разных категорий людей становится важно учитывать также гендерную и возрастную специфику.

Цель данного исследования: выявить когнитивно-стилевую и индивидуально-личностную специфику принятия решений у игроков в компьютерные игры в зависимости от их пола. Когнитивный стиль полнезависимость / полнезависимость влияет на способность испытуемых ориентироваться в виртуальных реальностях [Kuritsis M., 2009], но его связь с игровой деятельностью изучена мало. Стиль импульсивность/рефлексивность выявляет предпочитаемый способ решения задач, в то время как опросники толерантности к неопределенности, импульсивности, риска, интуитивного стиля мышления позволяют с разных сторон рассмотреть проблему высокой импульсивности геймеров.

Процедура исследования: Посредством структурированного интервью выявлялось отношение испытуемых к компьютерным играм, предпочитаемые типы игр, интересы в игре, социально-демографическая информация. Затем испытуемые выполняли когнитивно-стилевые методики: «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (импульсивность/рефлексивность) и «Включенные фигуры» Г. Уиткина (полнезависимость/полнезависимость); и опросники: «Импульсивность-7» (И7) Г. Айзенка в адаптации А.А. Долныковой, Т.В. Корниловой; «Доверие интуиции» С. Эпстайна в адаптации О.В. Степаносовой, Т.В. Корниловой; «Новый опросник толерантности к неопределенности» (НТН-33) и опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-21) Т.В. Корниловой.

Всего в исследовании приняли участие 223 испытуемых (150 человек прошли исследование целиком, остальные – только интервью и опросники) в возрасте 18-35 лет. В группу «геймеров» вошли 133 испытуемых (52% женщины), регулярно играющих в компьютерные игры. В контрольную группу – 90 испытуемых (69% женщины), без опыта игры в компьютерные игры в течение трех лет и более, и никогда ими не увлекавшихся.

Статистическая обработка: t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни.

Когнитивные стили: по сравнению с контрольной группой геймеры более полнезависимы (быстрее решают задания теста Г. Уиткина, $p=0,001$; ср. время – 18,7 с и 24,4 с соответственно) и значимо менее импульсивны (допускают меньше ошибок в тексте Дж. Кагана, $p=0,036$; ср. количество ошибок: 5,3 против 7,5). Сравнение результатов мужчин и женщин не выявило значимых различий ($p>0,05$). Попарное сравнение отдельных подвыборок показало, что **высокая полнезависимость характерна для всех геймеров** (женщины-геймеры превосходят по этому параметру женщин-не геймеров, $p=0,013$, 16,9 с и 22,5 с; мужчины-геймеры превосходят мужчин-не геймеров, $p=0,005$, 20,5 с и 28,0 с; результаты внутри групп статистически не различаются, $p>0,05$). **Низкая импульсивность характерна главным образом для женщин-геймеров** – они превосходят и неиграющих женщин ($p=0,024$, 4 и 7,2 ошибки), и мужчин-геймеров ($p=0,019$, 4 и 6,5 ошибок).

Данные относительно того, обладают ли когнитивные стили гендерной спецификой, расходятся [Холодная М. А., 2004; Егорова М. С., 1981]. Полученные нами результаты показывают, что когнитивно-стилевые особенности связаны скорее с увлеченностью компьютерными играми, но не с полом испытуемых. Также необходимо учитывать относительную стабильность когнитивных стилей у взрослых – полученные результаты скорее свидетельствуют о привлекательности игровой деятельности для определенных испытуемых, чем о когнитивной тренировке.

Личностные особенности: значимые различия для групп геймеров и контрольной были получены только для шкалы Эмпатия И7 (**геймеры менее эмпатичны**, чем не-геймеры, $p=0,000$; ср. балл 3,8 и 5,5 соответственно). Сравнение мужской и женской подвыборок выявило значимые различия практически по всем шкалам опросников. Женщины оказались более толерантны к неопределенности и интолерантны к межличностной неопределенности, более импульсивны, но менее склонны к поиску острых ощущений, более эмпатичны, менее рациональны, более интуитивны. Попарное сравнение подгрупп позволило уточнить результаты: значимое снижение эмпатии характерно для женщин-геймеров ($p=0,002$; ср. балл 4,4 против 6,2 у женщин не-геймеров), мужчины-геймеры значимо не отличаются от мужчин-не геймеров по шкале эмпатии, однако более склонны к поиску острых ощущений (шкала риска И7; $p=0,040$; ср. балл 3,0 у мужчин-геймеров, 1,5 у мужчин из контрольной группы). Женщины-геймеры также продемонстрировали более выраженные отличия по сравнению с мужчинами-геймерами, чем женщины-не геймеры по сравнению с

мужчинами-не геймерами.

Таким образом, индивидуально-личностные особенности продемонстрировали более тесную связь с полом испытуемых, а не с их игровой активностью (за исключением эмпатии в женской подвыборке). Данные также позволяют предположить, что различия в результатах опросников у мужчин-геймеров и женщин-геймеров объясняются как гендерной спецификой, так и различными игровыми интересами. Так, в нашем исследовании женщины и мужчины геймеры не различались значимо по уровню игровой активности, но среди женщин преобладали испытуемые, предпочитающие игры в офлайн режиме более динамичным и агрессивным онлайн играм. Результаты исследования указывают на необходимость учитывать гендерные особенности испытуемых при проведении исследований, связанных с компьютерными играми, особенно при изучении личностных особенностей, в то время как когнитивно-стилевая специфика менее связана с полом испытуемых и более – с увлеченностью компьютерными играми.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ СУБЪЕКТОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА⁹

Бочарова Е.Е., Саратов, Россия

Аннотация. В статье обсуждается структурная организация субъективного благополучия во взаимосвязи с этнокультурными характеристиками представителей контактирующих этносов. Зафиксирована тенденция дифференциации параметров субъективного благополучия, основанием которых выступают этнокультурные характеристики группы.

Ключевые слова: субъективное благополучие, взаимодействующие субъекты, этнокультурная среды.

SUBJECTIVE WELL-BEING OF INTERACTING SUBJECTS IN THE ETHNO-CULTURAL SPACE

Bocharova E.E.

Abstract. The article discusses the structural organization of subjective well-being in relation to the ethno-cultural characteristics of representatives of ethnic groups in contact. Fixed the tendency of differentiation parameters of subjective well-being, which are the foundation the ethno-cultural characteristics of the group.

Keywords: subjective well-being, interacting subjects, ethno-cultural environment.

Особый интерес в сфере субъектных взаимодействий в условиях гетерогенного этнокультурного пространства вызывает изучение этнокультурных характеристик контактирующих этнических групп и их проявления во взаимосвязи с субъективным благополучием личности. Это

⁹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 14-06-00250а «Структура и предикторы субъективного благополучия личности: этнопсихологический анализ»)

объясняется, прежде всего, резким изменением условий функционирования этнической образующей и характера ее представленности в социальном пространстве, основные характеристики которого, как правило, связываются с интерактивностью, динамичностью, изменчивостью, поливариантностью [Бондырева С.К., Сайко Э.В., 2009], [Бучек А. А., 2011], [Татарко А.Н., 2015].

В изучении этнопсихологических явлений особое внимание заслуживает феномен окружающей среды, современное толкование которого, как отмечает В.И. Панов, связано с включением социальных и культурных факторов, выступающих в качестве условия и средства воспроизводства культурно-исторических способов обеспечения жизнедеятельности человека и его развития как субъекта культуры [Панов В.И., 2006]. Социально-культурная среда, согласно концепции Л.С. Выготского, глубоко трансформируя личность, развивает целый ряд новых форм и приемов ее поведения [Выготский Л.С., 1930] и может приводить к порождению качественно новых психологических систем, способных отражать мир социальных отношений, свой собственный внутренний мир, сформированный в отношении к себе и другим людям. Переживание же, согласно взглядам Л.С. Выготского, «есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности» [Выготский Л.С., Лурия А.Р., 1930. с. 209].

В ряде работ отечественных исследователей подчеркивается, что современная этническая среда являет собой многокультурное образование, где «этнокультурные» символы и артефакты, трансформированные в «продукты потребления», свободно пересекают национальные границы, испытывая на себе влияние многообразия типов структур и значений «этнических различий» и, в свою очередь, оказывая влияние на формирование такого многообразия» [Соловьева, 2009, с. 28.], [Бучек А.А., 2011; Татарко А.Н., 2015].

Разрабатывая проблему субъективного благополучия, многие исследователи особо подчеркивают необходимость ее включения в дискурс этнокультурной приверженности личности [Лебедева Н.М., Татарко А.Н., 2009], [Солдатова Г.У., 1998], [Шамионов Р.М., 2014], [Hofstede G., McCrae R. R., 2004], актуализация которой связана с наличием в современном обществе противоречивых тенденций: стремление к интеграции, созданию метакультурных общностей и этнической дифференциации, сохранению культур в их национально-особенных формах. Каждый из этих процессов носит двойственный характер, отражающий на своем уровне баланс влияния взаимодействия культур на формирование критериев субъективно «должного» или, напротив, «интернационально-стандартного» благополучия, реализация которого связана с действием соответствующих механизмов: идентификации и обособления, ассимиляции и аккомодации, интернализации и экстернализации.

Обращаясь к феноменологии этнической культуры, исследователи склонны рассматривать как совокупность этнодифференцирующих и

этноинтегрирующих характеристик данной культуры, допуская при этом, что в ряде случаев культура этнической группы может и не иметь отличий от культуры титульного этноса [Бортникова Т.Г., 2011], [Бендас Т.В., 2003], [Мацумото Д., 2003], [Калиненко В.К., 2009], [Костина А.В., 2003]. Поэтому представляется возможным говорить о том, что соотношение этнодифференцирующих и этноинтегрирующих характеристик этнических культур, их взаимодействие является и процессом, и одним из факторов, при участии которого происходит становление и функционирование субъективного благополучия личности разных этнических групп.

Обобщенный анализ данных эмпирического исследования взаимосвязи субъективного благополучия с этнокультурными характеристиками контактирующих этносов, предпринятого нами на выборке молодежи, причисляющих себя к представителям русского или армянского этноса (г.Саратов, N=70, женского и мужского пола; разных профессий, средний возраст 25,5 лет, SD=10,69) с применением психодиагностического инструментария: опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова); Шкала субъективного благополучия (М.В. Соколова); методика «Уровень социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман); «Шкала культурных ценностей» (Г. Хофстеде) позволил зафиксировать тенденцию дифференциации параметров субъективного благополучия, основанием которых выступают этнокультурные характеристики группы.

Факторизация эмпирических данных позволила выявить в выборке русских 2 фактора, условно названные «Стремление к интеграции» (*вклад в общую суммарную дисперсию 31%*) и «Дистанция по отношению к власти» (*17,2%*). Данный факт является свидетельством актуализации значимости социального окружения и его поддержки, проявления контактности и толерантности, стремлении русских к интеграции с представителями других этносов, готовности следовать регламентированным правилам, формализованным указаниям и нормам поведения в случае неудовлетворенности своей повседневной деятельностью в условиях нестабильного социально-экономического положения. Очевидно, что возможное благополучие, удовлетворенность своей жизнью во многом связано с ожиданием поддержки власти, отличающейся авторитарностью. В выборке армян выявлено 3 фактора, условно названные «Стремление к этноизоляции» (*вклад в общую суммарную дисперсию 32,2%*), «Дистанция по отношению к власти» (*12,8%*) и «Принятие социальной поддержки» (*10,2%*). Данный факт свидетельствует о том, что субъективное благополучие подкрепляется проявлением этнического консерватизма и традиционализма, стремлением к ингрупповой консолидации, обеспечивая, возможно, тем самым этнокультурную преемственность; наблюдается стремление избежать ситуации неопределенности и риска. Как и в выборке русских, для представителей армянского этноса возможное благополучие, удовлетворенность своей жизнью во многом связано с ожиданием заботы власти, отличающейся авторитарностью, принятием социальной поддержки

окружающих, невзирая на их этническую причастность в разрешении неопределенных ситуаций риска.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что универсальным паттерном взаимосвязи субъективного благополучия и этнокультурных характеристик как выборке русских, так и армян является «дистанция по отношению к власти»; к специфическим относятся – «стремление к этноизоляции», «принятие социальной поддержки» в выборке армян и «стремление к интеграции» русских.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ И АДАПТАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ¹⁰

Ваганова А.Р., Саратов, Россия

Аннотация. В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, посвященного изучению адаптационной готовности учащихся начальной школы. В исследовании принимали участие первоклассники (n=132), родители (n=30) и классные руководители (n=4). Применение комплекса психолого-педагогических методик, позволило изучить адаптационную готовность первоклассников и характер взаимодействия с образовательной средой.

Ключевые слова: образовательная среда, личность, адаптационная готовность.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MODERN SCHOOL AND PERSONALITY ADAPTATION READINESS

Vaganova A.R.

Abstract. The article presents the results of theoretical and empirical study on the adaptation readiness of pupils of primary school. The study involved first-graders (n=132) parents (n=30) and class teachers (n=4). Application of a complex of psychology and pedagogical techniques, allowed to study adaptation readiness of first graders and nature of interaction with the educational environment.

Keywords: educational environment, personality, adaptation readiness.

Современная образовательная среда, предлагает для детей, родителей и учителей разные программы в соответствии с ФГОС, однако остается не решенной проблема совмещения возможностей с индивидуально-личностными особенностями всех участников образовательного процесса. Речь идет об адаптационной готовности детей, о некоем потенциале, который позволяет с разной мерой успешности принимать непривычные обстоятельства образовательной среды.

Согласно подходу, разработанному В.И. Пановым, под образовательной средой понимается система (или совокупность) педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и

¹⁰ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества» (грант № 15-06-10624а)

способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. Исходя из этого, образовательная среда должна быть направлена: во-первых, на создание образовательных условий для раскрытия творческого потенциала разных сфер психики учащегося и его способностей (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно-нравственных); во-вторых, на создание условий, обеспечивающих возможность удовлетворения потребностей данного учащегося в соответствии с индивидуальными интересами и особенностями, задачами возрастной социализации; в-третьих, на применение таких образовательных технологий, которые соответствуют природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся, т.е. отвечать принципу экологичности [Панов В.И., 2006]. Описанные ученым направления предполагают определенный уровень адаптационной готовности учащихся, с одной стороны, а с другой создание условий, позволяющих всем детям успешно адаптироваться к образовательной среде школы.

Исследователи, изучающие проблему адаптационной готовности, обращаются к выявлению взаимосвязей с другими процессами и явлениями, выделяют этапы, структурные компоненты в контексте учебно-профессиональной деятельности личности и т.д. Так, М.В. Григорьева считает, что одним из новообразований в адаптационном процессе в системе «личность-среда» становится адаптационная готовность личности – готовность эффективно взаимодействовать с новыми и динамичными образовательными, профессиональными, социальными и др. средами. Адаптационная готовность рассматривается во взаимосвязи с эффектами социализации и социально-психологическими факторами, одним из которых признается характер социальной активности, особое внимание уделяется готовности к взаимодействию с образовательными средами [Григорьева М.В., 2014].

Р.М. Шамионов, отмечает, что адаптационная готовность включает и установки на возможность приспособления к ситуации и преодолимость трудностей, возникающих в ходе реализации активности, соотнесенные с представлениями личности о своих возможностях и представлениями о значимости сфер активности для самореализации, она также предполагает наличие тех явлений, которые призваны активизировать психологические ресурсы личности для приспособления к меняющимся обстоятельствам, и тем самым, обеспечивать оперативное включение в деятельность и отношения [Шамионов Р.М., 2014].

Эмпирическое исследование проводилось на базе «Гимназия № 1» Октябрьского района муниципального образования «Город Саратов» во втором полугодии 2014-2015 учебного года, в нем приняли участие 166 испытуемых: учащиеся первого класса (132), классные руководители (4), родитель ребенка (30). Использован комплекс психолого-педагогических методик в модификации Е.С. Еськиной и Т.Л. Ботьбот. Классным

руководителям было предложено заполнить «Схему наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся», которая включает в себя описание поведенческих индикаторов сформированности по десяти критериям: учебная активность, целеполагание, самоконтроль, усвоение знаний и успеваемость, нравственно-этическая готовность, поведение на уроке, поведение вне урока, взаимоотношение с одноклассниками, отношение с учителем, эмоциональное благополучие. Родителям и детям предложили оценить по пятибалльной шкале следующие показатели адаптационной готовности: отношение к школе, отношение с одноклассниками, самостоятельность, оценка учебных успехов, здоровье.

На первом этапе была рассмотрена взаимосвязь оценок адаптационной готовности у участников образовательного процесса, для этого использовался корреляционный анализ данных с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона. Так, выявлено, что учебная успешность является важным показателем адаптационной готовности учащегося, оценка учебных успехов у родителей и детей имеет наибольшее количество связей: отношение к школе ($r=0,423$ при $p=0,01$), отношение с одноклассниками ($r=0,351$ при $p=0,01$), самостоятельность ($r=0,409$ при $p=0,01$). Очевидно, что этот аспект является ключевым показателем адаптационной готовности, ее благополучным результатом.

Для того чтобы выявить специфику адаптационной готовности личности первоклассника в условиях гимназии, были проанализированы результаты заполнения схем наблюдения классным руководителем. Выделены две группы, отличающиеся средними показателями по шкалам: высокие значения 5 баллов и низкие 3,5 балла. Уровень статистической значимости различий был определен по критерию Стьюдента. Наибольшее расхождение в группах выявлено по значениям шкал: учебная активность ($t_{эмп}=7,9$), усвоение знаний и успеваемость ($t_{эмп}=7,3$), целеполагание ($t_{эмп}=5,7$). Данная триада показывает важность, с точки зрения учителя, первостепенное значение для него, успеваемости учащегося. Учащиеся с высокими значениями адаптационной готовности отличаются сложившимся в полной мере мотивационным компонентом, положительным отношением к учебной деятельности, в отличие от учеников с более низкими показателями. Вместе с тем, группы схожи в своем отношении к учителю, оно благоприятное в оценках участников опроса. Группа с низкими значениями адаптационной готовности сталкивается с большим количеством трудностей, не справляются с ними самостоятельно, учащиеся нуждаются в помощи педагога-психолога.

Образовательная среда современной школы насыщена программами, которые реализуются в разных условиях, однако, каждая из них преследует цель личностного роста и развития ребенка. Поэтому возникает необходимость изучения тех особенностей личности, которые позволяют человеку быть мобильным и адекватно оценивающим жизненные обстоятельства, чтобы осуществлять успешную учебную и иные виды деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ТРУДОВОЙ СИТУАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Величковская С.Б., Гребенникова Т.О., Москва, Россия

Аннотация. В исследовании рассматриваются особенности образа трудовой ситуации, возникающие у студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения. В ходе исследования установлено, что напряженность учебной деятельности в медицинских вузах связана с ее практической ориентацией и включением в профессиональную деятельность уже на ранних этапах обучения. Полученные данные позволили выделить наиболее значимые для каждой из исследуемых групп характеристики деятельности и определить особенности субъективного образа трудовой ситуации на ранних этапах профессионального становления.

Ключевые слова: образ трудовой ситуации, студенты медицинских специальностей, профессиональная деятельность.

FEATURES OF A MEDICAL STUDENTS WORK SITUATION IMAGE AT THE EARLY STAGES OF PROFESSIONAL TRAINING

Velichkovskaya S.B., Grebennikova T.O.

Abstract. The research contemplates the specific features of subjective work image, which medical students experience at different stages of training. The research stated that the tension of academic activity at medical universities is closely related to its practical character and to the engagement into professional activity already at the early stages of training. The data acquired allowed us to specify the most crucial features of activity for each group and to define the specific features of subjective work image at the early stages of professional formation.

Keywords: work situation image, medical students, professional activity.

В эмпирическом исследовании, посвященном изучению особенностей развития психологического стресса у студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения, была предпринята попытка установить взаимосвязи между особенностями переживания психологического стресса у студентов медицинских специальностей и уровнем сформированности субъективного образа деятельности на разных этапах профессионального становления [Величковская С.Б., 2013; Величковская С.Б., Гребенникова Т.О., 2014]. В исследовании приняли участие 102 студента, обучающиеся по специальности «Стоматология общей практики». Испытуемые были разделены на три группы – по этапу профессионального обучения. В первую группу вошли студенты 1-2 курсов стоматологического факультета (26 чел.), во вторую – студенты 4-6 курсов обучения (31 чел.), в третью – интерны, проходящие обучение на факультете последиplomного образования (45 чел.). Возраст испытуемых в целом по выборке варьирует от 18 до 42 лет (средний возраст – 23,8 года), в ее состав вошли 42 мужчины и 60 женщин.

Среди большого объема полученных данных особый интерес представляют результаты, полученные по методике «Анкета для оценки субъективно важных характеристик деятельности», которые позволили

выделить наиболее значимые для каждой из исследуемых групп характеристики деятельности [Леонова А.Б., 2001; Леонова А.Б., Величковская С.Б., 2000]. Для студентов младших курсов это факторы «Сложность», «Значимость» и «Внешняя обратная связь». Для студентов старших курсов – «Разнообразие», «Значимость» и «Внутренняя обратная связь». В группе интернов отмечаются высокие показатели по таким факторам, как «Разнообразие», «Значимость», «Внешняя обратная связь» и «Внутренняя обратная связь». Результаты по показателю «Индекс потенциальной мотивации» во всех обследованных группах находятся в диапазоне умеренных значений. Представляется, что степень включенности в деятельность непосредственно связана с ее эмоциональным компонентом и подвержена влиянию стрессовых состояний. Группа студентов старших курсов в отношении переживания стрессовых состояний наименее благополучна. Данная группа характеризуется выраженной физиологической симптоматикой стресса, эмоциональной «пресыщенностью». Хроническое состояние усталости и тревоги, безусловно, оказывает негативное влияние на уровень мотивации. Можно предположить, что именно по этой причине в данной группе самый низкий показатель индекса потенциальной мотивации [Величковская С.Б., Гребенникова Т.О., 2014].

В отношении субъективно значимых характеристик деятельности можно отметить по-разному расставленные «акценты» в обследованных группах. Для студентов младших курсов на первый план выходит значимость выполняемой ими деятельности для других и оценка ее результатов окружающими. В группе студентов младших курсов самый низкий показатель по фактору «Автономия». Они только начинают осваивать базовые принципы своей будущей профессиональной деятельности, у них только начинают формироваться профессионально важные качества и компетенции. Поэтому студенты младших курсов испытывают выраженную потребность в руководстве и поддержке опытными специалистами. При этом они мотивированы на выполнение более сложных задач, т.к. видят в успешной их реализации возможности для приобретения ценного практического опыта и получения позитивной оценки со стороны авторитетных лиц (коллег и преподавателей). Несмотря на то, что в группе студентов старших курсов показатели по факторам «Сложность» и «Значимость» ниже, чем в группе студентов младших курсов, эти характеристики сохраняют свою субъективную значимость и дополняются выраженной потребностью в разнообразии форм деятельности, а также в независимости в принятии решений. Студентов старших курсов в наименьшей степени интересует оценка результатов их деятельности окружающими. Можно говорить о переориентации студентов-медиков при оценке своей деятельности на самооценку по уже сформированным/интериоризированным, т.е. присвоенным на предыдущих этапах профессионального становления критериям, когда возможность самостоятельно оценить успешность собственной деятельности и субъективную удовлетворенность полученными результатами выходит на

первый план. На четвертом году обучения в медицинском вузе, как уже говорилось выше, наступает переломный момент – выбор специализации. Возможно, именно это побуждает студентов на данном этапе проанализировать собственные переживания, сосредоточиться на тех аспектах деятельности, которые представляют для них субъективную ценность. Существуют традиционно наиболее «сложные» специализации, куда можно попасть, лишь пройдя очень жесткую процедуру отбора. Обучающиеся должны приложить максимум усилий и продемонстрировать свои способности и имеющиеся знания на достойном уровне. Ситуация конкурентной борьбы на этом этапе может объяснять довольно высокий показатель по фактору «Сложность» в данной группе испытуемых.

Группа интернов демонстрирует наиболее «зрелое» видение своей будущей профессиональной деятельности. Фактор «Разнообразие» имеет самый высокий показатель именно в этой группе при резком снижении значимости фактора «Сложность». На данном этапе молодые специалисты являются уже практически полноправными членами профессионального сообщества. Они в меньшей степени стремятся к конкуренции с коллегами с целью выставить себя в наиболее выгодном свете перед другими. Их главная задача – показать себя сложившимися, компетентными, квалифицированными специалистами, способными быстро и эффективно решать профессиональные задачи и нести ответственность за принятые решения, другими словами – достойными права на осуществление самостоятельной врачебной практики. Следует также отметить, что интерны в равной степени осознают важность как обратной связи от коллег и наставников о результатах собственной деятельности, так и возможности самостоятельной их оценки.

Полученные данные позволяют говорить о целесообразности проведения дальнейшего исследования образа трудовой ситуации у студентов-медиков на разных этапах обучения для подтверждения гипотезы о том, что развитие и переживание психологического стресса у студентов медицинских специальностей обусловлены уровнем сформированности субъективного образа трудовой деятельности на разных этапах профессионального становления.

ФОРМИРОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Виноградов П.Н., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются психологические условия формирования визуальной культуры личности как субъективного условия освоения учащимися современной визуальной среды. Средством формирования является музейно-образовательная программа, реализующаяся в сотрудничестве школ и ряда художественных музеев России.

Ключевые слова: визуальная культура, личность, развитие, экологическая психология.

DEVELOPMENT OF PERSONALITY VISUAL CULTURE: ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH

Vinogradov P.N.

Abstract. The article discusses psychological conditions of development of personality's visual culture as subjective prerequisites of assimilation of modern visual environment by students. A museum-based educational programme was used as a tool of developing visual culture. The program is being implemented in partnership between schools and a number of art museums of Russia.

Keywords: visual culture, personality, development, ecological psychology.

Экологическая психология, разрабатываемая в нашей стране В.И. Пановым, В.А. Ясвиным, С.Д. Дерябо и др, открывает, как нам кажется, новые возможности для решения проблемы оптимального освоения человеком окружающей визуальной среды. Это связано с тем, что с одной стороны – по природе своего предмета экологическая психология направлена на изучение осознания человеком взаимодействия с окружающей средой жизнедеятельности (в том числе образовательной), с другой – предполагает открытость человека творческому развитию.

Экопсихологический подход является, как нам кажется, и источником резерва в приобретении развития и коррекции приобретаемого опыта. Основная идея такого подхода заключается в использовании психологических эффектов, возникающих при взаимодействии личности и окружающей образовательной среды музея. Таким образом, ключевыми категориями данного подхода являются: личность ребенка, личность музейного педагога, образовательная среда художественного музея, взаимодействие.

Вместе с тем экопсихологический подход позволяет, на наш взгляд, описать и спроектировать ситуации, события и процессы, имеющие место в приобретении профессионального опыта. Этот вид анализа дает возможность рассмотреть ведущие факторы, влияющие на человека и служащие переходу имеющихся у него потенциалов в актуальное состояние. Важным является исследование условий, при которых рядовая ситуация фиксируется в сознании человека и превращается в событие значимое и имеющее смысл для него.

Дадим краткую содержательную характеристику и психологическое обоснование предлагаемых принципов.

– Соответствие степени открытости субъекта художественной информации с информационной насыщенностью образовательной среды. Этот принцип связывает требования, предъявляемые к особенностям информационной среды музея и готовностью ребенка в ней ориентироваться, поэтому в педагогической работе большое внимание уделяется идее взаимодействия.

– Адекватность соотношения социального значения и личностного смысла в организации художественного воспитания. В процессах общения проникновение в сущность явления связано с интерпретацией отношения

«знак-значение» в целях определения смысла. Эта задача реализуется более эффективно при взаимопознании всех участников образовательного процесса осуществляемого в художественном музее. Обретение смысла полученного опыта позволяет «встроить» его в систему субъективного опыта, что влияет на поведенческие проявления индивида. Это подкрепляется и аффективными переживаниями детей.

– Активный характер приобретения визуальной компетентности в сочетании с действенностью реального поведения в образовательной среде. Данный принцип, связывающий активный характер освоения художественной компетентности с действенностью реального поведения в образовательной среде художественного музея, связан с активизацией поведения и творческим присвоением получаемой информации. Она особенно важна для формирования художественной компетентности и способности адаптироваться к образовательной среде музея.

– Активизация функций психики и завершение цикла приобретения опыта оптимального поведения. Важнейшим аспектом художественного воспитания является осознание ребенком акта восприятия художественного произведения в музейной среде как личностно значимого события. Нам кажется, что именно завершение цикла реализации психических функций рассмотренного нами, способствует оценке ребенком посещения музея как события.

Изложенные выше положения и принципы, а также результаты широкомасштабного научно-образовательного проекта позволяют подойти к обоснованию инновационного экопсихологического подхода к формированию визуального мышления и визуальной культуры учащихся в условиях дополнительного образования. Так, в исследовательском проекте «Экологическая роль изобразительного искусства в условиях интенсивного визуального потока», в котором автор принимал участие под руководством директора Центра музейной педагогики и детского творчества при ГРМ Б.А. Стоярова и В.П. Зинченко, выявлены важные факторы формирования визуального мышления и визуальной культуры учащихся. Дана характеристика феноменов визуального мышления и визуальной культуры личности как регуляторов взаимодействия человека с насыщенной информационной средой. Определены особенности проявления данных феноменов в широком онтогенетическом контексте от младших школьников до учащихся старших классов. Установлены источники получения школьниками информации о произведениях изобразительного искусства и условиях их создания, предъявления и хранения. Выявлены особенности ментальных моделей восприятия окружающей музейной и городской среды субъектами различных возрастных категорий. Подтвердила свою эффективность многолетняя музейно-образовательная программа «Здравствуй, музей» на просветительских площадках 8 регионов Российской Федерации. Получена сравнительная характеристика особенностей включения в музейно-образовательный процесс по данной программе в художественных музеях Санкт-Петербурга, Москвы, Саратова, Перми, Тулы,

Твери, Рязани и Ленинградской области. Выявлен высокий развивающий потенциал взаимодействия школьных и музейных занятий для формирования визуальной культуры и визуального мышления учащихся. Фасилитированная дискуссия и событийная направленность музейных занятий позволили создать продуктивную модель взаимодействия школьников в рамках соответствующей возрастной субкультуры и осуществить включение ценностей художественной культуры в содержание деятельности, сознание ребят, их отношение к жизненной среде и включение психологических механизмов, обеспечивающих эффективную переработку интенсивных потоков визуальной информации. Обширные данные, полученные в результате реализации данного исследовательского проекта, позволили подойти к формулированию ряда идей, характеризующих инновационный подход в организации образовательного процесса, который мы назвали экопсихологическим походом.

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Виноградова И.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлена проблема оценивания предметно-пространственной среды образовательной организации, анализируются критерии оценивания предметно-пространственной среды педагогами дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: пространственно-предметная среда, оценивание, педагоги, дошкольная образовательная организация.

FEATURES ESTIMATION OF SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Vinogradova I.A.

Abstract. The article presents the problem of estimating spatial environment of the educational organization, analyzes the assessment criteria of the subject-spatial environment teachers of preschool educational organizations.

Keywords: spatial environment, evaluation, pre-school educational institutions.

Ориентиром современного образования является субъектоцентризм, предполагающий создание образовательной среды с различными развивающими возможностями, удовлетворяющей образовательные потребности каждого участника образовательного процесса. Рассматривая образовательную среду с позиции экопсихологического подхода, в качестве ее структуры мы выделяем деятельностный, коммуникативный, предметно-пространственный компоненты [Панов В.И., 2007]. Образовательная среда представляется во взаимосвязи и взаимовлиянии перечисленных

компонентов. При этом предметно-пространственный компонент является одним из условий реализации деятельностной и коммуникативной составляющей образовательной среды, и определяет их содержание.

Проблема предметно-пространственной среды широко представлена в литературе на теоретическом уровне и в многочисленных эмпирических исследованиях отечественных (А.И. Баева, С.Д. Дерябо, Е.Б. Лактионова, С.Л. Новоселова, Ю.Г. Панюкова, А.И. Савенков, В.И. Слободчиков, Л.В. Смолова, В.И. Панов, В.А. Петровский, В.А. Ясвин и др.) и зарубежных (Р. Гиффорд, К. Вайнштайн, К. Риттельмайер, Р. Зоммер и др.) ученых.

Несмотря на достаточное количество исследований по проблеме, требуется дальнейшая разработка концепции предметно-пространственной среды, определение критериев, требований и алгоритмов оценивания предметно-пространственной среды образовательных организаций на ступени дошкольного образования. Оценка предметно-пространственной среды дошкольных образовательных организаций становится способом психологического анализа условий развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста и средством управления образовательной средой конкретной образовательной организации.

В рамках решения вопроса оценки предметно-пространственной среды мы поставили задачу – определить критерии оценивания предметно-пространственной среды, которыми пользуются педагоги дошкольных образовательных организаций.

Педагогам был предложен опросник «Критерии оценивания предметно-пространственной среды образовательной организации». В опросе приняли участие педагоги ГБОУ Школа № 1430 имени героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько и педагоги – слушатели курсов повышения квалификации на базе Института системных проектов ГБОУ ВО МГПУ).

В ходе анализа данных опроса нами выделены 40 критериев оценки предметно-пространственной среды, которые были объединены в 17 блоков: безопасность, комфортность, обеспечение различных видов деятельности; эстетика оформления помещения; дидактические средства и оборудование; многофункциональность; учет возрастных особенностей; трансформируемость пространства; насыщенность; оформление участка; учет гендерной специфики в создании предметно-пространственной среды; оригинальность и новизна; наличие уголка озеленения; наличие уголка уединения/релаксации (блоки перечислены с учетом рейтинга).

Ведущим критерием в оценке предметно-пространственной среды педагогами дошкольных образовательных организаций является ее

безопасность (19,8% опрошенных педагогов). Данный критерий предполагает (в понимании опрошенных педагогов) соответствие всех элементов предметно-пространственной среды требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, соответствие гигиеническим требованиям. Данный факт объясняется доминированием санитарно-эпидемиологических требований и требований пожарной и электробезопасности при оценке материально-технических, медико-социальных, образовательных условий пребывания детей в образовательных организациях.

Важно отметить, что педагоги безопасность предметно-пространственной среды рассматривают очень узко, указывая в основном санитарно-эпидемиологическую безопасность. В нашем понимании, безопасность предметно-пространственной среды нужно рассматривать шире, ориентируясь и на ее психологическую безопасность. Психологически безопасной является та среда, в которой удовлетворяются основные потребности личности, среда в которой созданы условия эмоционального благополучия и оптимального развития ребенка. Этот параметр безопасности частично раскрывается в следующем блоке оценки предметно-пространственной среды – комфортность (12,3% опрошенных педагогов).

Развивающий и образовательный потенциал предметно-пространственной среды оценивается педагогами дошкольных образовательных организаций в рамках критерия обеспечение различных видов деятельности (12% от общего числа опрошенных педагогов). Как правило, это среда, стимулирующая познавательную и двигательную активность детей. Содержанием данного блока стали следующие составляющие предметно-пространственной среды: вариативность предметно-пространственной среды предполагает наличие различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), наличие разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей; наличие уголков для детского экспериментирования (2,6% опрошенных педагогов); наличие уголков природы (1,6% опрошенных педагогов); наличие музыкального, спортивного зала (1% опрошенных педагогов); наличие помещения для игр (0,5% опрошенных педагогов), наличие библиотеки (0,5% опрошенных педагогов).

Важным параметром оценивания предметно-пространственной среды для педагогов дошкольных образовательных организаций является эстетика оформления помещения (9,6% опрошенных педагогов). Эстетически

оформленная среда вызывает положительные эмоции, создает ощущение безопасности, оказывает релаксирующее действие.

Следующим критерием оценки предметно-пространственной среды является трансформируемость пространства. Наличие динамичного, изменяющегося пространства определяется необходимостью трансформации среды в соответствии с изменяющимися потребностями участников образовательного процесса.

Несмотря на широкое распространение инклюзивного образования и программы «Доступная среда» педагоги не включают в систему оценки предметно-пространственной среды критерий «Учет потребностей детей с ОВЗ». Педагоги не придают должного значения доступу воспитанников с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательной организации, а также комфортность нахождения и взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Менее значимыми критериями у опрошенных педагогов оказались: учет гендерной специфики в создании предметно-пространственной среды, оригинальность, новизна, информационные компьютерные технологии, наличие уголков озеленения, уединения, релаксации.

Полученные данные показывают ориентированность педагогов в оценке предметно-пространственной среды на ее соответствие санитарно-эпидемиологическим требованиям, комфортность и развивающий и образовательный потенциал предметного пространства. Данные критерии в оценках педагогов дошкольных образовательных организаций отражают традиционно определяемые функции детского сада и свидетельствуют о недостаточной ориентированности педагогов в оценивании и, следовательно, в использовании при создании предметно-пространственной среды образовательной организации, на такие критерии как, трансформируемость и многофункциональность пространства, учет потребностей детей с ОВЗ, наличие зон для уединения, личного индивидуального пространства, зон комфорта для педагогов.

О РАЗВИТИИ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ПСИХОЛОГИИ: КИБЕРПСИХОЛОГИЯ¹¹

Войскунский А.Е., Москва, Россия

Аннотация. Возникновение и развитие новых направлений исследований в рамках психологической науки связано с запросами практики, при этом на соответствующие процессы воздействует целый ряд объективных и субъективных причин. Примерами этого во второй половине XX века могут служить психология массовых коммуникаций,

¹¹ Поддержано РГНФ, проект № 11-06-00647

психолингвистика, инженерная психология, гендерная психология и др. В настоящее время таким новым, развивающимся направлением является психология Интернета, все чаще именуемая также киберпсихологией. Предложено авторское понимание предмета данной исследовательской области. В рамках данного направления уже проведено множество исследований, опубликовано более тысячи научных работ, однако могут быть отмечены также трудности, замедляющие развитие и оформление данного направления.

Ключевые слова: киберпсихология, психология Интернета, новые направления в психологии.

ON NEW RESEARCH AREAS IN PSYCHOLOGY: CYBERPSYCHOLOGY

Voiskounsky A.E.

Abstract. New research areas in psychology develop in close connection with requests from practice and under the pressure of many objective and subjective problems. There are several examples of such areas, developed through the second half of the 20th century: media psychology, psycholinguistics, ergonomics and engineering psychology, gender psychology, etc. Cyberpsychology is one of the newest psychological areas, highly demanded nowadays. The author's definition of this field is given. A number of research areas within cyberpsychology can be distinguished, more than a thousand published works have been carried in this field, but there are still many difficulties disturbing the proper development of cyberpsychology.

Keywords: cyberpsychology, psychology of Internet, new research areas in psychology.

Разнообразные формы поведения человека, опосредствованные компьютерами, мобильными средствами связи и Интернетом, являются предметом интереса разных наук, включая психологию. Ограничимся психологической наукой. В психологии наблюдается отчетливая заинтересованность в изучении деятельности человека в Интернете. Данный тренд проявляет, на наш взгляд, тенденцию к оформлению в качестве отдельного направления психологической науки.

Обратимся к сравнительно недавней истории появления, развития и оформления некоторых направлений в психологии. Не будем говорить о крупнейших научных направлениях (таких, к примеру, как бихевиоризм), ограничимся представляющимися (в настоящее время) более частными направлениями. Какие уроки преподносит нам недавняя история?

Неудивительно, что новые направления возникают под согласованным воздействием объективных и субъективных причин. Так, психология массовых коммуникаций (или медиа-психология) получила развитие во второй четверти XX века вслед за появлением и широким развитием радиовещания: хотя газеты были известны за десятки лет до того, однако именно в радиовещании (впоследствии – в телевещании) специалисты увидели новый малоизученный резерв оказания воздействия на население – и новое направление в психологии стало все более активно развиваться. Толчком для него можно смело полагать появление и развитие неизвестной

ранее новой технологии, организацию на ее основе массовых потребительски привлекательных сервисов. Новых технологий, тем более массового использования, может быть достаточно в качестве стимула развития новой психологической дисциплины – таков первый вывод, который мы делаем.

В отличие от психологии массовых коммуникаций, сравнительно близкое к ней направление – психолингвистика – возникло и оформилось по причине появления в 1950-х годах активного ядра заинтересованных исследователей, специализировавшихся в нескольких профильных дисциплинах (психология языка, лингвистика, нейробиология, антропология, семиотика) и авторитетно заявивших о новом научном направлении выпуском сборников (впоследствии – монографий) и проведением семинаров, симпозиумов и конференций, организацией многоуровневого обучения молодых специалистов. При несомненной важности решаемых психолингвистикой научных и практических вопросов причины оформления данного исследовательского направления могут считаться во многом субъективными. Вероятно, субъективными причинами (появлением авторитетной группы специалистов и их решительными действиями) было обусловлено развитие гуманистической, а позднее и позитивной психологии – хотя во всех упоминаемых случаях не следует сбрасывать со счетов и способствовавшие такому развитию собственно научные тренды и тенденции общественного развития. Итак, крайне полезны активность и компетентность той группы специалистов, которая способна обеспечить высокий научный уровень публикаций и организовать подготовку молодых кадров для процветания нового научного направления – таков следующий вывод, который мы делаем.

Развитием новых технологий было во многом обусловлено оформлением в середине прошлого века такого направления в психологии, которое известно как инженерная психология и инженерно-психологическое проектирование. С одной стороны, это направление опирается на теоретические и практические подходы, которые начали разрабатываться еще в довоенное время в психологии труда, а с другой стороны, их активное развитие во второй половине XX столетия было обусловлено внедрением технологий: систем автоматического регулирования, телемеханики, кибернетики, впоследствии – компьютерной техники. Значительную роль сыграл и «прогресс» военных технологий (увеличение скоростей и сложности управления в реактивной авиации, появление необходимости обеспечения операторской деятельности средствами отображения информации и т.п.), увеличение мощности энергетических установок и др. Как отмечал один из пионеров инженерной психологии А. Чапанис, определенную роль сыграло изменение законодательства в США, согласно которому при вызванных неисправностью бытовой техники авариях и травмах вина (вместе с издержками) стала возлагаться на производителя: дабы избежать судебных процессов и выплат компенсаций покупателям, фирмы-производители предпочли осуществлять серьезную предпродажную проверку продуктов, предназначенных для потребителей, а потому открыли инженерно-

психологические подразделения. Заинтересованность бизнеса принесла финансовую поддержку. Таким образом, причиной оформления нового исследовательского направления в психологии может считаться развитие и усложнение технологий, да и дополнительные факторы в виде изменения законодательства и/или интереса со стороны бизнеса, являются нелишними в его развитии. Таков еще один вывод, который мы можем сделать.

В ряде случаев развитие новых направлений в психологии обусловлено идейными, общеполитическими и общекультурными тенденциями в обществе, как это имело место, например, с развитием гендерной психологии. Новые направления в психологии оказываются связанными и с достижением определенной массовости представителей новых профессий (психология менеджмента, психология маркетинга), и с особо высокой значимостью пусть даже относительно немногочисленных представителей определенных профессий (авиационно-космическая психология). В обществах идеологических и тем более тоталитарных свободное развитие новых научных направлений проявляет прямую зависимость от воли (или отсутствия таковой) со стороны идеологического руководства – так было, к примеру, на начальном этапе развития социальной психологии или уже упомянутой психологии массовых коммуникаций в нашей стране. Эти положения можно отнести к числу организационных и достаточно субъективных, а примеры показывают, что перечисленное в данном абзаце – необязательные моменты для развития нового научного направления.

Итак, возникновение и развитие новых направлений в психологии нередко вызвано появлением и массовым распространением технологий. Далее, для развития такого направления нужна инициативная группа специалистов, обеспечивающая высокий уровень научной работы и обучения будущих специалистов. Кроме этого, желательно заручиться законодательным (и, возможно, финансовым) обеспечением научного и педагогического процесса; не лишней представляется и благоприятная общественная атмосфера.

Остановимся теперь на вопросе о роли современных информационно-коммуникационных технологий, включающих компьютеры, планшетники, электронные приставки, мобильные телефоны и смартфоны, другие девайсы и гаджеты (скажем, автомобильные навигаторы), системы виртуальной реальности, Интернет и другие сети, включая, к примеру, сети авторизации банковских карт и других платежных инструментов. Такие технологии поистине преобразовали не только деятельность человека (едва ли не каждого человека, включая детей и малообразованных взрослых), но и современную культуру в целом [Войскунский, 2002; 2010а]. Помимо самого появления технологий, налицо направленный на них значительный общественный интерес, равно как многократно озвученная (например, педагогами, медиками и значительным числом родителей) потребность в изучении психологических условий и последствий применения Интернет-технологий. Может быть отмечена и немалая заинтересованность самих

исследователей-психологов в проведении научной работы, связанной с выявлением специфики применением людьми компьютерных и сетевых технологий. В наибольшей степени это относится к молодым психологам.

Итак, налицо массовое применение новых технологий, заинтересованность в осуществлении психологических исследований, наличествуют обширные популяции для проведения широкомасштабных исследований. Имеются и квалифицированные специалисты. Можно сделать предварительный вывод, что новое научное направление уже вполне заявило о себе.

При этом оно не получило пока единообразного и всеми принятого наименования. Чаще всего употребляются такие наименования, как «гуманитарный Интернет», «психология Интернета», «психология киберпространства», «психология «жителей» Интернета» или «киберпсихология» [Войскунский, 2010а; 2010б; 2011; Гуманитарные исследования в Интернете, 2000; Кузнецова, Чудова, 2008]. Все они представляются в достаточной степени обобщающими, по содержанию мало отличаются друг от друга. В частности, «киберпсихология» или «психология киберпространства» восходят в конечном счете к обобщающему наименованию для целого ряда научных направлений, которые первоначально развивались в рамках науки, названной Н. Винером «кибернетикой»; данная наука в последние десятилетия перестала развиваться как единое целое, раздробившись на относительно узкие направления, ни одно из которых не именуется «кибернетикой». Тем самым восходящие к «кибернетике» наименования вновь могут рассматриваться как объединяющие; это верно, на наш взгляд, и для исследовательской области, занятой изучением поведения человека в принципиально новой и не всегда привычной (исключая разве что детей – т.н. «поколение Y») экологической среде Интернета и киберпространства.

В современном понимании Интернет – это не конкретная сеть из взаимосвязанных компьютеров и мобильных устройств, и даже не сеть сетей, а наряду с ними построенные на их основе социальные сервисы. Эти социальные сервисы предлагают людям общаться (устно или письменно, в реальном времени или отсроченно, посредством обмена текстовыми сообщениями, изображениями или продуктами деятельности, в диаде или в группе и др.), познавать (в частности, обучаться, искать информацию или наводить справки), развлекаться (например, играть в многопользовательские ролевые игры, слушать музыку, просматривать фотографии, видео- и киноролики), трудиться (в частности, обеспечивать техническое функционирование Интернета, оказывать помощь клиентам дистантно, составлять рекомендательные списки труднодоступных источников, программировать новые интернет-сервисы либо совершенствовать имеющиеся сервисы и т.п.), совершать покупки и сделки, другие действия.

Таким образом, посредством Интернета осуществляются традиционно изучаемые в психологии разновидности деятельности: трудовой, познавательной, игровой, коммуникативной, а также мало исследованной в

отечественной психологии консьюмеристской (потребительской, или покупательской) деятельности. Большинство остальных видов осуществляемых пользователями Интернета деятельностей представляет собой определенное комбинаторное соединение указанных видов деятельностей. Интернет и базирующиеся на нем сервисы не только опосредствуют, но и стимулируют реализацию многообразных деятельностей. А под киберпсихологией, или психологией Интернета следует понимать отрасль психологии, объединяющую (и отвечающую за) методологию, теорию и практику исследования видов, способов и принципов применения людьми социальных сервисов Интернета [Войсункинский, 2011].

Согласно сделанному выше промежуточному выводу из проведенного анализа особенностей развития новых направлений в психологии, для полноценного развития и оформления нового направления необходимы значительные организационные усилия, как-то создание профессиональных ассоциаций, организация периодических изданий, советов по защите диссертаций, кафедр и факультетов с учебными программами для подготовки специалистов разного уровня. Многих из таких организационных дел специалистами по киберпсихологии до сих пор не выполнены. Это не относится исключительно к отечественным специалистам: практически в такой же мере это справедливо и применительно к международному сообществу киберпсихологов.

Так, неясен вопрос о кадровой наполненности нового исследовательского направления, как бы оно ни называлось. Американские специалисты Ян и Цзен [Yan, Zheng, 2012] прикидочно сообщают, что в международных журналах за четверть века (до 2010 года) опубликовано примерно 3-4 тысячи статей, которые можно было бы отнести к более широкой, нежели киберпсихология, проблемной области – а именно, к «киберповедению». Естественно, довольно заметную часть исследовательских работ по киберповедению составляют работы по психологии – наряду с социологией, коммуникативистикой, политологией, антропологией, философией, педагогикой поведения в киберпространстве. Тем самым задел публикаций по киберпсихологии насчитывает не менее тысячи статей (включая и изданные после 2010 года), а также немало сборников и монографий. Авторы, насколько можно полагать, более тысячи (в большинстве статей – более одного автора). Тем самым с кадровым обеспечением нового научного направления дело обстоит, по-видимому, достаточно благополучно.

Очевидный недостаток – в другом. Киберпсихологи не имеют собственных журналов (в имеющихся печатаются далеко не только психологи), профессиональных ассоциаций, системы подготовки специалистов: известны лишь программы обучения уровня магистра или кратковременные спецкурсы в западных университетах (Великобритания США), в то время как защита диссертаций по тематике, близкой к киберпсихологии, означает получение степени в традиционных областях психологии.

Практически все перечисленные недостатки характерны и для нашей страны: нет профессионального сообщества, отсутствует система подготовки кадров. В отличие от мирового сообщества, степень наполненности отечественной киберпсихологии исследовательскими и преподавательскими кадрами проблематична. Однако данная проблема представляется решаемой – за счет энтузиазма и научного любопытства потенциальных преподавателей и учащихся.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Волкова Т.Г., Масленникова Е.Е., Барнаул, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования феноменов, входящих в состав эмоционального компонента этнической толерантности личности, обоснована важность данных категорий у студенческой молодежи.

Ключевые слова: этническая толерантность, этническая идентичность, эмоциональная компетентность.

EMOTIONAL COMPONENT OF ETHNIC TOLERANCE

Volkova T.G., Maslennikova E.E.

Abstract. The article presents the results of empirical research of phenomena that are part of the ethnic tolerance of the individual, substantiated the importance of this category of young students.

Keywords: ethnic tolerance, ethnic identity, emotional competence.

Реализация этнической толерантности невозможна без рассмотрения проблемы компетентности в понимании, выражении и управлении эмоциями, а также терпимого отношения, как к своим эмоциональным переживаниям, так и эмоциональным процессам других людей в процессе межкультурной коммуникации.

Предметом настоящей работы является эмоциональный компонент этнической толерантности личности.

Гипотезы исследования:

- имеется связь между этнической идентичностью и структурными составляющими ЭИ, компонентами психологического благополучия личности, а именно: проявление повышенных черт этноэгоизма может быть изучена через категории управления своими эмоциями, управления средой, личностного роста и осмысленности жизни;
- присутствие выраженности параметра понимания своих эмоций как компонента ЭИ, вероятно, взаимосвязано с повышением управления средой и самопринятия, характеризуется наличием тенденции к убыванию баланса аффекта.

Феномен этнической толерантности предполагает в своем понимании сохранность личностного «имущества», заключающегося в праве каждого человека быть иным в этническом отношении [Зинченко Ю.П., 2011].

В своей статье Н.В. Нижегородцева и Н.Э. Солынин указывают подходы в рассмотрении этнической толерантности, из которых мы выделили

два в качестве основы для нашего исследования. Укажем кратко каждый из них [Солынин Н.Э., 2010].

Представителями этнопсихологического подхода была определена этническая нетерпимость как «реально значимая форма проявления кризисных трансформаций этнической идентичности». В связи с чем, этническая толерантность психологами представляется связанной с категорией позитивной этнической идентичности [Солдатова Г.У., 2000; Солдатова Г.У., 2003]. Маркером устойчивости и отсутствия дискомфорта в области межэтнических контактов выступает этническая идентичность, на основе которой становится возможна экстраполяция проблемно-конфликтных ситуаций, диалог с другими этническими общностями через регуляцию переживания своей принадлежности к какому-либо этносу.

Приверженцы социально-психологического подхода рассматривают этническую толерантность как установку, выражающуюся в мере включения в зону позитивного восприятия представителей той или иной этнической общности. Ю.П. Ивкова, обозначая исследуемый феномен как установку, усматривает в ней следующее структурное содержание: когнитивный (знания о существующих этнических общностях, о правах человека вне зависимости от национальной принадлежности); эмоциональный (аффективная составляющая в пространстве межэтнических контактов); – поведенческий (поведение с толерантными или интолерантными признаками) компоненты [Солынин Н.Э., 2010; Шпунтов В.И., 2004].

Было выяснено, что в основу эмоционального компонента этнической толерантности входят следующие феномены: самопринятие, аффективная толерантность, принятие других [Дагбаева С.Б., 2012].

Нами было предположено, что эмоциональный интеллект также должен входить в число перечисленных ранее элементов эмоционального компонента, поскольку личности, отличающиеся высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, обладают чутким инструментом, настроенным на собственную эмоциональную сферу, а также эмоциональное состояние других индивидов за счет когнитивной переработки эмоциональной информации. Без приведенных возможностей личность не сможет осуществить успешную межкультурную коммуникацию, поскольку неиспользование эмоционального посыла собеседника существенно искажает смысл сообщения, что может отягчить социальную дистанцию между участвующими в диалоге [Андреева Г.М., 2003; Андреева И.Н., 2011].

Методы: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; тестирование.

В исследовании приняли участие 38 студентов 1-го и 2-го курсов факультета психологии и педагогики Алтайского государственного университета.

Методики: «Шкала психологического благополучия К. Риффа» (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко); «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой; опросник эмоционального интеллекта «Эм Ин» (Д.В. Люсина).

Результаты показали, что проявления этноэгоизма создает барьеры для построения взаимоотношений в поликультурном пространстве, что выражается в нетерпении по отношению к представителям других этносов, способствует бесконтрольности во внешнем проявлении своих эмоций ($p=0,006$; $r=-0,438$). Высокие баллы по шкале этноэгоизма связаны с низким уровнем управления своим окружением ($p=0,007$; $r=-0,428$): невозможность осуществлять координацию вследствие бесконтрольной вербальной агрессии к другой этнической группе. «Зацикленность» на собственном этносе табуирует привлекательные перспективы в других культурах и создает доминанту отсутствия осмысленности жизни ($p=0,002$; $r=-0,482$).

Положительная корреляционная взаимосвязь между «пониманием своих эмоций» и выраженностью параметров управления средой ($r=0,451$, $p=0,04$), самопринятия ($r=0,486$, $p=0,02$) позволяет предположить, что высокий уровень выраженности способности к пониманию своих эмоциональных переживаний означает, что человек, успешно устанавливая наличие эмоции, ее типологизируя, обозначая возможные причины и последствия своего эмоционального состояния, результативен и эффективен в своей деятельности, способен улавливать «нужные» ситуации для удовлетворения собственных потребностей и т.д. Можно отметить, что понимание наличествующих эмоций являют собой некую осведомленность об эмоциональном наполнении, без какого-либо искажения подпитывает позитивное отношение к себе, обеспечивает принятие собственной личности такой, какая она есть.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что проявления этноэгоизма создает определенные барьеры для построения взаимоотношений в поликультурном пространстве, поскольку определенная доля «этнического нациссизма» может создавать беспокойство в собственном этническом сообществе, поскольку основная активность направлена на другой этнос в ущерб самодостаточности и прогресса собственного [Скрипкина Т.П., Карабанова О.А., 2010; Солдатова Г.У., 1998; Солдатова Г.У., 2003].

Важнейшей компетенцией выпускника является проявление этнической толерантности, достижение определенного внутреннего желания поддерживать собственные культурные ценности, вместе с тем адекватно эмоционально реагировать на иноэтническое окружение, его проявления, традиции и обычаи. Ввиду чего мы предлагаем развивать эмоциональный интеллект как способность, помогающая на эмоциональном уровне «ощутить» другой этнос [Сольнин Н.Э., 2010].

ЭКОПСИХОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ¹²

Воловикова М.И., Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются негативные последствия принятия в качестве психологической нормы нарушений половой идентификации и

¹² Работа выполнена по проекту РФФ № 14-18-03271

изменений полового поведения. Утверждается позитивное значение концепции психологического здоровья личности.

Ключевые слова: макрпсихология; отцовство; психологическое материнство, нравственность, совесть, личность, нарушения половой идентификации, психологическое здоровье, ВОЗ.

ECOLOGICAL PSYCHOLOGY AND PROBLEMS OF SEXUAL IDENTITY

Volovikova M.I.

Abstract. The article considers the negative effects of adoption as a psychological norm the violations of the sexual identification and changes in sexual behavior. The positive value of the conception of psychological personal health is approved.

Keywords: macro-psychology, paternity, psychological motherhood, morality, conscience, personality, disorders of sexual identification, psychological health, WHO (World Health Organization).

Шестидесятые годы прошлого века западный мир сотрясала сексуальная революция, порывы которой добрались до нашей страны уже в тот период, когда она перестала называться СССР. Ко многим проблемам, обрушившимся на жителей России 1990-е годы, добавилось еще снятие негласного запрета открытого, включая СМИ, обсуждения вопросов пола (sex – в английском языке всего лишь означает «пол»). Тем самым был обеспечен «прорыв» не только относительно советского игнорирования сексуальной проблематики, но также и традиционного для всей отечественной культуры осторожного и бережного отношения к вопросам пола. В подтверждение этой мысли можно обратиться к великой русской литературе XIX века. Вплоть до предреволюционного периода, интимная жизнь героев была скрыта от читателя, хотя накануне революции этот запрет был нарушен (в произведениях Куприна, Горького и др.). В советский период «Железный занавес» отгородил советскую литературу, искусство и отчасти гуманитарную науку от влияния Запада, которое не всегда было благотворным. Начало 1990х ознаменовалось докатившимися до нас 30 лет спустя волнами «сексуальной революции», тогда как на Западе уже разыгрывалась драма революции антисексуальной. Брызги от этой бури в головах людей стали беспрепятственно доходить до нас, лишившихся всех внешних защит. Надежда оставалась на внутреннюю защиту – совесть, вечный страж нравственности человека, если только люди не разучились слышать его тихий голос в грохоте происходивших обвалов – политическом, финансово-экономическом, идеологическом и других сопутствующих им обвалов.

Соппротивление внешнему давлению в лоббировании нетрадиционных отношений между полами по-разному происходило и происходит на постсоветском пространстве. Прибалты вынуждены принимать законы о «равенстве» родителей, теперь называемых «родитель 1», «родитель 2». Самые близкие с детства слова «мама» и «папа» исключаются из языкового общения, чтобы не «травмировать» лиц с нетрадиционной ориентацией.

Последним уже законодательно разрешено создавать и официально регистрировать «семьи», а значит, и брать на воспитание детей, воспроизводя затем в них это полное отрицание половой принадлежности человека и связанных с полом обязанностей и ролей. Уже Украина дает разрешение на проведение гейпарада в Киеве (прошедшего не без скандала и драки). Но единым фронтом на защиту традиционного распределения ролей встал Кавказ – и северный, и южный. Так в Грузии 99% населения отрицательно относятся к нетрадиционным отношениям и активно протестуют против «парадов». А оставшийся 1% – это, наверное, не грузины и не русские, и не армяне, и не евреи, а лица, не имеющие национальности, ведь вслед за потерей базовой – половой идентификацией «трещат по швам» другие идентичности, и личность разваливается на составные, не связанные друг с другом части. Здесь-то и наступает зона ответственности психологической науки, задача которой – показать, в чем значение пола для психологического здоровья личности и каковы будут последствия возникшей путаницы.

Главное макропсихологическое следствие происходящей революции по уничтожению половой идентификации состоит в выкорчевывании самых корней патриотизма из личной и общественной жизни. «Патрис» на греческом языке означает Отечество. Защищать можно «землю отцов», а не бесполох родителей под номером 1 или 2. Но даже для таких «родителей» нужно, чтобы дети каким-то образом все-таки появились на свет. Среди показателей макропсихологического благополучия/неблагополучия страны одно из ведущих мест принадлежит темпам прироста или убывания населения [Юревич А.В., 2014]. Страну можно победить не только силой оружия, а простым уменьшением количества населения. И пространство, которое когда-то было страной, быстро заполняют другие народы, не озабоченные победой патологического эгоизма над здоровым отношением к законам жизни, где все находится на своих законных местах (соответствующих законам человеческой природы и нравственности): семья, дети, отцовство и материнство.

Проблема психологического здоровья человека не может быть поставлена без относительно половой принадлежности этого человека. Жизненные задачи и одаренность у мужчины и женщины различны. Назначением и природной одаренностью женщины является материнство, проявляемое не только (и не всегда) в рождении и воспитании своих детей, но и в отношении к миру, к другим людям. Та цепочка испытаний, которую налагает на эту одаренность наш «просвещенный» век (включая «суррогатное материнство»), ведет, в конечном итоге к подрыву основ психологического здоровья населения. Печальная статистика роста асоциальных явлений в нашем обществе является одним из следствий этого процесса. Исследования психологов [Коржова Е.Ю., 2013]; [Гостев А.А.; Борисова Н.В., 2013]; [Воловикова М.И., 2014], а также обращение к лучшим произведениям русской классической литературы, основанной на утверждении нравственного закона, помогает увидеть истоки болезни в самый момент ее зарождения и наметить пути ее решения. Восстановление «психологического

материнства» у девочек, девушек, взрослых мам является важнейшей задачей, наряду с утверждением чувства ответственного отношения к отцовству мальчиков и взрослых мужчин. Путь этого восстановления связан с поддержанием нравственных основ жизни человека. Нравственная интуиция (совесть) служит сохранению верных ориентиров в стремительно изменяющихся внешних условиях. Не удивительно, что вместе с падением общественной морали эти изменения коснулись отношения к полу и отношений между полами, что приводит к нарушениям здоровья – психологического, психического и физического.

Другой вопрос, как относиться психологу к самому человеку с нарушенной половой идентификацией? Жалеть и стараться помочь. Но больным его, оказывается, считать нельзя – 17 мая 1990 года Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ) исключила гомосексуализм из списка психических заболеваний. В память об этом дне 17 мая «прогрессивное человечество» отмечает «день борьбы с гомофобией». Однако есть почти отечественная концепция *психологического здоровья*. Намеченная в 1950-х А. Маслоу [Maslow A., 1950; 1954], она была подхвачена российскими психологами в конце 1990х [Дубровина И.В., 1997] и в настоящее время успешно развивается [Шувалов А.В., 2011]; [Коржова Е.Ю., 2013]; [Никифоров Г.С., 2013]; [Воловикова М.И., 2013]; [Галкина Т.В., Артемцева Н.Г., 2014], [Воловикова М.И., Галкина Т.В., 2014]; [Джидарьян И.А., 2014] и др. Важно удержаться от ее расширения путем проникновения некоторых положений ВОЗ «о борьбе с гомофобией», поскольку следствием такой «борьбы» станет повсеместное разрушение семей, личностей и даже отдельных государств, которые станут некому охранять.

ПЕДАГОГ И ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ¹³

Володина Т.В., Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема взаимодействия педагога с инклюзивной образовательной средой и поиска ресурсов преодоления трудностей данного взаимодействия. Приводятся результаты исследования взаимосвязи социально-психологической адаптации с жизнестойкостью педагога.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, психологические ресурсы, социально-психологическая адаптация, трудности адаптации.

THE TEACHER AND INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PROBLEMS OF ADAPTATION AND COPING

Volodina T.V.

¹³ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00143 «Развитие адаптационных ресурсов субъектов в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой»

Abstract. The article discusses the problem of interaction of the teacher with an inclusive educational environment and resources of coping in this interaction. The results of the study of the relationship of socio-psychological adaptation of the hardiness of a teacher.

Keywords: inclusive educational environment, psychological resources, social-psychological adaptation, difficulties of adaptation.

Введение инклюзивного образования в российскую школу актуализирует проблему создания инклюзивной образовательной среды. Внедряемые изменения непосредственно затрагивают педагога, который является ее основным субъектом. В связи с этим, изучение взаимодействия педагога с инклюзивной образовательной средой в новых условиях (эмоциональный отклик педагога на среду, его представления о ней, поведение в среде, воздействие на эмоциональный фон, настроение, поведение, общее состояние здоровья и продуктивность деятельности педагога) является одним из необходимых условий успешности реализации поставленных задач.

В новых условиях педагог вынужден изменяться сам, адаптироваться к новым требованиям, что создает состояние физического, эмоционального и психического напряжения и актуализирует проблему поиска педагогом психологической помощи и поддержки. Анализ трудностей профессиональной деятельности педагога в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой, а также, поиск путей их преодоления педагогами явился предметом исследования, проведенного в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова. В проведенном исследовании приняли участие 118 педагогов общеобразовательных школ.

В ходе проведенного исследования были выделены субъективные трудности педагогов при реализации инклюзивного образования: недостаток профессиональной компетентности для работы, разочарование от того, что не все дети могут достичь требуемых результатов, эмоциональные перегрузки в работе, цейтнот, излишний контроль со стороны, недовольство со стороны родителей детей, не имеющих проблем в обучении и здоровье, непонимание со стороны родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, трудности контроля собственных эмоций, недостаток личностных ресурсов для преодоления возникающих трудных ситуаций. Полученные результаты актуализировали проблему поиска ресурсов преодоления выделенных трудностей.

Одной из целей проведенного исследования стало решение проблем, связанных с социально-психологической адаптацией педагога в новых условиях, изучение потребностей педагогов в поддержке и поиске ресурсов для эффективной реализации инклюзивного образования, а также формирование таких факторов среды, которые создают условия для продуктивной деятельности педагога и благоприятный эмоциональный фон.

В ходе исследования было сформировано две группы педагогов, дифференцированных по уровню их социально-психологической адаптации.

Первая группа педагогов характеризуется адаптированностью в профессиональной деятельности, для второй группы педагогов характерны некоторые признаки дезадаптации, которая проявляется в различных нарушениях деятельности: снижении профессиональной активности, в отказе от деятельности (прекращение выполнения профессиональной задачи), в проявлениях негативного отношения к учащимся, в застревании педагога на трудностях, равнодушном отношении, профессиональному росту и карьере, предубеждении к нововведениям.

Рассмотрев психологические последствия и особенности профессиональной деятельности педагога, мы пришли к выводу, что наличие профессионально-личностных ресурсов преодоления профессиональных трудностей и рисков во многом определяют как эффективность профессиональной деятельности, так и личностную сохранность педагога в профессии. В качестве такого ресурса мы выделили жизнестойкость педагога [Володина Т.В., 2013; Леонтьев Д.А., 2002; Калинина Н.В., 2013; Рассказова Е.И., 2006]. Жизнестойкость позволяет педагогу активно включаться в трудную ситуацию, проявлять поисковую активность для нахождения путей преодоления данных ситуаций, выдерживать эмоциональное напряжение, использовать конструктивные стратегии поведения. Конструктивное преодоление трудностей, в свою очередь, способствуют положительному эмоциональному самочувствию, повышает самооценку, удовлетворенность работой и отношениями в профессиональных кругах и адаптивность к профессиональной деятельности в целом. Так как уровень развития жизнестойкости педагога рассматривается в качестве индикатора его способности к преодолению профессиональных трудностей и рисков, то в сравниваемых группах были исследованы взаимосвязи жизнестойкости и социально-психологической адаптации.

Сравнение педагогов с разным уровнем жизнестойкости по показателям социально-психологической адаптации показало, что «жизнестойкие» педагоги более адаптированы ($p=0,001$), а значит более успешно осуществляют профессиональную деятельность, эффективно взаимодействуют с образовательной средой, могут предотвратить ситуации, создающие угрозу для трудового процесса и, самое главное, осуществляют свою профессиональную деятельность без значимых нарушений физического здоровья. Наоборот, низкий уровень жизнестойкости, обнаруженный у педагогов из группы с низкими показателями социально-психологической адаптации, может проявляться в различных нарушениях деятельности например, в ригидности, негативном отношении к учащимся, в снижении профессиональной активности, в равнодушном отношении к профессиональному росту и карьере, в ухудшении здоровья и работоспособности.

Ряд значимых данных получен нами при анализе связей показателей жизнестойкости с индикаторами социально-психологической адаптации учителя средней школы. Жизнестойкость значимо коррелирует со шкалами «Удовлетворенность своим положением в коллективе» ($r=0,235$, $p<0,01$),

«Отношение к ученикам» ($r=0,208$, $p<0,01$). Учителя с высоким показателем жизнестойкости ценят свой коллектив, умеют устанавливать конструктивные отношения с его членами, позитивно воспринимают учеников, деятельны в отношениях с ними сами активно их выстраивают, что способствует удовлетворенности этими отношениями.

Таким образом, полученные в исследовании данные позволили зафиксировать взаимосвязь жизнестойкости педагога как личностного ресурса эффективного взаимодействия с инклюзивной образовательной средой и социально-психологической адаптации педагога в ходе профессиональной деятельности. Развитие жизнестойкости педагога требует создания специальных условий, основное место среди которых занимают: формирование представления педагога о собственных личностных характеристиках, как ресурсе преодоления жизненных и профессиональных трудностей; актуализация профессионально-личностных характеристик педагогов, способствующих преодолению трудностей; целенаправленное обучение педагогов стратегиям конструктивного преодоления трудностей.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ И ПОЛА НА ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА

Волочков А.А., Пермь, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного анализа эффектов ряда факторов на индивидуальность студента. Среди них: пол (генетически заданная независимая переменная); особенности образовательной среды (ВУЗ и профиль образования); учебная активность студента.

Ключевые слова: образовательная среда, учебная активность, пол, индивидуальность, студенты.

EFFECTS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT, ACADEMIC ACTIVENESS AND BIOLOGICAL SEX ON STUDENT'S INDIVIDUALITY: A COMPARATIVE ANALYSIS

Volochkov A.A.

Abstract. The article discusses results of a comparative analysis of effects of a number of factors on students' individuality. Among these factors are: biological sex (a genetically determined independent variable), characteristics of educational environment (educational institution and major), and students' academic activeness.

Keywords: educational environment, academic activities, gender, individuation, students.

Проблема: Интегральная индивидуальность в теории В.С. Мерлина – саморегулирующаяся и самоорганизующаяся система, характеризующая целостность индивидуальных свойств человека. Важнейшей методологической посылкой в изучении активности применительно к индивидуальности человека является положение В.С. Мерлина о том, что вся интегральная индивидуальность является субъектом активности [Мерлин

В.С., 1986]. Вместе с тем эффекты активности (в том числе и учебной) на интегральную индивидуальность остаются мало изученными.

Гипотеза: Фактор «Уровень учебной активности» статистически достоверно влияет на дисперсию разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. Этот эффект по меньшей мере не менее значим, чем эффекты факторов «Пол» и «Особенности образовательной среды». Нас интересовало – какие из этих факторов дают наиболее значимый общий эффект на развитие индивидуальности студента.

Участники: 625 студентов дневной формы обучения различных вузов г. Перми.

Инструментарий: активность студента измерялась модифицированным «Вопросником учебной активности студента» [Волочков А.А., 2013] и опросником «Диагностика активности студента» [Волочков 2008; Попов, 2010; Попов, Волочков 2014]. Нейродинамика и темперамент диагностировались «Личностным опросником Грея-Уилсона (ЛОГУК) в адаптации Г.Г.Князева (2004) и «Опросником формально-динамических характеристик поведения» FCB-TI Яна Стреляу, российская адаптация Митиной О., Завадского Б., Бабаева Ю., Менчук Т. [Стреляу Я., 2005]; Свойства личности измерялись Пятифакторным опросником личности в адаптации А.Б. Хромова [2000], Пермским вопросником Я [Дорфман, 2000], тестом СЖО «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Д.Крамбо и Л.Махолика в адаптации Д.А.Леонтьева [2000], «Шкалой чувства связности» А.Антоновского [Осин, 2007] и «Шкалой общего здоровья» Д.Гольдберг [Goldberg, 1978; 1979]. Социально-психологические отношения изменялись методикой «Q-сортировка тенденций поведения в группе» Х.Залена и Д.Штока [Спиридонов, 2008].

Анализ данных: Использовался множественный дисперсионный анализ (MANOVA), позволяющий оценить общий многомерный эффект каждого из пяти факторов на индивидуальность студента. Уже затем в целях детализации картины использовалась серия однофакторных дисперсионных анализов. Такой подход позволяет значительно снизить риск ошибки первого рода, т.е. риска отрицания основной гипотезы, когда на деле она верна.

В MANOVA использовался следующий факторный план:

Независимые переменные (факторы):

1. Пол студента (мужской, женский).
2. Образовательная среда-1: Профиль ВУЗа (педагогический – ПГГПУ и классический: ПГНИУ).
3. Образовательная среда-2: Профиль образования (гуманитарный, математический).
4. Ступень обучения: первокурсники – третий курс – пятикурсники.
5. Уровень учебной активности студента (активные, нормативные, пассивные).

Зависимые переменные:

Разноуровневые свойства интегральной индивидуальности представлены 23 переменными: нейродинамические характеристики

активации и торможения поведения по Грешу-Уилсону, формально-динамические шкалы опросника Я.Стреляу (динамичность, устойчивость, сензитивность, эмоциональная реактивность, выносливость, активность), личностные свойства по «Большой пятерке» (экстраверсия, привязанность, контроль, нейротизм, игривость), Пермскому вопроснику Я (авторское, воплощенное, превращенное, вторящее), осмысленность жизни, чувство связности, шкала эмоциональных нарушений, а также характеристики тенденций поведения в группе («зависимость», «общительность», «принятие борьбы»).

В числе статистик MANOVA в соответствии с поставленной проблемой особое внимание уделялось коэффициенту η – стандартизованному «эта-коэффициенту». По смыслу и интерпретации η -коэффициент идентичен коэффициенту корреляции Пирсона К.. Возведенный в квадрат, эта-коэффициент объясняет процент общей вариации зависимых переменных, объясняемый основным эффектом фактора.

Результаты: Общий многомерный эффект фактора «Профиль образования» на 23 показателей разноуровневых свойств ИИ оказался статистически незначимым: Pillai's Trace $F=1,066$, n.s., $\eta=0,386$. По абсолютной величине данный эффект является также наиболее слабым, объясняя лишь 10,1% общего разброса данных.

Общий многомерный эффект фактора «ВУЗ» на индивидуальность студента оказался также статистически незначимым: Pillai's Trace $F=1,455$, n.s., $\eta=0,365$, объясняя 13,3% дисперсии 23-х разноуровневых свойств. Индивидуальность студентов классического и профильного (педагогического) университетов в целом сходна.

Таким образом, факторы, которые в нашем исследовании отражают «Особенности образовательной среды», показали относительно слабое влияние на индивидуальность студента.

Общий многомерный эффект фактора «Пол» на индивидуальность статистически значим: Pillai's Trace $F=2,461$, $p<0,000$, $\eta=0,454$. По абсолютной величине данный эффект объясняет 20,6% общего разброса переменных, характеризующих интегральную индивидуальность студентов.

Общий многомерный эффект фактора «Степень обучения» на индивидуальность также статистически значим: Pillai's Trace $F=1,752$, $p<0,002$, $\eta=0,297$. Данный эффект объясняет 15,5% вариации измеренных нами 23 свойств интегральной индивидуальности студентов.

Наиболее значимым по отношению к индивидуальности студентов оказался многомерный эффект фактора «Уровень учебной активности»: Pillai's Trace $F=4,075$, $p<0,000$, $\eta=0,548$. Данный эффект объясняет наибольшую долю (30,0%) дисперсии 23-х переменных, характеризующих интегральную индивидуальность студентов.

Факторы «Уровень учебной активности» и «Степень обучения» могут быть взаимосвязанными. Косвенно это предположение проверялось при изменении модели многомерного дисперсионного анализа MANOVA на многомерный ковариационный анализ MANCOVA. Модель отличалась от

предыдущей только одним – переменная «Ступень обучения» становилась ковариатом, а ее корреляции с четырьмя оставшимися независимыми переменными-факторами (прежде всего с уровнем УА) из общего многомерного эффекта вычитались. В целом картина основных эффектов осталась прежней, но эффект фактора «Уровень учебной активности» на дисперсию свойств индивидуальности студента вырос до 32% и стал еще более значим: Pillai's Trace $F=4,423$, $p<0,000$, $\eta=0,562$. Многомерный эффект фактора «Пол» остался неизменным, а у факторов «ВУЗ» и «Профиль обучения» еще более снизился ($\eta=0,355$ и $0,298$ соответственно). Все это показывает высокую стабильность полученных закономерностей в разных моделях анализа.

Выводы: Гипотеза о влиянии учебной активности на интегральную индивидуальность студента нашла эмпирическую поддержку. Данный фактор оказывается доминирующим, наиболее влиятельным среди других по отношению к свойствам интегральной индивидуальности.

Результаты анализа также соответствуют трехфакторной парадигме развития психики [Волчков А.А., 2004; 2007; 2013], в которой учитывается взаимодействие трех факторов – генетического (в нашем исследовании в определенной мере ему соответствует переменная «Пол» участников), средового («ВУЗ» и «Профиль обучения») и активности самого студента как субъекта образовательных взаимодействий («Уровень учебной активности»).

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Волчек О.Д., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Обсуждаются результаты анализа частотности букв свыше 5300 поэтических текстов 1933-2013 гг. в связи условиями природной среды. Вывод: существуют многолетние флуктуации частотности букв, их динамика синергична с динамикой ведущих индексов геокосмической погоды.

Ключевые слова: поэтическое творчество, экологические аспекты, природная среда.

ENVIRONMENTAL ASPECTS OF POETRY WRITING

Volchek O.D.

Abstract. The article discusses the letters frequency analysis results of more than 5300 poetic texts written in 1933-2013 in connection with environmental conditions. Conclusion: there are long-term fluctuations in letters frequency; their dynamics is synergic to dynamics of basic geocosmic weather indices.

Keywords: poetry writing, environmental aspects, nature environment.

Неразрывной частью среды обитания человека является звуковая среда, где важнейшая роль принадлежит системе акустической коммуникации – речи, пению, музыке. Как произнесение, так и активное восприятие речи, процессы музыкального и поэтического творчества, неотделимы от сложной деятельности мышц голосового аппарата и текущего психофизиологического состояния человека.

Известно, что ощущение любой модальности может связываться с ощущениями речевого тракта [Ананьев Б.Г., 1977]. Доминирующие частоты определенных звуков речи отражаются на биоритмах мозга, психофизиологическом состоянии и поведении человека [Рогожников Т.М., 2013].

Ранее нами установлена синергичность динамики показателей восприятия речи и индексов геокосмической погоды, включая время суток [Волчек О.Д., 2013, 2014]. Целью настоящей работы было изучение частотности фонем поэтической речи в связи с геокосмическими условиями. Выбор фонем обусловлен их высокой значимостью и доступностью исследования в отличие от иных показателей речи.

Обращение к поэтической речи – текстам песен и стихов – вызвано тем, что «поэзия – высшая форма организации языка, когда содержательно все важно: и глубина значения слов, и ритм, и рифма, и полная смысла музыка звуков» [Журавлев А.П., 1991, с.98]. Н.Я. Мандельштам писала: «Стихписание – тяжелый изнурительный труд, требующий огромного внутреннего напряжения и сосредоточенности» [Мандельштам Н.Я., 1999, с.118]. Именно поэтому правомерно ожидать при изменении психофизиологического состояния поэта из-за погодных условий изменений и поэтического текста.

Исследование проводилось на следующем материале: 1) поэтические тексты вокальных миниатюр, представленные в сборниках «Песни радио и кино», «Песни радио, кино и телевидения», на различных сайтах; 2) стихи Г.Я. Горбовского, 14 источников; 3) стихи в электронной версии журнала «Новый мир», имеющие датировку. Все тексты были проверены и при необходимости везде, где это требовалось, буква Е была заменена на букву Ё.

Для определения частоты встречаемости каждой из букв использовалась компьютерная программа К.Д. Михеева «Благовзучие». Полученные данные сопоставлялись со среднегодовыми значениями следующих индексов: ММП – межпланетное магнитное поле, W – индекс чисел Вольфа; Dst – геомагнитная активность, Kp – геомагнитная возмущенность; НП – нейтронный поток, G – потенциал приливообразующей силы Луны и Солнца. Использовались и астрономические индексы – число соединений Меркурия, Венеры, Марса, Юпитера, Сатурна с Луной и Солнцем: МркЛ, ВнЛ, МрсЛ, ЮпЛ, СтЛ; МркС, ВнС, МрсС, ЮпС, а также индекс скорости вращения Земли – СВЗ.

К настоящему моменту изучено 3027 текстов песен, созданных в 1934-1989 гг.; 1540 стихов Г.Я. Горбовского, написанные в 1954-2001 гг., а также 740 стихов из «Нового Мира», относящихся к периоду 1989-2013 гг. Выявлена вариативность в многолетних показателях частотности для всех букв, перечисленных выше трех источников стихов. Различия между экстремумами по критерию углового преобразования Фишера значимы и достоверны, $p < 0,001$. Например, максимальные значения частоты буквы А в песенных стихах 9,188% были в 1940 году, минимальные – 7, 627% в 1958

году; для буквы М, соответственно, 4,325 % в 1961 году и 3,312% в 1936 году.

Корреляционный анализ, проведенный для ряда периодов, выявил многочисленные устойчивые зависимости, $p \leq 0,05-0,001$. Они имеют некоторые отличия между текстами песен и стихов. Кроме того, иерархия лидирующих индексов геокосмических факторов варьирует в зависимости от конкретного периода и сочетания природных условий. Например, для текстов песен в период 1934-1965 гг лидировали, в порядке убывания, индексы Кр, G, СВЗ; 1934-1975 – СВЗ, осадки, ММП, G, НП. Для периода 1934-1989 гг лидировали с большим отрывом индексы СВЗ, ММП, соответственно 17 и 14 связей при $p < 0,05-0,001$; при этом для индекса СВЗ 8 связей зафиксированы на уровне $p < 0,001$.

Корреляционные зависимости имеются для большинства букв, однако для некоторых из них букв, например, Б, Р, Т, Ч, Ш, их число колеблется от 3 до 7. Очевидно, условия природной среды, воздействуя на психофизиологическое состояние, влияют и на генерацию звуков речи поэтов. Можно предположить, что наибольшее число выделенных корреляционных связей приходится на звуки, фонация которых наиболее затруднительна.

Полученные результаты согласуются с нашими прежними выводами [Волчек О.Д., 2006, 2013]; подтверждаются положениями Х.И. Хана [2002] о взаимосвязи музыки, речи с текущей погодой и совместным положением планет; выводами современных исследователей [Горшков Э.С. и др., 2015; Владимирский Б.М и др., 2004; Шноль С.Э., 2009]. Глобальные изменения природной среды, изменения климата, как происходит в наши дни, были одной из причин эволюции человека [Деменок П. 2014]. Они же, по-видимому, являются одним из факторов эволюции и развития языка.

Таким образом, поэтическое и музыкальное творчество неразрывно связано с условиями природной среды обитания, что бессознательно и сознательно учитывают поэты и композиторы. Соответственно, восприятие музыки и ее воздействие, суггестивный потенциал речи зависят от текущих условий среды обитания и несравнимо выше при «живом звуке» музыки и «живом слове».

ВАНДАЛИЗМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И ПОДРОСТКОВЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ

Воробьева И.В., Кружкова О.В., Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема подросткового вандализма и его распространения в образовательной среде. Вандализм рассматривается как своеобразная форма реализации типичных возрастных поведенческих реакций подростков.

Ключевые слова: вандализм, образовательная среда, поведенческие реакции, подростки.

VANDALISM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND TEENAGE BEHAVIORAL REACTIONS

Vorobyeva I.V., Kruzhkova O.V.

Abstract. The article discusses the problem of teenage vandalism, and its spread in the educational environment. Vandalism is considered as a form of implementation of typical age-related of teenage behavioral reactions.

Keywords: vandalism, educational environment, behavioral reactions, teenagers.

Образовательная среда учебных заведений часто страдает от вандальных действий. Многие авторы указывают, что вандализм наиболее характерен для подростков, которые большую часть своего времени проводят в стенах образовательных учреждений, где и реализуется как конструктивный, так и деструктивный вектор их активности. В то же время, изучение вандализма с позиций возрастных особенностей данной группы, а не индивидуальных характеристик отдельных субъектов вандальных действий, предполагает обращение к наиболее типичным поведенческим реакциям подростков.

Известно несколько поведенческих реакций подростков: группирования, эмансипации, увлечения, а также реакции, связанные с формированием сексуального влечения [Личко, 1985]. Так, реакция эмансипации – это доказательство всеми силами с применением различных средств своей независимости от мнения и директив взрослых, нежелание находиться под их контролем. Вандальное поведение здесь может приобретать преднамеренно демонстративный характер для доказательства первичности собственных позиций, за чем часто скрывается простой нонконформизм подростка.

Реакция группирования со сверстниками является поиском среды взаимодействия при сопутствующем дистанцировании подростка от взрослого окружения. Данная реакция выражается в образовании подростковых групп, имеющих своих лидеров, определенное распределение ролей внутри группы, обозначенную территорию локализации. При этом именно в группе совершается подавляющее число правонарушений, среди которых и вандализм. Статистика преступлений, совершенных подростками в группе и индивидуально, показывает, что среди правонарушений, совершенных подростками, не проявляющими какой-либо психической патологии, основное количество (80%) выпадает на групповые правонарушения [Сафуанов, Васько, 2009]. Сплоченная, и ситуационно возникшая подростковая общность «Мы» облегчает формирование мотивации преступного действия, субъективно снижая степень ответственности каждого отдельно взятого члена группы.

К нарушениям поведения хобби, как еще одна поведенческая реакция подростков, приводит в тех случаях, когда оно, во-первых, поглощает все внимание молодого человека, противопоставляется обучению, во-вторых, изначально предполагает совершение противоправных или просто ненормативных действий. Кроме того инфантильно-гедонистический или

экстремальный характер хобби (коллекционирование, граффити и пр.) также может приводить к возникновению противоправного поведения в форме вандализма.

Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением тоже зачастую могут приводить к девиациям поведения. Испытывая влечение, но не зная как с ним справиться, не умея сублимировать его энергию, подросток либо пытается реализовать свое половое возбуждение, либо отображает глубоко скрытую сексуальную подоплеку в актах агрессии, в том числе и в пространстве материальной среды жизнедеятельности. Вандализм здесь имеет, как правило, конкретную сексуально ориентированную тематику и позволяет снять напряжение от нереализованного влечения.

Вандализм может рассматриваться и как защитная реакция индивида или группы на давление внешней среды. Так, вандализм часто используется для защиты территории, на которую индивид или группа предъявляют права. Деструктивность поведения здесь будет проявляться в маркировании пространства символикой отдельного человека или группы, несанкционированным изменением пространства под имеющиеся потребности или в соответствии с представлениями о том, как должно выглядеть пространство существования данного субъекта или группы. Все это призвано свидетельствовать, что данное пространство занято и уже используется в соответствии с желанием его «владельца». Следует учитывать, что в чаще всего «своей» молодежные группы считают территорию, у которой нет признаков принадлежности иным владельцам. Поэтому большие площади пустых стен, отсутствие иной маркировки пространства, будут повышать риск вандального поведения [Смолова, 2010].

Защита эмоциональной стабильности индивида и группы проявляется в вандальном поведении с целью отреагирования разрушительного для личности гнева. Сдерживание этого эмоционального состояния может привести к возникновению невроза, развитию психосоматических заболеваний. Однако, выплеск эмоционального напряжения в деструктивном поведении, а тем более в групповой ситуации, позволяет освободиться от чувства несправедливости, и не испытывать впоследствии угрызения совести.

Защита образа жизни, мировоззрения индивидом или группой проявляется через использование протестного вандального поведения через маркирование пространства, но уже не пустого, вакантного, а пространства, наполненного содержанием, противоречащим идеологическим позициям индивида или группы. Это необходимо для того, чтобы напомнить о своем существовании и активном несогласии с оппонентами (например, взрослыми).

Вандализм может быть использован и в инструментальном качестве для защиты индивидом или группой собственных интересов. Разрушительное поведение в этом случае выступает средством давления на других людей, организации, общественное мнение. Вандальные акты призваны напугать

оппонента, предотвратить какие-либо его негативные действия, которые потенциально могут быть опасными для вандала.

Кроме того, специфическим объектом защиты с применением вандального поведения может выступать целостность группы. В этом случае акт вандализма – это особый ритуал, закрепляющий членство в группе и создающий «общую тайну», причастность к которой дифференцирует «своих» от «чужих». Здесь неправомерность действий, их незаконность отходят на второй план, поскольку сохранение единства группы, нерушимости ее границ для ее участников гораздо важнее в силу огупления мышления [Janis, 1982]. Участники группы формируют свою внутригрупповую установку, например, о том, что вандализм – это средство креативного самовыражения, тогда как общество будет оценивать его как деструкцию. Это противоречие в установках далее будет способствовать все большей изоляции группы от общества, а также большему единству ее участников, не находящих понимания и сочувствия за пределами группы.

Образовательная среда, неся социализирующую функцию для подростков, так или иначе будет обязательным фоном реализации активности субъекта и условием развития его личности. Именно данная среда предоставляет большое количество возможностей для самореализации и отработки коммуникативных и поведенческих паттернов. Однако, деструктивные последствия многих моделей поведения подростков в ней можно снизить, объективно понимая, что вандальные действия не всегда реализуются как осознанное разрушение или порча и могут выполнять совершенно иные функции.

СОЗДАНИЕ БИБЛИОТЕКИ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННЫХ АКУСТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ: ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВАЛИДНОСТИ¹⁴

Высочил Н.А., Носуленко В.Н., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы формирования звуков для библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий естественной среды. Выделение эмоциональной составляющей при восприятии звука осуществляется в рамках парадигмы воспринимаемого качества. Описываются методы проверки экологической валидности подобранных звуков.

Ключевые слова: акустические события, естественная среда, эмоциональная составляющая, экологическая валидность.

CREATION OF THE LIBRARY OF EMOTIONALLY-COLORED ACOUSTIC EVENTS: ISSUES OF ECOLOGICAL VALIDITY

Vysotchil N.A., Nosulenko V.N.

Abstract. The article discusses creation of sounds for the library of emotionally-colored acoustic events of the natural environment. Identification of the emotional component in perception of sound is carried out within the paradigm

¹⁴ Работа выполнена в рамках президентского гранта МК-7002.2015.6

of perceived quality. A method of verification of validity of selected environmental sounds is described.

Keywords: acoustic events, ecological validity, natural environment, emotional component.

Звук является важной составляющей экологической среды человека. В слуховом восприятии формируется общая слуховая культура, как одна из существенных характеристик человеческой культуры. Этим определяется необходимость систематического изучения качеств современной акустической среды. Основные трудности, связанные с изучением восприятия звуков естественного окружения человека, заключается в большом разнообразии звуковых источников и отсутствии их четкой таксономии. В постоянно меняющихся ситуациях акустическая среда описывается бесконечным числом параметров и невозможно исходно определить, какие из них в конкретных условиях являются определяющими для человека. Поэтому классическая парадигма психоакустического эксперимента, показавшая свою научную ценность в лабораторных условиях, оказывается недостаточно действенной в естественных условиях, в контексте отношения «человек-среда» [Панов В.И., 2001, 2004, 2006].

Решение этой проблемы предлагается в рамках парадигмы воспринимаемого качества, которая на первый план ставит выявление субъективно значимых для воспринимающего человека параметры окружения [Носуленко В.Н., 2004, 2006, 2007]. Оценка количественного соотношения между составляющими воспринимаемого качества обеспечивается системой методов, в основе которой лежит метод индуктивного анализа вербализаций, продуцируемых человеком при характеристике и сравнении воспринимаемых событий.

Одной из важных составляющих воспринимаемого качества акустической среды является эмоциональное отношение человека к акустическому событию [Носуленко В.Н., 2007]. Предполагается, что в акустической среде существуют звуковые события, различающиеся степенью и типом их эмоционального воздействия на человека. В этом плане можно разделить акустические события по типу и степени их «эмоциональной окрашенности». [Высочил Н.А, Носуленко В.Н, Старикова И.В., 2011]. Для изучения таких акустических событий необходимо создать обоснованную классификацию эмоционально окрашенных звуков. Результатом может стать библиотека звуковых событий (звуковых сцен), которые при прослушивании вызвали бы относительно стабильные эмоциональные состояния. Для создания такой библиотеки разработана батарея методик, включающая опросы, техники звукового монтажа и различные процедуры экспериментальной проверки адекватности отобранного или сконструированного звукового материала [Высочил Н.А, Носуленко В.Н, 2014].

На предварительном этапе был проведен опрос среди более 350 респондентов, которые высказывали мнение относительно того, какие эмоции могут вызвать различные звуки окружающей среды. Всего было

систематизировано и проанализировано около 10000 высказываний. В результате частотного анализа результатов опроса был сформирован и подобран звуковой материал, состоящий из нескольких акустических событий для большинства из базовых эмоций [Изард К.Э., 1999]. Использовались существующие базы естественных звуков, архивы звуковых эффектов и т.д. В некоторых случаях осуществлялся монтаж из нескольких звуковых фрагментов.

Следующий этап заключался в экспериментальной проверке эмоционального воздействия выбранных образцов звучания. Для этого было проведено два исследования (для каждого исследования использовались независимые выборки с более 50 участниками).

В первом исследовании применялась модификация процедуры парного сравнения, для которой было сформировано 48 пар звуков (каждой эмоции соответствовало несколько комбинаций из выбранных звуковых фрагментов). В каждой паре участники должны были выбрать звук, наиболее соответствующий эмоции, обозначенной на экране. Результаты позволили выделить среди подобранных по данным опроса звуков те, которые в наибольшей степени связываются при восприятии с конкретной эмоцией и, тем самым, могут претендовать для включения в библиотеку эмоционально окрашенных акустических событий.

В другом исследовании проводилась оценка предметной отнесенности воспринимаемых звуков и выявлялись составляющие воспринимаемого качества, характеризующие, прежде всего, их эмоциональную окрашенность. Участники последовательно прослушивали выбранные звуковые фрагменты и описывали вслух каждый из них. В этом свободном описании им предлагалось обратить особое внимание на характеристику узнаваемого источника звука и на его возможное эмоциональное воздействие. Вербализации участников обрабатывались в соответствии с процедурой поэтапного анализа: из текста выделялись вербальные единицы, независимым образом отражающие отдельные аспекты звука, а затем осуществлялось их кодирование с точки зрения логико-понятийной структуры и семантического содержания описания [Носуленко В.Н., Самойленко Е.С., 1995; Самойленко Е.С., 2010; Nosulenko V., Samoylenko E., 1977]. Результаты показали, во-первых, что не все сформированные по данным опроса звуки соответствуют той эмоции, которая предполагалась опрошенными респондентами. Некоторые из звуков оказывались более подходящими для другой эмоциональной категории (что подтверждается данными первого экспериментального исследования). Во-вторых, подтвердилась связь эмоциональной составляющей воспринимаемого качества с предметной идентификацией источника акустического события: чем лучше идентифицируется источник звука, тем чаще распознается базовая эмоция [Высочил Н.А, Носуленко В.Н, 2012].

Главный вывод комплексного исследования заключается в целесообразности продолжения работ по созданию библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий в рамках выбранного направления.

Ближайший этап предполагает расширение списка тестовых акустических событий и экспериментальную проверку их экологической валидности. Основной проблемой выбора звуков является качество и содержание их записи. Многие звучания, взятые из существующих звуковых баз, воспринимаются участниками как искусственные, синтезированные. Для обеспечения соответствия описаниям, полученным при опросах, необходим монтаж «звуковых сцен» из разных звуков. Например, «неожиданно возникающему звуку» для эмоции «страх» должен предшествовать предварительный акустический фон. Этот пример показывает важность технологического обеспечения программы исследования, что не может быть реализовано без сотрудничества с акустиками и звукорежиссерами.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ОБЩЕНИЯ С ЛОШАДЬМИ

Газизов К.К., Лопухова О.Г., Казань, Россия

Аннотация. Предлагается обоснование программы развития личности на основе общения с лошадьми с позиций экопсихологического подхода. Программа комплексно направлена на разные уровни психики: сенсорно-кинестический, перцептивный, когнитивно-символический. Организуемое психологом общение с лошадью, дополненное техниками арт-терапии, позволяет личности последовательно устанавливать контакты как с внутренним, так и с внешним (социальным и природным) миром.

Ключевые слова: развитие личности, общение с лошадьми, экопсихологический подход, уровни психики, арт-терапия.

PERSONALITY DEVELOPMENT PROGRAM BASED ON COMMUNICATION WITH HORSES

Gasizov K.K., Lopukhova O.G.

Abstract. In the report proposed conceptualization of personality development program based on communication with horses in the ecopsychology perspective. The program comprehensively aimed at different levels of the psyche: sensory-kinetic, perceptual, and cognitive-symbolic. Organized by the psychologist communication with the horse, supplemented by art therapy techniques, promotes developing of personality through establishing contacts with both internal and external (social and natural) world.

Keywords: personality development, communication with horses, 'ecopsychological approach, levels of psyche, art-therapy.

С точки зрения экопсихологического подхода лошадь выступает для человека элементом природной среды. И в то же время, образ лошади имеет в человеческом сознании архаическую представленность, выступая, испокон веков, и в качестве довольно важного и психологически близкого домашнего животного, и в качестве культурного символа, семантически связанного с понятиями силы, защиты, помощи. Это обуславливает большой потенциал использования общения с лошадью в качестве средства развития личности.

В последнее время все большее осмысление и распространение получают техники иппотерапии – использование езды на лошади и

взаимодействия с ней для получения терапевтического эффекта при проблемах опорно-двигательного аппарата, при аутизме и психических нарушениях у детей. Также при инициативе отдельных энтузиастов начинают развиваться практики «общения со свободными лошадьми». Опыт таких практик показывает, что общение с лошадью развивает лидерские качества, поскольку абсолютно равноправные отношения с лошадью, как с партнером, невозможны. Общеизвестно, что общение с лошадью развивает уверенность, инициативность, ответственность. В то же время, чтобы отношения с лошадью были продуктивными, необходимо доверие, которое основывается на понимании, «чувствовании» друг друга. Лошади тонко воспринимают язык тела человека, и чтобы говорить на одном языке, надо научиться понимать это животное, что развивает перцептивные способности в общении. Эмпирически найденные техники общения с лошадью и их психологический эффект получают интуитивное осмысление. В качестве примера можно привести высказывание Инны Дитман, руководителя клуба «Чайка», развивающего практику занятий со свободными лошадьми: «...Надо подзвать лошадь, но она не обращает внимания на ваши слова, и никакого механического приспособления у вас нет, ни веревки, ни уздечки... И в этот момент начинается поиск ресурса внутри себя, который позволит стать лидером без насилия, заинтересовать и привлечь, но не заставить, найти частицу хорошего и правильного посыла, (...) лошади идеальные учителя. Они не обижаются и не накапливают негатив. Исправив свое поведение, иногда просто изменив свое внутреннее состояние, мы тут же получаем новый результат. Вчера лошадь от вас убежала, а сегодня подходит и готова общаться. (...) Свободные лошади в поле, в полной гармонии с окружающим, с пространством, с человеком рядом с ними. Я вижу эту картину каждый день, и она нравится и вдохновляет» [Дитман И., 2014].

Мы считаем, что в настоящее время созрела необходимость осмысления возможностей общения с лошадью в качестве средства психологического развития личности. Методологической основой для такого осмысления выступает экпсихологический подход к развитию личности [Панов В.И., 2004]. С методических позиций предлагаемые технологии можно отнести к природной терапии, основу которой составляют трехсторонние отношения, включающие природу, клиента и психотерапевта [Бергер Р., 2014]. В данном контексте развивающий потенциал общения с лошадью заключается в ее субъективации [Дерябо С.Д., 1999], что позволяет осуществлять процессы идентификации и социальной рефлексии, используя полученный опыт для коррекции и развития самосознания и разных уровней отношений: самоотношения, отношений в социальных группах, отношений в семье, отношения к миру природы. Лошадь рассматривается как активный участник терапевтического процесса, влияющий не только на организацию психотерапевтического пространства, но и на сам психотерапевтический процесс. Общение с лошадью выступает средством порождения и развития перцептивных, интеллектуальных, эмоциональных и психических процессов, коррекции психического

состояния индивида. Регуляция психических состояний заключается, в частности, в нормализации функционального состояния, снятии тревожной, депрессивной симптоматики, симптомов стресса. Достижение гармонии с природой через общение с лошадью происходит посредством как взаимодействия, так и наблюдения, эмпатии, рефлексии полученного опыта. Использование образа лошади в психологических техниках, ориентированных на когнитивно-смысловой уровень, способствует также развитию природоцентрического типа экологического сознания [Лапчинская Н.В., 2001; Панов В.И., Егорова Т.Е., Лапчинская Н.В., 2002; Панов В.И., 2004].

В соответствии с обозначенным подходом, можно предложить программу психотехник развития личности на основе общения с лошадью. Данная программа направлена на комплексную проработку разных уровней психики (сенсорно-кинестического, перцептивного, когнитивно-символического) за счет интеграции техник природной терапии и арт-терапии и рассчитана на широкую аудиторию. Этапы реализации программы подразумевают последовательное приобщение к процессу установления контактов с собой и с миром посредством общения с лошадью, направляемое психологом (психотерапевтом).

На первом этапе происходит получение знаний о специфике общения с лошадью, ее психологии, а также ее значения в культурно-философском, историческом контексте. Следующий этап – собственно контакт с лошадью, попытка выстроить с ней отношения. Данный этап – ключевой и наиболее продолжительный во времени, он определяет длительность тренинговой программы. Получение эмоционального, сенсорно-кинестического, перцептивного опыта подкрепляется организацией рефлексии психологом или психотерапевтом посредством различных методов: написание эссе, ведение дневника, символизация в рисунке с последующим обсуждением. Отметим, что лошадь имеет особенности как элемент живой природы, используемый в психотерапевтических целях. Это активное и крупное животное, вызывающее у большинства опасение, преодоление которого при кормлении и тактильном контакте развивает чувство доверия к миру, веры в свои силы на глубоком психическом уровне. Завершение программы подразумевает субъектную трансформацию полученного опыта на ценностно-смысловом уровне, что может быть осуществлено, например, посредством техник фото-арт-терапии [Копытин А.И., 2014].

Предлагаемая программа, являясь вариантом природной терапии [Бергер Р., 2014] позволит человеку активизировать внутренние природные ресурсы в себе самом, необходимые для сохранения и восстановления здоровья, переживания счастья в гармонии с другими людьми, полноты и осмысленности жизни.

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ

Гвоздев В.А., Чита, Россия

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования показателей психологической адаптации осужденных и людей в обычных условиях. Сравнительный анализ показал, что специфика адаптации осужденных состоит в мобилизации психических сил по типу адаптационного напряжения личностных механизмов. Психологическая адаптация людей в обычных условиях протекает более равномерно.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, осужденные к лишению свободы, мобилизация психических сил, адаптационное напряжение, личностные механизмы.

ANALYSIS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CONVICTED PERSONS

Gvozdev V.A.

Abstract. The results of empirical research of indicators of socio-psychological adaptation of convicted persons and persons in common conditions are represented in the article. Comparative analysis indicated that specific character of socio-psychological adaptation of convicted persons is mobilization of mental strength on type of adaptive strain of individual mechanisms. Socio-psychological adaptation of persons in common conditions proceeds more evenly.

Keywords: social-psychological adaptation, convicted persons, mobilization of mental strength, adaptive strain, individual mechanisms.

Данная работа продолжает цикл исследований разноуровневых показателей психологической адаптации, выполненных в рамках эконпсихологического подхода к развитию психики [Панов В.И., 2004; 2014], требующего анализа психических явлений исходя из отношений в системе «человек-окружающая среда».

Условия лишения свободы понимаются нами как специфически организованная жизненная среда человека – совокупность природных и социальных условий и факторов, во взаимодействии с которыми происходит развитие его организма и психики [Ковалев Г.А., 1993; Панов В.И., 2001; Ясвин В.А., 1997]. Ключевая особенность условий лишения свободы заключается в их сложности – наличии особых природно-климатических, экологических и социальных характеристик жизненной среды, затрудняющих жизнедеятельность человека и обуславливающих специфику адаптационных процессов.

В связи с такой трактовкой условия лишения свободы включают не только отрицательные средовые компоненты (ослабляющие адаптацию на одних ее уровнях), но и ресурсные компоненты (укрепляющие адаптацию на других уровнях).

Ранее нами были изучены показатели психофизиологического и психического уровня психологической адаптации осужденных и людей в обычных условиях. На выборке в 255 человек (147 мужчин – осужденных к лишению свободы и 108 мужчин – работников железнодорожного

транспорта) было установлено, что у большинства осужденных психологическая адаптация является ослабленной на психофизиологическом и психическом уровнях (дисбаланс в сфере эмоций и тенденция к снижению показателей развития интеллекта). Психологическая адаптация работников железнодорожного транспорта на этих уровнях не имеет признаков ослабления [Гвоздев В.А., 2014]. Это подтверждает известный в психологической науке факт снижения психологической адаптации у человека в условиях лишения свободы.

Исследование показателей социально-психологического уровня психологической адаптации (по параметру жизнестойкости, определяемой при помощи теста С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой) показало, что численность группы осужденных с высоким уровнем жизнестойкости оказалась весьма значительной – 36,7%. Еще у 40,8% испытуемых был выявлен средний уровень жизнестойкости, а у 22,5% – сниженный. У 24,1% работников железнодорожного транспорта был определен высокий уровень жизнестойкости; у 70,4% – средний; у 5,5% – сниженный.

Как следует из приведенных данных, характер распределения показателей в группе осужденных к лишению свободы в целом совпадает с таковым в группе работников железнодорожного транспорта (преобладание высоких и средних значений). При этом число испытуемых с высоким уровнем жизнестойкости в группе осужденных к лишению свободы (36,7%) значительно превышает количество испытуемых с аналогичными показателями в группе работников железнодорожного транспорта (24,1%); отличия значимы на уровне $p < 0,01$. Это указывает на достаточно высокий уровень жизнестойкости у большинства осужденных, лежащей в основе стрессоустойчивости.

Результаты изучения другого показателя социально-психологического уровня психологической адаптации (интегрального показателя «Адаптация», определяемого при помощи опросника социально-психологической адаптации К. Роджерса-Р. Даймонда (СПА) в адаптации Т.В. Снегиревой) подтверждают выявленную тенденцию к повышению показателей психологической адаптации у осужденных на социально-психологическом уровне.

У 84,4% осужденных были выявлены высокий (49,7%) и средний (34,7%) уровни социально-психологической адаптации, что свидетельствуют о хорошей социально-психологической адаптированности большинства осужденных к условиям своей жизненной среды (условиям лишения свободы).

Обращает на себя внимание то, что большое число (почти половина), осужденных имеет адаптационные показатели выше нормы. По уровню «адаптация выше нормы» были выявлены значимые отличия в числе испытуемых из обеих групп: в группе осужденных их больше ($p < 0,01$).

Испытуемые из группы работников железнодорожного транспорта обнаруживают достаточно высокий уровень социально-психологической

адаптированности к условиям своей жизненной среды (обычные условия жизнедеятельности). Вместе с тем, социально-психологическая адаптация испытуемых этой группы носит более умеренный, не столь напряженный характер по сравнению с адаптацией осужденных к лишению свободы ($p < 0,001$). Преобладающими в группе работников железнодорожного транспорта оказались средние значения (62%). Высоких значений было выявлено меньше – 35,2%. Низкие значения – крайне редки (2,8%).

Сравнительный анализ показателей социально-психологического уровня психологической адаптации у осужденных и людей, живущих в обычных условиях, показал, что осужденные к лишению свободы имеют достаточно хорошо сформированные механизмы комплексной социально-психологической адаптированности к условиям своей жизненной среды (условиям лишения свободы). При этом жизнестойкие установки и социально-психологическая адаптированность имеют у осужденных высокую степень выраженности, что является специфичной чертой психологической адаптации осужденных на социально-психологическом уровне. Условия лишения свободы более жестко структурированы (особые физические, социальные и социально-психологические характеристики жизненной среды) по сравнению с обычными условиями и требуют от осужденных мобилизации психических сил для того, чтобы к ним адаптироваться. На наш взгляд, большой удельный вес именно завышенных показателей по параметрам жизнестойкости и социально-психологической адаптированности выявляет у осужденных подобную мобилизацию по типу адаптационного напряжения личностных механизмов. Адаптация в обычных условиях не предъясвляет к адаптанту подобных повышенных требований, и адаптация протекает более равномерно. На это указывает тенденция к преобладанию умеренных, средних показателей жизнестойкости и комплексной социально-психологической адаптированности у испытуемых из группы работников железнодорожного транспорта.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ: ВАЖНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Гилар Р., Кастежон Ж-Л., Испания
Толордава Ж., Грузия*

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей студентов-педагогов выпускного курса (интеллектуальные способности, личностные черты, эмоциональный интеллект) с целью определения характеристик, высокий уровень развития которых необходим для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагог, подготовка, образовательная среда, классное помещение, личностные особенности, социально-эмоциональные навыки.

TEACHER TRAINING: THE IMPORTANCE OF LEARNING ENVIRONMENTS¹⁵

Raquel Gilar, Juan-L. Castejón, Spain

Jeanne Tolordava, Georgia

Abstract. Learning is an activity which takes place within a certain social and cultural context; therefore, when learning is placed in a real world context, what is learnt is more easily remembered and transfer of this knowledge is easier. The learning process in the classroom is completely related to the emotions (both by the teacher and by students), therefore we consider essential to include this perspective in the training of future teachers. Based on the idea that teachers' personal and socio-emotional skills will have a major influence on the quality of the teaching they provide, in this study we analyse the relations between general mental ability, personality traits, and Perceived Emotional Intelligence in 196 trainee teachers, and the influence these variables have on the level of training of these future teachers.

Keywords: teacher, training, learning environment, classroom, personal skills, socio-emotional skills.

The main purpose of universities is to educate in terms of knowledge, abilities, skills, and values acquisition [Ministers of Education of the European Union, 1999; Pertegal, Castejón & Martínez, 2011]. In the Information Society we are living in, it is essential to train professionals who are able to adapt to the rapid and constant changes we are undergoing. In order to face this, the University should also adapt to the demands of society to train future professionals who will contribute to its development.

Many researchers agree on the fact that learning environments can support active learning and guide students through the acquisition of self-regulated processes. This can be attained by encouraging students to take part in projects, solve complex problems, design and perform experiments, think about their own ideas, listen to other's ideas, and assume the control of their own learning. It is essential that the relevance and meaning of learning tasks are taken into account for the design of learning environments.

Situated learning incorporates the social and contextual aspects of the place where the acquisition of abilities takes place.

Our work in the field of teacher training, has led us to propose a model that integrates the interrelations and contributions on teacher training of three kinds of predictors (General Mental Ability, personality traits and Emotional Intelligence). This model aims to analyse the direct and indirect relations between the predictors studied and the variable criteria, in order to determine the relative importance of these predictors in the academic achievement of a group of professionals who are completing their training.

¹⁵ This work was supported by the Spanish Ministry of Science and Innovation under Grant REF. 2009-12696

The study was conducted on a sample of 196 university students who were enrolled in their final year of the Degree in Early Childhood Education or Degree in Elementary Education, in the Faculty of Education at the University of Alicante (Spain). Of these, 80.1% were women and 19.9% men, with a mean age of 22.96 (standard deviation 4.56).

The employed measures were: *G-test, Scale 3*, by R. B. Cattell and A. K. S. Cattell [Spanish Adaptation by Técnicos Especialistas Asociados, 1994]; *The Big Five Inventory* [NEO-FFI, Costa and McCrae, 1999]; *The Trait Meta-Mood Scale-24* [TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004]; *Level of Training: Academic Achievement Criteria* (This variable was operationalised using the average grade in the academic transcript). The instruments were applied in two scheduled sessions. In the first session, which lasted approximately one hour.

A structural model for the variables was tested: GMA (as measured by IQ), personality traits, perceived emotional intelligence, and academic achievement, to account for the relations between these variables. The method used for estimation of the path coefficients was the method of maximum likelihood, under the assumption of multivariate normal distributions. A final model fitted the data well ($\chi^2=75.05$, $df= 61$; $p=.106$; $CFI=.95$).

The direct predictors for academic achievement in this sample of trainee teachers are conscientiousness and IQ, and the indirect predictors are negative neuroticism and conscientiousness.

The results of our work, in which there are no apparent relations between socio-emotional variables and the level of training, can partly be explained by the fact that these skills are not explicitly included in teacher training programmes, and are therefore not considered when assessing learning and level of training. We believe [Zembylas, 2003] that teacher's emotions can increase or reduce the possibilities in their teaching.

Emotional attachment has a central role for the improvement of the quality of teachers [Day & Leitch, 2001]. As a result, we continue to believe that there is a need for further research into the role of the development of personal and socio-emotional skills in trainee teachers.

Learning is an activity which takes place within a certain social and cultural context; therefore, when learning is placed in a real world context, what is learnt is more easily remembered and transfer of this knowledge is easier. The learning process in the classroom is completely related to the emotions (both by the teacher and by students), therefore we consider essential to include this perspective in the training of future teachers.

The centre of the institutional design shall be the idea of the student as an active agent producing meaning and context, for which it is necessary to create contexts and to help students in the successful transactions with these contexts.

The approach of the cognitive models of learning to the situated learning theories has produced practical actions with a high instructional interest. One of these proposals is the design of spacious learning environments which facilitate the acquisition and application of knowledge and abilities from different perspectives.

"Emotional health is crucial to effective teaching over a career" [Day & Leitch, 2001, p.1]. The personal and socio-emotional skills possessed by teachers will have a major influence on the way they teach and on the type of relations they establish in the classroom. This means that teachers must be competent in personal and emotional skills. However, this need for personal and emotional training is often not reflected in teacher training programmes [Dobbins et al., 2010].

In a previous study of our team, which compares the profile of the personal and socio-emotional skills of a group of trainee teachers with a group of practising teachers, there are clear differences between the personal and socio-emotional skills of trainee teachers and those which practising teachers believe they need in order to teach successfully. The results of the study show that students are clearly not prepared for successful integration into the labour market in terms of their personal and socio-emotional skills.

In a study on the development of skills, [Weare and Gray, 2003] is recommend that socio-emotional skills should also be explicitly developed in institutions providing teacher training. This is based on the idea that it is impossible to teach a skill that has not been previously attained, in the same way as it is impossible to provide high quality teaching in the absence of quality teachers and well-being.

For that, we believe that is necessary to create learning environments for getting quality training for future teachers, in which they can acquire all the necessary skills for their future professional work. Certain shortcomings are detected in the study of the curricula of teacher training, such as training in emotional competencies although class scenarios are fully imbued with emotions, and even more, learning cannot be understood without emotion.

ВЛИЯНИЕ СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ МОСКОВСКИХ ШКОЛ

Глебов В.В., Москва, Россия

Аннотация. В исследовательской работе представлен сравнительный анализ психоэмоциональной сферы учащихся средних классов, проживающих на территории Москвы с отличающимися средовыми (экологическими и социальными) условиями. Исследование были проведены на выборке 212 учеников пятых классов, возраста 10,8 – 11,7 лет, которые обучались в школах, расположенных в разных районах столичного мегаполиса – Юго-Западный административный округ (ЮЗАО) и Юго-Восточный административный округ (ЮВАО).

Ключевые слова: экологические факторы, психоэмоциональное состояние, подростки.

THE ECOLOGY FACTORS INFLUENCE ON THE PSYCHO EMOTION STATE OF MIDDLE CLASSES MOSCOW SCHOOLS TEENAGERS

Glebov V.V.

Abstract. The comparative analysis of psycho emotion state of middle classes schools teenagers, resident on territory of Moscow with different ecology

(ecological and social) terms, is presented in research work. Research were conducted on a selection 212 pupils of fifth classes, age 10,8 – 11,7, that studied in the schools located in different districts capital megalopolis.

Keywords: ecological factors, psycho emotional state, teenagers.

Актуальность исследования. Изучение приспособительных реакций человека к средовым факторам из-за продолжающего роста загрязнения окружающей среды является важной прикладной задачей любого общества. Это в первую очередь связано с психическим состоянием человека, которое оказывает, безусловно, значимое влияние на здоровье человека [Лавер Б.И., Глебов В.В., 2013].

В процессе жизненного пути у человека существуют этапы, когда чувствительность организма к воздействию факторов окружающей среды является очень высокой [Пиаже Ж., 1969; Назаров В.А, Глебов В.В., Марьяновский А.А., 2012]. Переход младшего школьника из начальной школы в среднюю школу и начало пубертатного периода является одним из таких этапов развития человека. В этот момент жизни у подростка существенно меняется привычный образ жизни, увеличиваются психо-социальные и информационные нагрузки [Михайлова О.П., 2007].

Сложная экологическая обстановка в таком крупном индустриальном городе как Москва вызывает тревогу в связи с ухудшением состояния психосоматического здоровья подрастающего поколения. Это связано с тем фактом, что растущий организм ребенка в силу морфофункционального развития и недостаточной зрелости функциональных систем, чувствителен к действию антропогенных факторов большого города [Сараева Н.М., Дьячкова Н.М., Ежевская Т.И., Суханов А.А., 2002; Лавер Б.И., Глебов В.В., 2013].

Исходя из представленной проблемы, нами была поставлена цель по оценке влияния комплекса факторов окружающей среды на психоэмоциональную сферу учащихся средних классов, проживающих в разных эко-социальных условиях Москвы.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось в период с 2009 по 2012 гг. на базе лабораторий экологической психологии и медицинской экологии кафедры экологии человека экологического факультета Российского университета дружбы народов (РУДН) г. Москвы.

Нами было проведено предварительное анкетирование родителей исследуемой выборки учащихся. В анкету вошли вопросы, касающиеся социально-экономического статуса семей, места их проживания, данные экологического мониторинга состояния исследуемых территорий столичного мегаполиса. Данная информация дала возможность разделить выборку на 4 подгруппы.

Сравниваемые группы. Общий количественный состав *сравниваемых групп*, которые мы обозначили как «экспериментальные» составили 212 учеников пятых классов – 101 мальчиков и 111 девочек, возраста от 10,8 до 11,7 лет.

Исследуемая выборка учащихся проживала в 2-х Административных округах: Юго-Восточный административный округ (ЮВАО), район «Марьино», где располагался Центр образование №1989 и Юго-Западный административный округ (ЮЗАО), район Теплый стан, где располагалась школа №126.

В *первую подгруппу* (Э1, n=55) вошли подростки, проживающие в ЮВАО, имеющий достаточно высокий уровень шумовой нагрузки (67-88 дБ) и химическое загрязнение атмосферного воздуха (превышение ПДК по оксиду углерода, окислам азота, фенолу, формальдегиду, взвешенным веществам, углеводородам). Помимо экологического воздействия в этой подгруппе было выявлено неблагоприятное влияние социальной среды (низкий социально-экономический статус семей учеников).

Вторая подгруппа (Э2, n=53) имела достаточно высокий социально-экономический статус (хороший материальный достаток и жилищные условия).

В *третью подгруппу* экспериментальной группы вошла часть учащихся средних классов (Э3, n=52) из ЮЗАО, которая имела низкий социально-экономический статус (низкая зарплата родителей, неполная семья, безработные, асоциальность отношений в диаде «родитель-ребенок» и т.д.).

Четвертая подгруппа, которую мы условно назвали *контроль* (К, n=52) проживала также на территории столичного мегаполиса, в относительно «чистом» экологически благоприятном административном округе (ЮЗАО).

Тестирование проходило во второй половине дня.

Для выявления тревожности нами применялся тест Р. Томмл, М. Дорки, В. Амен.

Для выявления значимых факторов социальной среды использовались анкеты и сбор экспертных оценок (классный руководитель, школьный психолог). С детьми проводилось собеседование с помощью школьного психолога в присутствии родителей или письменного их согласия. Исследование было добровольным и анонимным.

Анализ полученных данных проводили с помощью статанализа (Statistica 6)

Полученные результаты. ЮЗАО находится на юго-западе столицы и относится к экологически «чистым» районам Москвы [ЮЗАО – <http://nesiditsa.ru/city/moskva-yuzao>].

ЮВАО – находится на юго-востоке Москвы. Здесь сосредоточен большой промышленный потенциал города: автозавод, нефтеперерабатывающий завод и другие.

Тест тревожности (Р. Томмл, М.Дорки, В.Амен). Сравнительный анализ данных экспериментальных групп (Э1-Э3) показал превышение показателей тревожности над контролем. Наибольшая разница отмечалась между полярными группами Э1 (группа, где проявляется сочетаемость неблагоприятных факторов среды) и К (группа где сочетаемость факторов

среды имеют положительно воздействие). Более того на уровнях «повышенная тревожность» и «высокая тревожность» соотношение показателей полярных групп (Э1 и К) была значимой ($p < 0,05$) и составляла: 32,1% и 15,4%; 17,2% и 9,2% соответственно.

Данные полученные с помощью теста подтверждались, анализом полученных данных по анкетированию. Анкетирование исследуемой выборки родителей, направленное на оценку влияния психо-социальных факторов, выявили действие следующих факторов среды: наличие высокого уровня тревожности у родителей; тревожность в отношениях с подростком; гиперопека от надуманных опасностей и старания родителей изолировать подростка от общения со сверстниками; запреты или полное предоставление свободы подростку родителями; психо-эмоциональные травмы (страхи, испуги); нервно-психические перегрузки из-за вынужденной или преднамеренной подмены семейных ролей и т.д.

Было выявлено, что ученики средних классов очень чувствительны к конфликтным отношениям родителей. Отмечена корреляционная связь между частотой, ссорой родителей и страхом детей ($r = 0,702$, $r = 0,611$, $r = 0,722$ $p < 0,05$) в семьях с неблагоприятной социальной средой по сравнению с семьями, где оптимальная социальная среда.

Анализ ответов собеседований с подростками выявили у них напряжение психо-эмоциональной сферы, имевшую связь детей с частыми конфликтами родителей, которая значительно была выше в неполных семьях, в семьях имеющие низкий социально-экономический статус (семьи, имеющие низкий доход, безработные, многодетные и т.д.).

Обсуждение полученных результатов. Сложные процессы, происходящие в окружающей среде столичного мегаполиса, особенно техногенного генеза, отрицательно сказываются на здоровье людей, вызывая экологозависимые состояния и психосоматические патологии. Заболеваемость – наиболее характерная, официально регистрируемая реакция на вредное воздействие окружающей среды, которая отражает как длительное, так и хроническое действие «загрязнителя». Это отражается на показателях заболеваемости в дыхательной системе, кровообращении, врожденных аномалиях и общей заболеваемости, которая выше в ЮВАО [Яблоков А.В., 2009].

Полученные результаты анкетирования родителей показали высокое влияние социальных факторов. В группах Э1 и Э3 отмечено наличие высокого уровня тревожности у родителей и детей. Анализ ответов собеседований с детьми и экспертные оценки выявили психо-эмоциональную чувствительность детей к конфликтам родителей, которая в большей степени отмечалась в неполных семьях [Левис Ш., 1997].

Заключение. Таким образом, сравнительный анализ исследуемых групп учащихся средних классов подтвердил существование отличий в показателях развития психо-эмоционального состояния учащихся, проживающих в разных средовых условиях. Эти отличия заключались в том, что показатели уровней тревожности («повышенная тревожность» и

«высокая тревожность») у подростков, проживающих в экологически неблагоприятном районе группы Э1 Москвы (ЮВАО) были в два раза выше, чем у их сверстников контрольной группы из ЮЗАО проживающих в экологически благополучном районе столицы (32,1% и 15,4%; 17,2% и 9,2% соответственно).

Вместе с этим наше исследование показало, что в группах где действие факторов среды носили разнонаправленный характер действия (неблагоприятная экологическая среда и хорошие социальные условия и наоборот (группы Э2 и Э3) влияние этих факторов нивелировалось, что положительно отражалось на психо-эмоциональной сфере учащихся средних классов столичного мегаполиса.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖИТЕЙСКОГО ПОНЯТИЯ «НАСЛЕДИЕ» В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гнеушева Т.А., Реутов, Россия

Аннотация. Рассмотрены пути преодоления психологических барьеров понимания идей устойчивого развития младшими школьниками на основе использования архетипически значимого житейского понятия «наследие», связанных с ним метафорических фольклорных образов и диалоговых форм обучения.

Ключевые слова: устойчивое развитие, понятие «наследие», метафорические фольклорные образы, диалоговые формы обучения.

USING THE EVERYDAY CONCEPT "HERITAGE" IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL

Gneusheva T.A.

Abstract. Ways to overcome the psychological barriers to understanding the idea of sustainable development by younger schoolchildren are considered. It is proposed to use the archetypcal everyday concept "heritage", metaphorical folklore images, dialogue forms of education.

Keywords: sustainable development, concept "heritage", metaphorical folklore images, dialogue forms of education.

Процесс становления образования для устойчивого развития (ОУР) в отечественной школе не может быть эффективным без проведения психолого-педагогических исследований путей преодоления психологических барьеров понимания идей устойчивого развития (УР) школьниками и адаптации этих идей к возрастным особенностям обучающихся.

Методы исследования: теоретический анализ содержания образования в начальной школе, обобщение; лингво-культурологический, субъектно-деятельностный и эколого-психологический подходы к конструированию аспектного содержания образования; метод семантического дифференциала Г.Осгуда; метод свободных ассоциаций К. Юнга.

В исследовании опирались на труды по методике формирования экологических представлений в начальной школе (Н.Ф. Виноградова, Л.П.

Салеева, И.В. Вагнер и др.), исследования путей формирования экологического сознания с использованием когнитивной лингвистики (Е.А. Иванова, 2012), методику трансдисциплинарных «зеленых аксиом» (Е.Н. Дзятковская, 2015), разработки в области общего экологического образования в интересах УР (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, А.Н. Захлебный, Н.Н. Моисеев, Концепция общего экологического образования для УР, 2010).

Анализ требований ФГОС начального общего образования (НОО) показал, что в начальной школе предусматривается достижение ряда личностных (1), метапредметных (2) и предметных (3) результатов, которые могут способствовать решению задач ОУР [Стратегия ЕЭК ООН по ОУР, Вильнюс, 2005]. Проведены исследования понятийно-терминологического аппарата экологического образования, предусмотренного ФГОС НОО, с точки зрения возможности их использования для ориентации начального обучения на идеи УР. Однако, согласно диссертационному исследованию О.А. Лысовой (2005), у 40% младших школьников научные экологические понятия сформированы на низком уровне. Одной из причин этого является сила противостоящих им стихийно сложившихся в массовом сознании экологических представлений, которые не адекватны научным. Автор делает вывод о том, что первичные основы экологической грамотности, формируемые в начальной школе, не могут противостоять обыденному сознанию, остаются в значительной степени академическими и слабо востребованными жизнью. Встает проблема преодоления противоречий житейских и научных экологических понятий.

Термин житейское понятие был введен Л.С. Выготским. Его синонимы – понятие стихийное, спонтанное, эмпирическое. Эмпирическое (житейское) понятие – символическое отображение выделенных в результате аналитической работы, проведенной с помощью сравнения, существенных свойств, являющихся общими для определенного класса предметов окружающего мира [Кондаков И.М. Психологический словарь, 2000].

Выявляя общие черты эмпирических и теоретических понятий, Л.С. Выготский писал, что даже когда ребенок овладевает научно-понятийным мышлением, он отнюдь не расстается с более элементарными формами: долгое время они остаются качественно преобладающими и господствующими в целом ряде областей его опыта. «... Развитие спонтанных понятий должно достигнуть некоторого уровня, создать предпосылки в умственном развитии, для того чтобы усвоение научных понятий вообще стало для ребенка возможным» [Выготский Л.С., 1996].

Согласно гипотезе В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, М.В. Телегина, заключенный в житейских понятиях спонтанный когнитивный и эмоциональный опыт ребенка является одним из источников становления теоретических, рефлексивных и креативных компонентов сознания детей младшего школьного возраста – теоретического образного мышления [Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В., 2007]. Для преодоления противоречий житейских и научных понятий необходимо развитие обыденных представлений детей, наполнение их теоретическим

содержанием. Предлагается использовать для этого «малые повествовательные жанры», в которых широко используются олицетворение, метафоры, гиперболы. На роль метафор в ОУР неоднократно обращали внимание исследователи (Е.Н. Дзятковская, Е.В. Иванова, Л.В. Трубицына и др.). В этих работах использование метафор связывается с ключевой, на наш взгляд, проблемой ОУР – пониманием идей УР. Проблема «чуда понимания» лежит в «стихии языка» и диалога. Л.С. Выготский писал: «Зоней ближайшего развития» житейских понятий младших школьников могут служить контекстуальные символические метафоры, которые выступают в роли «мостика» между наглядно-образным и научно-теоретическим мышлением [Выготский Л.С., 1996]. То есть, речь идет не просто о метафорах как средстве художественной выразительности, а о метафорах когнитивных и концептуальных. Они выступают в роли «тележки» для перевозки смыслов из одной области знаний в другую, из мира взрослых – в мир детства и наоборот. Они обладают большой убедительностью, быстро схватываются и понимаются [Зинченко В.П., 2007].

Житейская категория, претендующая на роль «мостика» между научными и житейскими представлениями, должна присутствовать в основе содержания всех учебных предметов (явно или скрыто); быть «своей», знакомой для каждого ребенка, употребляемой в обыденной жизни; «узнаваться» архетипическими корнями нашего сознания. Экспериментально определяли перспективность использования житейских понятий «здоровье», «мир», «безопасность», «справедливость», «наследие» в качестве опорных для продвижения идей УР в начальную школу с помощью метода семантического дифференциала Ч. Осгуда и метода свободных ассоциаций К.Юнга. Все эти понятия имеют возможность развиваться в процессе освоения содержания всех учебных предметов. Кроме того, вокруг них может выстраиваться субъектно-деятельностный диалог с использованием метафор, аллегорий, фразеологизмов и др., с помощью сказок, мифов, пословиц и т.д., создавая мыслеобразы научного знания в области УР.

Исследования показали, что понятие «здоровье» (как и «безопасность») имеет среднюю силу, но является пассивным, хотя отношение к нему положительное. Понятие «мир» (как и «справедливость»), хоть и является сильным, но мало побуждает к действиям, а отношение к нему более индифферентное, чем к здоровью. Понятие же «наследие» имеет более выровненные по всем критериям характеристики, и является более активным, чем все остальные (что оказалось для нас неожиданным результатом). Более того, понятие «наследие» вызывает у младших школьников в среднем в 1,5-2 раза больше нестереотипных ассоциаций, чем другие анализируемые понятия. Дети связывают наследие с «косточками истории», «духом прошлого и фундаментом будущего», «багажом для жизни» и др.

Сделан вывод о целесообразности выбора житейского понятия «наследия» для построения ОУР в начальной школе. Этот вывод подкрепляется и данными наших исследований в основной школе, согласно

которым активность понятия «наследие» для подростков возрастает, а отношение к нему становится еще более положительным.

НЕТОКРАТИЯ КАК ПРОБЛЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КИБЕРПРОСТРАНСТВА¹⁶

Гостев А.А., Москва, Россия

Аннотация. Раскрываются важные психологические грани понятия «нетократия». Рассматриваются некоторые аспекты роли нетократии в жизни современного человечества. В связи с этим обозначен ряд актуальных духовно-нравственных, психологических и психо-экологических проблем.

Ключевые слова: нетократия, экологическая психология киберпространства.

NETOCRACY AS THE PROBLEM OF ECOLOGICAL PSYCHOLOGY OF CYBERSPACE

Gostev A.A.

Abstract. Some important psychological elements of netocracy conception in relation with the role of netocracy in modern humanity are revealed. A number of important spiritual, moral, psychological and psycho-ecological problems are identified in this connection.

Keywords: netocracy, ecological psychology of cyberspace.

Данный текст продолжает размышление автора о влиянии новых информационных технологий (НИТ) и информационной экологии на человека, его сознание и сферы неосознаваемого, духовно-нравственную сферу, включая отрицательный метафизический фактор [Гостев А.А. 2008; 2009, 2012]. Ранее были рассмотрены: виртуализация человеческого бытия, психологические аспекты формирующегося тотально контролируемого сетевого-сотового общества, экология «психотронно-полевого» и техно-магического воздействия на человека, духовно-нравственные последствия «киборгизации» неочеловечества, включая «бессмертие homo-компьютера» и пр.

В данной работе обозначена другая актуальная тема, связанная с психологическими аспектами НИТ. Речь идет о нетократии – зародившемся «сетевом привилегированном сословии», имеющем осознанную социальную идентичность, амбициозные цели/проекты и порождающем собственную социальную среду в Сети. Сегодня нетократия является мощным игроком глобального информационного воздействия «Всемирной паутины», с все возрастающим влиянием на человечество. Понятие «нетократии» пересекается с понятием «креативного класса» Р. Флориды, однако, имеет специфику своего содержания.

Нетократы характеризуются не только широким кругом личного общения в Интернете, но и выраженной социальной направленностью деятельности во «Всемирной паутине», использованием ее для творческого самовыражения, социально-политического самоутверждения и достижения

¹⁶ Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФ. Проект № 14-18-03271

высокого финансового успеха. Интернет понимается нетократами как глобальный, открытый и честный мир, позволяющий создавать сетевые структуры, пользующиеся доверием и поэтому дающие высокий финансовый результат. Мировые поисковые системы (типа Google и пр.) превратились в главные пространства сетевого общения с большими доходами. Успех в Сети позволяет пользователям иметь не только большие деньги, но также персональную (и групповую) популярность, социальное влияние. Это достигается, например, через успешное блогерство, получение грантов и спонсорства на политическое, экономическое и иное проектирование.

Говоря о «Всемирной паутине», как о «честном, открытом мире», нетократы, однако, упускают, или замалчивают вопрос о потоках дезинформации, невежестве пользователей, психоманипуляциях в Сети, когда возможность проверки подобной информации маловероятна. Нетократы – искусные психоманипуляторы, виртуализаторы социальной реальности, способные творчески, на высоком уровне и в интересах своих целей/проектов представлять в Сети происходящие в мире события. Даже показ трагедий и катастроф может стать «высокохудожественным» сетевым продуктом.

Нетократы отмечают свою роль в экономических кризисах, в создании финансовых «пузырей», а также в войнах и революциях (роль Сети в событиях «арабской весны» известна). Но относительно этих заявляемых нетократами (и признаваемых многими экспертами) направлений их социальной деятельности возникает вопрос об адекватности данных претензий на столь мощную глобальную психоманипуляцию. Ведь Сеть используется не только «новым креативным сетевым классом», претендующим на обладание большой силой в планетарных делах, но и спецслужбами стран, сетевыми проектами ТНК и наднациональными структурами глобального управления.

В этой связи подчеркнем декларируемое нетократами противостояние с «потребительским обществом» и буржуазией. Поскольку социальная жизнь, политика, экономика, сфера знаний/познания, культура все более перемещается в Интернет, нетократы считают, что становятся влиятельнее буржуазии и «финансового интернационала». Говорится о деградации буржуазной элиты, об утрате ею чувства реальности относительно темы контроля над миром с помощью традиционных средств: денег, власти и социального влияния. И этот акцент в оценке элиты «старого мира» понятен, поскольку цель нетократов – власть. Нетократы не сомневаются, что в будущем сервисы типа Google, Facebook и т.п. станут могущественнее, чем США. При этом осознается, что одержать победу предстоит в суровой борьбе. Уже сегодня молодые люди в различных странах активно используют «Всемирную паутину» для политической борьбы. При этом нетократы не отрицают: Сеть может быть использована в деструктивных целях.

Основа для амбиций нетократических идей перехвата глобальной власти, существует. Завоевавший сердца и умы пользователей Сети победит в глобальной сетевой войне. Тот, кто не произведет благоприятного

впечатления на сетевую аудиторию в конкретных странах – проиграет (сегодня, например, много говорят о возможной будущей роли иранской молодежи, которая победит изоляцию и самоизоляцию Ирана). Но не переоценивают ли нетократы свою силу? Похоже, происходит недооценка традиционных рычагов публичной и непубличной власти, умело приспособившихся под современные реалии – мир, несколько притормозивший свою однополярно-глобальную унификацию. Транснациональный уровень глобального управления, несомненно, эффективно пользуется возможностями « сетевого общества ». И неважно, доминируют ли в нем те, кто отождествляет себя с «новой сетевой аристократией», или те структуры публичной и непубличной политики, которые пользуются Сетью в интересах собственных проектов, нанимая IT-специалистов, в том числе покупая услуги тех нетократов, которые согласны на уступки своим классовым нетократо-элитарным интересам. Можно, однако, согласиться, что всем субъектам мировой политики (и информационно-психологического воздействия) придется потесниться перед новым мощным участником геополитических игр, включив нетократию в мировую элиту.

С точки зрения духовно-нравственного аспекта экологической психологии киберпространств важно понимать, что ценности нетократов – это ценности людей (молодежи, прежде всего), заменивших традиционную нравственность своим этическим кодексом. В его основе, в частности, лежит разделение психологических проявлений людей на конструктивное, и деструктивное. Терроризм, например, не осуждается как нравственное зло, но отрицательно оценивается в связи с глупым и деструктивным поведением террористов. Понятна также опасность появления в Сети амбициозных личностей, компенсирующих в ней свои глубинно-психологические комплексы без соотнесения с понятиями добра и зла, хорошего и плохого.

Итак, психологическое содержание понятия нетократия является интересным предметом междисциплинарного изучения со стороны разных направлений психологической науки (прежде всего, социальной, политической, экологической психологии, психологии личности) во взаимодействии с другими областями гуманитарного знания.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ, УБЕЖДЕНИЯ И ПОВЕДЕНИЕ ПО ОТНОШЕНИЮ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ

Гранская Ю.В., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются результаты исследования ценностных ориентаций, убеждений и поведения по отношению к окружающей среде студентов Санкт-Петербурга. Представлен сравнительный анализ между группами волонтеров, активно вовлеченных в природоохранную деятельность и студентов, не занимающихся проблемами экологии.

Ключевые слова: ценностные ориентации, средовые убеждения, средовое поведение.

ENVIRONMENTAL VALUES, BELIEFS AND BEHAVIOUR

Granskaya J.V.

Abstract. In this article we examine environmental values, beliefs and behaviour among students in StPetersburg. Comparative analysis reveals significant differences between group of volunteers actively involved in proenvironmental activity and group of students who are not so interested in ecological problems.

Keywords: environmental values, environmental beliefs, environmental behavior.

Во всем мире проблема охраны окружающей среды становится все более и более актуальной. Экологические факторы напрямую связаны с сохранением здоровья людей, а также оказывают существенное влияние на экономику. По данным, представленным на 7-ом Невском международном экологическом конгрессе, прошедшем в мае 2015 года в Санкт-Петербурге, в последнее время и в нашей стране правительство стало уделять этой проблеме значительное внимание. Переход на современные экологические технологии был принят на законодательном уровне. К сожалению, на сегодняшний день многие попытки внедрить подобные технологии сталкиваются с низким уровнем экологического сознания людей и работают чрезвычайно неэффективно.

Цивилизованное человечество озабочено проблемами, связанными с окружающей средой: глобальное потепление, загрязнение воздуха и воды, уничтожение лесов приводит к неизбежному ухудшению качества жизни на планете. Общеизвестно, что эти проблемы вызваны, прежде всего, деятельностью человека. Экономическая политика долгие годы формировала и поддерживала общество потребления во многих развитых странах в ущерб экологическим проблемам. Осознание необходимости изменить подобное отношение сегодня вызвано существенным снижением возможностей нашей планеты по обеспечению растущих потребностей людей. Однако, достижение успеха на этом пути возможно только в случае глобального изменения отношения к природе и ее ресурсам не только на уровне государств и правительств, но и, прежде всего, на уровне каждого отдельного человека.

Психология должна играть здесь ключевую роль в формировании новых установок и моделей поведения людей. В работах отечественных исследователей было установлено расхождение между высокой эмоциональностью по отношению к проблемам загрязнения окружающей среды и низкой готовностью к личным действиям. На уровне обыденного сознания люди в нашей стране испытывают негативные эмоции по отношению к существующим экологическим проблемам и осознают необходимость каких-либо действий, однако избегают личного участия в решении проблем.

Проводимые последние десятилетия исследования показали, что в основе экологического сознания и поведения лежат ценностные ориентации человека. Сравнительные исследования в европейских странах позволили выделить ценностные ориентации, напрямую определяющие экологическое

сознание, такие как альтруистические, эгоистические и биосферные [De Groot, Steg, 2008]. Факультетом психологии Санкт-Петербургского государственного университета совместно с университетом Гронингена (Нидерланды) было проведено исследование особенностей ценностных ориентаций, убеждений и поведения по отношению к окружающей среде в Санкт-Петербурге с целью опробации современных методов оценки экологического сознания.

Описание выборки: 60 студентов старших курсов и выпускников ВУЗов Санкт-Петербурга в возрасте от 20 до 25 лет, не связанные в своей профессиональной деятельности и образовании с вопросами экологии, из них 30 – волонтеры, принимающие участие в природоохранных мероприятиях и акциях (12 мужчин и 18 женщин, средний возраст – 22,2) и 30 человек, не принимающих участия в природоохранных мероприятиях (14 мужчин и 16 женщин, средний возраст – 22,3).

Методы: методика Шварца [Scwartz S.H., 1992] первая часть для изучения ценностей личности в модификации Штерна [Stern et al., 1998] и Де Грот [De Groot and Steg, 2007], опросник, разработанный в университете Гронингена (Нидерланды), состоящий из 3-х частей и позволяющий оценить значимость для человека экологических проблем [NEP; Dunlap, Van Liere, Mertig, & Jones, 2000], установки по отношению к окружающей среде, такие как персональные нормы (PN), принятие ответственности за экологические проблемы (AR), осведомленность о последствиях своего поведения в отношении окружающей среды (AC) и определение своего вклада в решение экологических проблем (OE), отношение к государственной политике в области решения экологических проблем и тест Куна «Кто Я?».

Результаты исследования. Сравнительный анализ выявил значимые различия в ценностных ориентациях и убеждениях между группами. У волонтеров природоохранной деятельности преобладают биосферные и альтруистические ценностные ориентации, в то время как у людей, не принимающих участия в природоохранных мероприятиях, преобладают гедонистические и эгоистические ценностные ориентации. Волонтеры природоохранной деятельности при описании себя склонны чаще идентифицировать свою личность с природой. Результаты по методике «Кто я?» показали, что ответы, отражающие взаимосвязь человека с природой, в группе волонтеров встречались чаще, чем в контрольной группе. Интересно, что не было выявлено значимых различий между группами при оценке значимости экологических проблем (NEP). Оказалось, что все участники исследования осознают существующие проблемы по отношению к окружающей среде.

Несмотря на то, что экологические проблемы оказываются одинаково значимыми как для волонтеров, так и для людей, не принимающих участия в природоохранной деятельности, различия в убеждениях по отношению к окружающей среде и к природоохранной политике существуют. Волонтеры более осведомлены о том, каковы будут последствия для окружающей среды в результате тех или иных действий. У людей, участвующих в экологических

мероприятиях, более выраженное чувство ответственности за нынешнее состояние природы, так же волонтеры не склонны считать свои усилия в отношении решения экологических проблем незначительными. Наряду с этим, люди, принимающие участие в природоохранной деятельности, проявляют готовность согласиться с государственной политикой в отношении решения экологических проблем, тогда как люди, не принимающие участия в природоохранных мероприятиях скорее склонны в данной ситуации демонстрировать отсутствие поддержки предпринимаемым усилиям на законодательном уровне.

Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о том, что для людей с биосферной ценностной ориентацией, которыми являются волонтеры, характерно чувство ответственности за последствия своих действий по отношению к окружающей среде и заботливое отношение к природе носит для них нормативный характер, что напрямую связано с принятием ими природоохранной политики. Люди, не занимающиеся волонтерской деятельностью, для которых более характерна гедонистическая ценностная ориентация, не склонны определять для себя какие-либо нормы по отношению к окружающей природе. В этой группе принятие природоохранной политики напрямую связано с осведомленностью о последствиях, но отрицательно – с определением личного вклада в решение экологических проблем.

Таким образом, проведенное исследование показало существующие различия в ценностных ориентациях, убеждениях и поведении по отношению к окружающей среде между группами волонтеров, активно вовлеченных в природоохранную деятельность и студентами, не занимающихся проблемами экологии. Адаптированные в нашем исследовании методы могут быть использованы для оценки экологического сознания при проведении программ, направленных на изменение отношения к окружающей среде.

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ГОДИЧНОГО ЦИКЛА НА ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НИУ «БЕЛГУ»)

Гребнева В.В., Белгород, Россия

Аннотация. Изучены особенности психических состояний студентов НИУ «БелГУ» в разные триместры индивидуального годичного цикла (ИГЦ). Установлено, что отдельные характеристики психофизиологического статуса студентов имеют волнообразную динамику в рамках ИГЦ.

Ключевые слова: индивидуальный годичный цикл, психические состояния, хронобиологический метод.

THE IMPACT OF INDIVIDUAL ANNUAL CYCLE ON PERSONS MENTAL STATE (FOR EXAMPLE, STUDENTS "BSU")

Grebneva V.V.

Abstract. Peculiarities of students mental state in different trimesters of individual annual cycle (IAC) are investigated. It is established that the individual

characteristics of the psychophysiological students status have undulating dynamics within the IAC.

Keywords: individual annual cycle, mental state, chronobiological method.

В медико-биологических науках в настоящее время имеется ряд исследований, посвященных проблеме влияния индивидуальных и сезонных ритмов на состояние различных органов и функций. В некоторых из них указывается на то, что стабильность и здоровье человека, его приспособленность к условиям среды могут обеспечиваться эндогенной природой индивидуального годичного биоритма. Авторы исследований ссылаются на предположение, выдвинутое в 1969 году Д. Битоутом, и И. Ассенмахером о наличии индивидуального годичного цикла, периоды которого делятся от одного дня рождения до следующего [Агаджанян Н.А., 1987, 2005 и др.]. Индивидуальный (эндогенный) годичный цикл не зависит от календарного года и включает в себя периоды (триместры) от одного дня рождения до другого. Имеются данные о достоверном снижении в определенные периоды ИГЦ количественных показателей здоровья и спортивных достижений у лиц юношеского возраста [Шапошникова В.И., 2002 и др.], увеличении частоты ряда инфекционных заболеваний, риска оперативных осложнений при проведении кардиохирургических вмешательств, развитии заболеваний и их обострений [Фомина Н.В., 2001 и др.]. Доказана взаимосвязь различных видов годовых биоритмов (сезона года, триместров индивидуального годичного цикла) у лиц юношеского возраста при оценке показателей резистентности организма, темпа старения и уровня здоровья. При совпадении четвертого триместра (10-12 месяцы от даты рождения) с зимним периодом отмечается минимальный коэффициент здоровья лиц юношеского возраста [Гаттаров Р.У., 2007; Исаев А.П.; 2009 и др.].

В отличие от медицины в психологических исследованиях метод хронобиологии используется крайне редко. Получены данные о циклических процессах в смене психоэмоциональных состояний человека согласно индивидуальному годичному циклу [Ахвердова И.А., 2005]. Изучена роль хронобиологии, в т.ч. индивидуальных и сезонных ритмов в обеспечении полноценного функционирования и развития человека во взаимодействии со средой [Гребнева В.В., 2007, 2010].

Целью исследования, результаты которого изложены в тезисах, являлось изучение интеллектуальной деятельности и личностной тревожности у студентов в разные периоды ИГЦ. В процессе исследования мы предполагали выявить особенности психических свойств у студентов на разных стадиях ИГЦ. Экспериментальная часть работы выполнена на базе НИУ «БелГУ» в 2013-2014 гг. В исследовании приняли участие студентки четвертого курса, в количестве 80 человек. Группы формировались с учетом стадии (триместра) индивидуального годичного цикла (ИГЦ), в гр. №1 вошли обследуемые первого триместра ИГЦ (три месяца от даты рождения); в гр. №2 – второго триместра; в гр. №3 – третьего и в гр. №4 – четвертого.

Для изучения особенностей психических свойств у студентов на разных стадиях ИГЦ нами были использованы следующие методики: «Прогрессивные матрицы Равена»; методика диагностики личностной тревожности Ч. Спилберга и Ю.Л. Ханина. Кроме того нами были выявлены особенности субъективного восприятия времени в разные периоды ИГЦ.

В ходе экспериментальной работы оценивали особенности психических свойств у студентов на разных стадиях ИГЦ. Коэффициент продуктивности умственной деятельности в первой группе составил – $118,5 \pm 10,4$; второй – $82,3 \pm 3,4^*$; третьей – $62,3 \pm 13,1^*$; четвертой – $82,1 \pm 3,9^*$. Коэффициент подвижности нервных процессов соответственно – $1,5 \pm 0,1$; $1,6 \pm 0,1$; $1,6 \pm 0,1$; $1,5 \pm 0,1$. Индекс интеллекта – $71,0 \pm 1,1$; $65,6 \pm 3,9$; $65,2 \pm 4,7$; $75,0 \pm 2,6$. Уровень личностной тревожности – $41,8 \pm 1,9$; $44,4 \pm 2,2$; $48,4 \pm 0,8^*$; $48,9 \pm 0,8^*$ (* – уровень значимости при $P < 0,05$).

Анализируя полученные результаты можно отметить, что уровень интеллекта, продемонстрированный студентами, не имеет достоверных отличий по триместрам ИГЦ и в целом соответствует среднему уровню интеллектуального развития. Уровень личностной тревожности был достоверно выше в третий и четвертый триместры года и характеризовался как высокий, в то время как в первом и втором триместре уровень личностной тревожности был оценен как умеренный.

В качестве психологического показателя изучали особенности восприятия времени студентами по триместрам ИГЦ. Методика основана на том, что студентам предлагались разные промежутки времени, которые они затем оценивали. При сравнении полученных результатов с истинным временем делался вывод об особенностях восприятия времени студентами, находящимися на разных стадиях ИГЦ.

Анализируя полученные данные можно отметить, что все студенты вне зависимости от стадии индивидуального цикла преувеличивают истинное время. Если рассчитать среднее время преувеличения времени по трем пробам, то для студентов первого триместра оно составляет 2 минуты, для второго – 2,1 минуты, для третьего – 3,8 минуты, для четвертого – 1,6 минуты. Таким образом, можно отметить, что студенты четвертого триместра воспринимают время более реально, чем представители других групп.

Выводы.

- Умственная работоспособность была достоверно выше у студентов первого триместра ИГЦ, в остальных группах показатель был снижен.
- Уровень личностной тревожности был достоверно выше в третий и четвертый триместры года и характеризовался как высокий, в то время как в первом и втором триместре он был оценен как умеренный.
- Объективная оценка времени наиболее вероятна в четвертом триместре ИГЦ.
- Практическая значимость исследования заключается в предоставлении возможности использования биоритмологического метода (триместров индивидуального годового цикла и сезонов календарного года)

для прогнозирования, профилактики и терапии психологических, психосоматических проблем, касающихся психофизиологической адаптации человека. Материалы исследования могут быть полезными для специалистов, работающих в сферах восстановительной медицины, психологического консультирования и психотерапии, психологии спорта и эргономике.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНОСОВ ПОВОЛЖЬЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ МЕСТА ПРОЖИВАНИЯ¹⁷

Григорьева М.В., Саратов, Россия

Аннотация. Представлены результаты сравнительного анализа уровня субъективного благополучия и характеристик эмоционально-оценочного отношения к окружающей среде у представителей трех этнических групп (русские, татары, казахи). Выявлены значимые различия, обусловленные культурно-историческими особенностями жизни в поселениях разного типа.

Ключевые слова: эмоционально-оценочное отношение, окружающая среда, субъективное благополучие, этнические группы.

EMOTIONALLY-EVALUATIVE ATTITUDE TOWARDS THE ENVIRONMENT AND THE SUBJECTIVE WELLBEING AMONG REPRESENTATIVES OF VOLGA REGION VARIOUS ETHNIC GROUPS DEPENDING OF RESIDENCE PLACE

Grigoryeva M.V.

Abstract. Are presented the results of comparative analysis of the level of subjective well-being and emotional-assessment characteristics of attitude towards the environment in representatives the three ethnic groups (Russian, Tatars, Kazakhs). Are revealed significant differences due to cultural-historical features of life in the settlements of various types.

Keywords: emotional-assessment characteristics of attitude, environment, subjective well-being, ethnic groups.

В современных условиях развития общества все более актуальной становится проблема отношения личности к окружающей среде и взаимосвязи эмоционально-оценочного компонента этого отношения с переживанием субъективного благополучия. Субъективное благополучие личности обусловлено объективными характеристиками жизни, в числе которых место жительства имеет одно из первостепенных значений. Жизнь в большом городе, поселке городского типа или сельской местности имеет специфику, связанную с пространственными, техногенными или природными объектами. Эмоционально-оценочное отношение к окружающей среде у жителей разных по величине и функционированию поселений различно,

¹⁷ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Структура и предикторы благополучия личности: этнопсихологический анализ» (грант № 14-06-00250)

однако, возможно, есть общие, инвариантные показатели этого отношения. Возможно также, что эмоционально-оценочное отношение к окружающей среде и связанное с ним переживание субъективного благополучия зависит от этнических традиций жизни и активности личности на определенном географическом пространстве и в определенном социальном сообществе. Как отмечает Р.М. Шамионов, «критерии благополучия ... предопределены всей историей существования человека» [Шамионов Р.М., 2004, с. 86]. Знание модальности и качества отношения к окружающей среде и уровня субъективного благополучия у представителей разных этносов в городе, поселке или деревне поможет формированию экологического сознания с учетом этнической специфики и социального статуса жителей различных поселений.

В исследовании участвовали представители контактирующих этносов Поволжья: русские (проживающие в городе – 117 чел.; поселке – 58 чел.; деревне – 22 чел.; всего – 197 чел., 73% выборки); казахи (проживающие в городе – 12 чел.; поселке – 18 чел.; деревне – 12 чел.; всего – 42 чел., 17% выборки); татары (проживающие в городе – 12 чел.; поселке – 10 чел.; деревне – 8 чел.; всего – 30 чел., 10% выборки). Общий объем выборки составил 269 чел.

В качестве диагностического инструментария применялась шкала субъективного благополучия [Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., 2002] и анкета, направленная на выявление модальности и силы эмоционально-оценочного отношения к окружающей среде. Значимость различий определялась при помощи критерия U-Манна-Уитни.

Было выявлено, что переживание субъективного благополучия у русских и татар, проживающих в городе, не имеет значимых различий. Представители названных этнических групп в одинаковой степени, в целом, удовлетворены жизнью, имеют среднюю степень эмоциональной напряженности, среднюю удовлетворенность социальным окружением. Казахи, живущие в городе, в меньшей степени переживают субъективное благополучие ($U=41,2$ и $20,7$ при $p<0,01$). Они напряжены, эмоционально неустойчивы, удовлетворенность жизнью оценивается как ниже среднего. В поселках городского типа различия в уровне субъективного благополучия у русских, казахов, татар не обнаружены. Однако следует отметить, что здесь самооценка субъективного благополучия у русских и татар ниже, чем в городе ($U=92,4$ и $26,8$ соответственно, при $p<0,05$). В деревне казахи и татары более субъективно благополучны, чем русские ($U=64$ и $36,8$ соответственно, при $p<0,05$). У них средний уровень субъективного благополучия, тогда как у русских он ниже среднего.

В целом, можно отметить, что русские, живущие в городе и деревне более благополучны, чем русские в поселках городского типа, что связано, возможно, со стабильностью социальной и личной активности в городе и стабильностью социальных отношений в деревне. В поселках городского типа согласованность возможностей проявления активности личности и ее притязаний, должно быть, в большей степени не достижима, что снижает

переживание субъективного благополучия для русских. Казахи более благополучны в деревне, что обусловлено привычным им укладом сельской жизни. Татары более благополучны в субъективном плане в поселках городского типа, что связано, возможно, с более однородным национальным составом жителей поселков, в которых проводилось исследование.

Городские жители трех этнических групп, участвующих в исследовании, субъективную значимость экологической проблемы оценивают одинаково средне. Чуть выше (значимость различий на уровне тенденции) оценивают важность экологической проблемы жители поселков всех трех этнических групп. Существенно ниже оценивается значимость экологической проблемы татарами, живущими в деревне ($U=25,3$ и $17,2$, при $p<0,05$), что, возможно, связано с наличием в деревне более актуальных для этой этнической группы проблем.

Эмоциональное напряжение, связанное с техногенными и природными катастрофами, у татар, живущих в городе и поселке городского типа выражено слабо, в отличие от русских ($U=53,1$, при $p<0,01$) и казахов ($U=26,8$, при $p<0,01$), у которых это напряжение выражено средне. Следует отметить значимо более выраженное эмоциональное напряжение у казахов, живущих в поселке и деревне, что может быть связано с осознанием особенностей экономики и сельского хозяйства в регионе проживания (например, близость нахождения атомной станции и склада химических отходов), тогда как городская жизнь несмотря на ту же самую близость к этим объектам, несколько нивелирует их опасность.

Русские, живущие в городе, в меньшей степени метеозависимы, чем в поселке и деревне, и, чем казахи и татары, также живущие в городе. Казахи ощущают себя значительно менее метеозависимыми в деревне. Изменения погоды, как видно, оказывается менее влиятельным на русских в городе и на казахов в деревне. В первом случае это можно объяснить адаптацией русских к среде города, компенсацией негативных погодных изменений использованием технических средств, приоритетами деловой активности в городе и т.п. Во втором случае, низкую метеозависимость казахов в деревне можно связать с культурно-историческими и этническими ценностями и традициями, которые в условиях деревни более близки казахам и в большей степени способствуют достижению гармоничного отношения с природой и хорошего общего самочувствия.

Таким образом, эмоционально-оценочное отношение к окружающей среде и субъективное благополучие у представителей различных этносов Поволжья имеют свою специфику в зависимости от места жительства в городе, поселке или деревне: в городе более благополучны русские, в поселках городского типа – татары, в деревне – казахи; экологические проблемы и эмоциональное напряжение от осознания возможности техногенных и природных катастроф не актуальны для татар, живущих в городе, поселке или деревне; для казахов в поселке и деревни характерно эмоциональное напряжение от осознания возможности техногенных и природных катастроф.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА ПО ОТНОШЕНИЮ К ПРИРОДНОМУ ОБЪЕКТУ¹⁸

Григорьева М.И., Москва, Россия

Аннотация. Кратко обсуждаются результаты пилотажного исследования, проведенного со студентами, проходящими специализированный авторский курс, на развитие способности принимать субъектную позицию по отношению к природным объектам (СПО), как одной из задач данного курса. Показано, что все показатели СПО студентов находятся в средних пределах (актуальный уровень). Для оценки эффективности разработанной программы развития СПО студентов требуется дополнительные исследования.

Ключевые слова: субъектная позиция, студенты, природный объект как активный субъект.

DEVELOPMENT OF LIBERAL ARTS COLLEGE STUDENTS SUBJECT POSITION IN RELATION TO THE NATURAL OBJECT

Grigorieva M.I.

Abstract. The article briefly discusses the results of the pilot study conducted with students specialized in a new course of zoo psychology on the development a position in relations to natural objects as active subjects (RNO) as one of the tasks of the course. Our data shows that all the RNO indicators of the students are in the medium range (current level). To evaluate the effectiveness of the program developed student's RNO additional research is require.

Keywords: subject position, students, natural objects as an active subjects.

В ходе нашей работы по исследованию межвидового взаимодействия человека и домашнего животного (*Human-Animal Interaction*) был обнаружен большой интерес западных ученых к данной проблематике и ее прикладному значению – терапии животными. Анализ литературы за период 2011-2014 гг. (66180 статей, которые носят в основном описательный характер) позволил выделить всего 7(!) исследований, которые подтвердили положительное влияние взаимодействия человека и животного на состояние психического и физического здоровья человека, а также проведены по всем стандартам научного исследования [Wood L, 2015]. С другой стороны было отмечено, что результаты исследования о влиянии животных на человека, часто напрямую зависит от отношения самого исследователя к животным, то есть от способности воспринимать как субъекта: собаку, кошку или другой природный объект [Шукова Г. В., 2014].

Среди современных тенденций развития профессионального психологического образования многие специалисты указывают на необходимость формирования экологического сознания (совокупности представлений о взаимосвязи в системе «человек-природа», о существующем отношении человека и общества к природе и, как следствие, о стратегиях взаимодействия с нею [Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1996; Гагарин А.В., 2000;

¹⁸ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-687а

Панов В.И., 2006]). Согласно работам С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [1996, 1999, 2000], одним из основных компонентов экологического сознания является способность субъективизировать природный объект, т.е. наделять природный объект способностью выполнять субъектные функции. Но как формируется данная способность?

В 2014 и в 2015 г.г. мы провели пилотажное исследование, целью которого было выявление способности принимать субъектную позицию по отношению к природному объекту студентами, которые проходят авторский курс А.В. Гагарина «Зоопсихология и сравнительная психология. Курс содержит 8 модулей:

1. Введение в зоопсихологию и сравнительную психологию
2. Традиционные и современные методы зоопсихологических исследований
3. История и теория зоопсихологии
4. Проблема происхождения психики и критерии психического
5. Развитие психической деятельности животных в онтогенезе и формы ее регуляции
6. Эволюция психики
7. Сравнительная психология
8. Психология межвидового взаимодействия.

Занятия были организованы по 6 часовой триаде (2 часа вводная лекция, 2 часа семинар, научно-практическое занятие 2 часа). Данный курс соответствует всем требованиям «ФГОС ВПО 3».

Мы предположили, что такое полное погружение в изучение данного курса будет способствовать развитию способности у студентов гуманитарного вуза субъективизировать природный объект. И поэтому их показатели СПО будут выше, чем средние по выборке для РФ.

Дизайн исследования состоял из двух параллельных срезов: первый – это тестирование студентов 2 курса, проходящих обучение в 2013-2014 учебном году, второй срез – студенты того же 2 курса, но 2014-2015 учебного года. Вторая наша гипотеза заключалась в том, что между группами не будет различий.

Выборка.

В исследовании участвовали 50 студентов–психологов, учащихся 2 курса РАНХиГС в конце учебного года. 7 юношей и 43 девушки в возрасте от 17 до 20 лет ($M=18,36$; $S=0,75$), из которых 21 человек проходили обучение курсу зоопсихология в 2013-2014 (группа 1), а 29 человек обучались этому же в 2014-2015 г.г. (группа 2). 29% испытуемых имеют сиблингов. 36 человек проживают совместно и участвуют в содержании домашних питомцев. У 12 человек – один питомец, у 24 два и более питомцев.

Для математической обработки результатов использован компьютерный статистический пакет SPSS.20.

Определение достоверности различий между группами проводилось по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок.

Методики.

Для определения способности к субъективизации природных использовалась методика диагностики субъективизации природных объектов (далее СПО) [Дерябо С.Д, Ясвин В.А., 1995].

Для определения личностных особенностей использовалась компьютерная интерактивная методика ТЕЗАЛ, разработанная в рамках психосемантического подхода к исследованию личности [Шмелев А.Г, 2002]. Респондентам предлагалось описать шестью словами различные природные объекты «Москва», «Подмосковье», «Домашняя собака» как если бы это был человек.

Результаты.

Мы не получили статистических значимых различий по актуальному уровню СПО между группами 1 и 2 ни по одному из критериев. Интегральный показатель способности субъективизировать природные объекты ДЯ0=52,84 (группа1=50,43; группа2=54,59) Обеспечение переживания собственной личностной динамики на основе установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными ДЯ1=50,16 (группа1=47,38; группа2=52,17). Способность выступать в качестве фактора, опосредствующего отношения личности к миру ДЯ2=51,82 (группа 1=50,24; группа 2=52,97). Способность открыться в качестве субъекта (партнера) по совместной деятельности и общению ДЯ3=52,84 (группа 1=51,38; группа 2=54,86).

Во второй группе студентов показатели несколько выше, но они все равно не превышают среднего уровня СПО по взрослой российской выборке [согласно данным: Дерябо С.Д, Ясвин В.А., 1995].

Неоднородность выборки по полу отражает реалистическую картину склонности девушек к выбору помогающих профессии.

Мы не приводим данные полученные по ТЕЗАЛу, так как все испытуемые дали общие социально ожидаемые описания всех предъявленных стимулов природных объектов.

Так же была проведена дополнительная серия исследований для определения ресурса для развития СПО (экспертный опрос, анкетирование). И составлена программа развития способности субъективизировать природный объект. Для оценки эффективности разработанной программы развития СПО у студентов требуется дополнительные исследования.

ИНФОРМАЦИОННО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЕЖИ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ

Гришаева Ю.М., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые социально-психологические аспекты информационно-экологической культуры молодежи в контексте массовой киберсоциализации. Констатируются проблемы психологической безопасности, связанные с социально-экологическими рисками тотальной информатизации жизнедеятельности современного общества.

Ключевые слова: социально-психологические аспекты, информационная культура, экологическая культура, массовая киберсоциализация, социально-экологические риски.

INFORMATION AND ECOLOGICAL CULTURE OF YOUTH IN CYBERSPACE

Grishaeva Yu.M.

Abstract. This article discusses some socio-psychological aspects of information and ecological culture of youth in the context of mass cybersocialization. Acknowledges the psychological problems of safety associated with socio-environmental risks of total informatization of life of modern society.

Keywords: socio-psychological aspects, information culture, ecological culture, mass cybersocialization, socio-environmental risks.

Современный социум кардинально изменился за последние десятилетия. Эти изменения касаются, прежде всего, информатизации всех сфер жизнедеятельности человека. Вместе с тем, становятся очевидны и социально-экологические угрозы для глобальной безопасности, связанные с неконтролируемой информатизацией. По мнению Л.А. Котуранова «...одна из главных проблем заключается в том, что информация, неадекватно отражающая окружающий мир, воздействуя на психику человека, приводит к асинхронизации процессов мировосприятия. В результате процесс взаимодействия личности с окружающей средой (материальной, социальной, информационной) приобретает взаиморазрушительный характер. По мере нарастания интенсивности информационного воздействия на личность деструктивные последствия становятся все более и более значительными, следовательно, под угрозой оказывается как целостность и сохранность самой личности, так и стабильность всего общества» [Котуранов Л.А., 2008].

В современном социуме человек превратил информацию не только в инструмент общения, но и в мощный инструмент управления индивидуальным и общественным сознанием вплоть до констатации угрозы нормальной жизнедеятельности, что отражается в содержании таких сравнительно недавно появившихся научных понятий как «информационная безопасность среды», «информационное загрязнение» и проч.

Черникова Н.А. в своем диссертационном исследовании на тему «Духовность человека в контексте экологической культуры» [2006] указывает на то, что экологический кризис усугубляется сегодня кризисом духовного в человеке, кризисом воспитания. Человек не успевает преобразовывать свою культуру в соответствии с теми изменениями, которые сам же вносит в мир и природу. Решение всех этих проблем должно исходить, прежде всего, из изменения аксиологических приоритетов человека, возрождения его внутренней духовной сущности. В данном контексте весьма актуальным представляется целенаправленное формирование экологической культуры человека в единстве научно-познавательного и духовно-нравственного компонентов.

Рассмотрим некоторые социально-психологические аспекты жизнедеятельности личности в условиях информационного общества. При

анализе, например, образа жизни подростков развитие информационно-коммуникационной сети Интернет необходимо рассматривать с нескольких позиций: преобразующей и функциональной, которые могут находить взаимное пересечение. Под преобразующим значением понимается дигитализация социальных практик во всех сферах жизнедеятельности как альтернативный способ их воспроизводства. Дигитализация определяется как «перевод информации в цифровую форму; цифровая трансмиссия информационных данных, закодированных в дискретные сигнальные импульсы, широко применяемая в современных системах связи» [Князев А.А., 2002]. Известно, что в США, например, в дигитализации видят путь к информационному обществу, дальнейшей глобализации и транснационализации информационных связей на всей планете.

По мнению И.В. Соколовой, О.Н. Тарасовой [Соколова И.В., Тарасова О.Н., 2014] онлайн-практики укореняются в повседневной жизни подростков, находят свое выражение в образовательной сфере, сферах социально-политической активности, проведения досуга, организации быта, определяют специфику покупательского поведения, и отражаются в информационно-коммуникативных практиках ввиду того, что для подростков Интернет является универсальным пространством для коммуникации. Подростки чаще, чем их родители, согласно исследованиям, используют Интернет для поиска информации для учебы (работы) – 49%, для общения – 41%, поиска новых друзей в социальных сетях – 40%, онлайн-игр и мобильных игр.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. [Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., 2014] предлагают рассматривать понятие «цифровая компетентность», наделяя его смыслами, связанными с эффективным и безопасным «бытием» в виртуальном пространстве. Под цифровой компетентностью указанные исследователи понимают основанную на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности. Авторы подчеркивают, что цифровая компетентность – это не только сумма общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентности, информационной компетентности, но и установка на эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности. Авторами выделено четыре вида такой компетентности:

1. Информационная и медиакомпетентность знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации, ее критическим осмыслением и созданием материалов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео);

2. Коммуникативная компетентность знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для онлайн - коммуникации в различных формах (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.);

3. Техническая компетентность знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать компьютер и соответствующее программное обеспечение для решения различных задач;

4. Потребительская компетентность знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью компьютера различные повседневные задачи, предполагающие удовлетворение различных потребностей.

Таким образом, что процессы, связанные с информатизацией сегодня становятся ведущими категориями социальной экологии, а сама информатизация выступает как неотъемлемый процесс жизнедеятельности, жизнеобеспечения человека в антропосоциоэкосистеме. Информационно-экологическая культура современного человека, в связи со сказанным выше, может выступить сегодня, на наш взгляд, единственным и универсальным механизмом, сдерживающим социально-экологические риски, связанные с объективной и неконтролируемой глобальной информатизацией.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ НА АКТУАЛИЗАЦИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Гудзовская А.А., Песина Е.А., Самара, Россия

Аннотация. В работе исследуется роль социальных ожиданий и установок в актуализации творческих способностей. Приводятся результаты эксперимента, которые демонстрирует механизм влияния самоо ожиданий и ожиданий окружающих на продуктивность выполнения заданий тестов Е. Торренса и Й. Шмидта. Рассматриваются некоторые возможные механизмы влияния социальных ожиданий на творческую продуктивность.

Ключевые слова: социальные ожидания, влияние, творческие способности.

THE INFLUENCE OF SOCIAL EXPECTATIONS ON CREATIVITY ACTUALIZATION

Gudzovskaya A.A., Pesina E.A.

Abstract. The article deals with the influence of social expectations on actualization of a person's creativity. The article shows results of the experiment that demonstrate how self-expectations and social expectations influence effectiveness of doing Torrens, E. and Schmidt, J. tests. Some possible mechanisms demonstrating the impact of social expectations on creative effectiveness are shown in the article.

Keywords: social expectations, influence, creativity.

Современные тенденции системы образования ставят перед преподавателями и учениками непростую задачу: с одной стороны существует потребность в развитии творческих способностей учащихся, которая позиционируется как принципиально важная задача российского

образования (Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010), с другой стороны по-прежнему остается необходимость в осуществлении главной цели образовательного процесса – социализации учеников. Эти тенденции обнаруживают существенное противоречие, поскольку социализация требует усвоение норм и правил конкретного общества, а развитие творчества, напротив, предполагает некую степень свободы, выход за установленные рамки и формирование индивидуального взгляда на мир. В образовательном процессе это противоречие разрешается педагогом в соответствии с его собственными социальными установками и стереотипами. На основе этих установок учитель бессознательно формирует устойчивый образ «идеального» ученика, с которым сравнивает всех учащихся. Ожидания учителя являются опережающим отражением, которое напрямую влияет на процесс обучения и академическую успеваемость детей. Если ребенок не соответствует ожидаемому образу, он становится неуспешным в глазах учителя, что отражается на его успеваемости и развитии творческих способностей.

Исследования социальных ожиданий проводились В. Крано, Ф. Меллон, Р. Релдман и Т. Прохозк, Р. Бернс и др. Эмпирическое исследование влияния социальных ожиданий учителя на успеваемость школьников было проведено еще Р. Розенталем и Л. Джейкобсом в 1965 г. В ходе эксперимента учителю начальной школы указали на случайно выбранных детей в классе и охарактеризовали их как опережающих развитие (в соответствии с тестом IQ). Благодаря этой социальной установке педагог сформировал особые ожидания по отношению к этим детям, что отразилось на его поведении: он стал более чутким и внимательным. В результате было доказано, что дети, от которых учитель ожидает больших результатов, действительно проявляют свои способности и улучшают успеваемость.

На основе существующих эмпирических данных нами была выдвинута гипотеза о зависимости социальных ожиданий субъекта по отношению к своим собственным творческим способностям. Мы полагаем, что социальные ожидания и установки являются не только фактором опосредованного воздействия учителя на успеваемость ученика, но и представляет собой инструмент актуализации творческих способностей человека в процессе его самореализации.

С целью выявления механизмов влияния самоо ожиданий на актуализацию творческой деятельности нами проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 28 человек, в возрасте от 17 до 30 лет. Эксперимент проводился в небольших подгруппах по 5-7 человек. Половина участников входила в экспериментальную подгруппу, вторая половина – в контрольную.

Экспериментальные условия отличались только содержанием инструкции перед просмотром трехминутного фильма, играющего роль плацебо. Участникам экспериментальной группы было сообщено, что они подвергаются специальному воздействию, повышающему их творческую продуктивность, снимающему внутренние барьеры для творческой

деятельности. Таким образом, экспериментатором были заявлены социальные ожидания от качества творчества участников эксперимента. Кроме того была спровоцирована попытка формирования самооожидания повышения творческой продуктивности.

Диагностика осуществлена с помощью пяти разных субтестов из тестов Е. Торренса и Й. Шмидта. Это задания на дополнение незавершенных фигур (тест Торренса), перечисление возможностей участия на большом предприятии для определенного круга лиц, придумывание идей необычного использования привычных вещей, перечисление последствий гипотетического, нереального события, поиск аргументов для проведения в жизнь идеи (тест Й.Шмидта).

Анализ результатов выполнения тестовых заданий, показал, что экспериментальная группа сильно опередила контрольную по количеству предлагаемых идей. Так, например, по одному из самых сложных заданий «аргументировать перед мэрией построение парка в центре города», где уже дано 12 самых распространенных ответов, за ограниченное время все участники эксперимента дали от 2-3 до 18 новых аргументов. В контрольной группе аргументов было от 2 до 8, в экспериментальной участники нашли от 7 до 18 аргументов.

Такие различия в беглости продуцирования идей обнаружены по каждому предложенному субтесту. Различия статистически значимы при $p \leq 0.01$, и $p \leq 0.05$ (критерий Манна-Уитни). Такие же результаты получены и при анализе оригинальности подученных ответов.

Таким образом, проведенный эксперимент дает основания для дальнейшего исследования выдвинутой гипотезы о влиянии социальных ожиданий и самооожиданий на актуализацию творческих способностей человека в процессе его самореализации.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СКРЫТОЙ МОТИВАЦИИ КУРЯЩИХ И НЕКУРЯЩИХ СТУДЕНТОВ

*Гусева Н.Ю., Кедич С.И., Ситников В.Л.,
Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье приводятся результаты сравнительного психосемантического анализа скрытой мотивации курящих и некурящих студентов. Выявлены и описаны основные различия в отношении студентов к семье, учебе, к их прошлому, настоящему и будущему.

Ключевые слова: психосемантический анализ, скрытая мотивация, курящие студенты, некурящие студенты.

PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF THE OF SMOKERS AND NON- SMOKING STUDENTS HIDDEN MOTIVATION

Guseva N.Yu., Kedich S.I., Sitnikov V.L.

Abstract. Results of the comparative psychosemantic analysis of the hidden motivation of smokers and non-smoking students are given in article. The main distinctions concerning students to a family, study, to their past, the present and the future are revealed and described.

Keywords: psychosemantic analysis, hidden motivation, smokers students, non-smokers students.

Актуальность проблемы изучения личностных особенностей курящих и некурящих студентов определяется постоянным увеличением количества курящих в нашей стране. Курение несет множество последствий не только для здоровья конкретного человека, но и нации в целом. За последнее десятилетие во множестве стран наблюдается изменение отношения к курению.

Период студенчества в значительной степени выполняет важнейшую функцию адаптации молодежи к взрослой жизни и профессиональной деятельности. Кризис идентичности в этом возрасте состоит из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если студенту не удастся позитивно и адекватно решить эти задачи, то у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может включать возникновение поведенческих девиаций, выбор отрицательных образцов для подражания. В условиях фактического отсутствия конкурсного отбора, когда при наличии необходимых материальных ресурсов, не имея качественного среднего образования и сформированного уровня сознания можно стать студентом, немало студентов стремится внешними второстепенными атрибутами продемонстрировать переход на новый возрастной уровень. И курение оказывается одним из наиболее простых и доступных способов яркой демонстрации собственной самостоятельности.

В настоящее время курение получило чрезвычайно широкое распространение. Кроме негативного влияния, которое оказывает никотин на организм человека, приводя к целому ряду заболеваний, курение препятствует формированию у юношей и девушек адекватных возрасту поведенческих установок на здоровый образ жизни. К тому же, нередко курение является первой ступенью на пути к употреблению наркотиков, ставших настоящим бичом нашего времени.

Актуальность психологического изучения зависимого поведения студентов и, в частности, табакокурения не вызывает сомнения. Особый интерес представляет выявление различий в ценностных ориентациях курящих и некурящих студентов, что позволит приблизиться к ответу на вопрос, как курение влияет на развитие личности студентов.

Для исследования отношения студентов к курению, нами была разработана анкета и с помощью «Методики цветowych метафор» И.Л. Соломина был проведен психосемантический анализ скрытой мотивации к курению.

Выборка составляет 67 некурящих и 54 курящих студента университета путей сообщения (ПГУПС) в возрасте от 17 до 22 лет (средний возраст – 19 лет). Из них 64 студентки и 57 студентов.

В результате анализа данных курящих и некурящих студентов было выявлено, что ровно половина (50%) курящих студентов хотели бы бросить курить, поскольку это вредно (50%) и дорого (34%), при этом из них

половина хотели бы сделать это в самое ближайшее время, а половина через некоторое время. Каждый пятый курящий студент утверждает что, не смотря на то, что он понимает вред и дороговизну курения, все же не собирается бросать это увлечение, но лишь один из 54 студентов признается, что просто не может бросить курить.

Результаты исследования подтвердили эффект заражения: в 74% случаев у курящего респондента курит лучший друг/подруга, а у 72% некурящих респондентов лучший друг/подруга не курит.

По мнению 66% курящих студентов стресс провоцирует желание закурить, 57% респондентов утверждают, что алкоголь увеличивает силу тяги к курению, а 16% указывает, что закурить хочется при наличии свободного времени. И 13% респондентов отмечают, что закурить хочется, в основном, после приема пищи.

Анализ ведущих жизненных ценностей, сферы интересов и увлечений, источников радости студентов выявил, что курящие студенты ориентируются преимущественно на близкие значимые отношения. Состав ценностных ориентаций и интересов некурящих студентов расширяется и дополняется семейными ценностями, а также потребностями в общении и различными видами деятельности. Они, как правило, идентифицируют себя с близкими родственниками, стремятся расти и развиваться, быть волевыми, успешными, любимыми. При этом они характеризуются высоким уровнем самооценки и удовлетворенностью своей личностью, стремятся быть более богатыми, хотели бы быть более свободными и поддерживать более тесные дружеские и семейные отношения.

В плане отношений к своему прошлому, настоящему и будущему, у некурящих студентов проявилась тенденция вытеснять из сознания представления о прошлом. Они более оптимистично относятся к будущему, озабочены проблемами семьи и карьеры. Курящие же студенты, видят прошлое в негативном свете, вытесняя представления о настоящем, также более позитивно видят будущее, связанное с успехом и свободой.

Анализ отношения к различным видам деятельности позволяет сделать вывод о том, что некурящие студенты увлечены своим обучением и рассматривают свою деятельность как способ удовлетворения базовых и актуальных потребностей. В целом, во всех категориях четко прослеживается более ориентированный на деятельность подход некурящих: многие понятия они связывают со своей карьерой, работой, учебой. И, как мы отмечали выше, учеба для них – интересное занятие. Курящие студенты, напротив, стараются не думать ни об учебе, ни о работе, а свою профессию рассматривают лишь как способ достижения материального благополучия.

Существенные различия между курящими и некурящими студентами отмечаются по источникам негативных переживаний и стресса. Курильщики относят к ним свое прошлое, общие угрозы, различные страхи, конфликты, неудачи, раздражение. А некурящие студенты лишь болезнь и курение.

Курящие студенты стараются вытеснить из сознания свое настоящее, работу, учебу и здоровье. Некурящие же, только свое прошлое. Показатель

«отношение к курению», свидетельствует, что курящие студенты связывают курение с людьми и с некоторой угрозой. Некурящие студенты воспринимают курение максимально негативно и, в отличие от курильщиков, связывают его со своим здоровьем. Здоровье, в свою очередь, у некурящих связывается с успехом. Курящие понятие «Здоровье» в данном случае вытесняют, притом, что они вполне осознают вред, приносимый курением.

В результате сравнительного анализа эмпирических результатов психосемантического исследования курящих и некурящих студентов, можно сделать следующие выводы:

1. Мотивационная сфера личности как курящих, так и некурящих студентов характеризуется стремлением к укреплению семейных связей, продолжению своего рода. При этом, у некурящих студентов данное стремление более ярко выражено.

2. Учеба представляется некурящим увлекательным занятием. Они осознают необходимость учиться и работать для дальнейшего развития и карьерного роста. Некурящие активно вытесняют эти понятия.

3. Некурящие студенты характеризуются высоким уровнем самооценки, удовлетворенностью своей личностью и позитивным отношением к будущему.

4. Некурящие студенты связывают свое здоровье с будущим успехом, они ориентированы на достижения и осознают, что для этого придется много работать.

5. Курящие студенты, вполне отдавая себе отчет о вреде, наносимом курением, не связывают свое здоровье, с понятием «Курение» (в отличие от некурящих).

6. Курящие студенты считают, что люди представляют для них некоторую угрозу. Они вытесняют из сознания свое настоящее и видят прошлое в негативном свете. Некурящие студенты обеспокоены проблемами семьи и вытесняют свое прошлое.

7. Для курящего человека понятие «Свобода» является значимым понятием. Что бы он не вкладывал в это понятие, быть свободным для него необходимо. Он живет своим свободным временем, ориентирован на благополучное семейное будущее, высокий достаток. При этом он вытесняет такие понятия как работа, карьера, обучение, здоровье.

«ИНФОРМАЦИОННОЕ» ПОКОЛЕНИЕ – ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТА-ОТНОШЕНИЙ

Дедов Н.П., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы поведения человека в современных условиях. Обращается внимание на высокий уровень развития информационных технологий, компьютерной техники, интернета и их влияния на психологию современного поколения. Указываются как позитивные, так и негативные стороны данного

воздействия. Предлагается модель мета-отношений стимулирующая творческие способности личности.

Ключевые слова: личность, информационные технологии, компьютерная техника, воздействие интернета, мета-отношения.

"INFORMATION" GENERATION – ECOPSYCHOLOGICAL SPECIFICS AND FEATURES OF META-RELATIONS FORMATION

Dedov N.P.

Abstract. In article problems of behavior of the person in modern conditions are considered. The attention to a high level of development of information technologies, the computer equipment, the Internet and their influence on psychology of modern generation is paid. Both positive, and negative sides of this influence are specified. The model meta-relations stimulating creative abilities of the personality is offered.

Keywords: personality, information technologies, computer equipment, influence of the internet, meta-relations.

Отношения между людьми в современных условиях обусловлены появлением совершенно новых вариантов и стилей взаимодействия. Они становятся своеобразной социальной нормой поведения, предопределяя будущие общественные стандарты и культурные стереотипы. Их формирование происходит благодаря историческим, технологическим и экономическим преобразованиям, которые в совокупности оказывают влияние на судьбы и жизнь большинства людей. Технический прогресс, инновации в экономике и науке предопределили необходимые изменения в психологии человека, в его поведении и взаимоотношениях с другими людьми. Экологическая составляющая жизнедеятельности личности трансформируется и приобретает качественно иное содержание и своеобразие. Они все больше включаются в виртуальную реальность интернета и социальных сетей. Компьютер, планшет, смартфон и другие гаджеты настолько присутствуют в повседневной жизни и быту индивида, что он уже не может существовать без них, и поэтому возникает своеобразная «электронизация», когда соответствующие приборы, их принцип действия входят в реальность человека, в его психологию.

Повсеместная компьютеризация, «интернетизация» и автоматизация условий существования личности становится социально-психологическим феноменом, который раскрывает совершенно «новый» образ человека – «человека информационного». Данный образ включает в себя специфические характеристики и особенности, которые носят «цифровой» характер, определяя соответствующие способы получения и переработки информации. Современное поколение характеризуется дискретностью мышления и мыслительных операций, когда поступающая извне информация усваивается полностью, целиком, без какой-либо предварительной обработки. В результате происходит резкое увеличение объема получаемых знаний и фактов, которые хранятся в виде «компьютерных файлов» и доступ к которым осуществляется благодаря «ключевым словам». Основным ограничением становится

«быстродействие» мышления человека и его способность к обработке и интерпретации извлекаемых «данных».

Высокая «откликаемость» современных технических систем на запросы потребителей устанавливает быстроту и скорость их реакций, которые создают благоприятные условия для режима «реального времени». Таким образом, процесс принятия необходимого решения увеличивается во много раз и позволяет индивиду выполнять гораздо больше полезных операций, т.е. быть более эффективным. Здесь также возникает серьезное ограничение, связанное с процессом обдумывания, размышления, а значит и качественной интерпретации полученных сведений.

Происходят серьезные изменения и во взаимоотношениях между людьми, которые в результате развития информационных технологий и средств коммуникации преобразовываются в «виртуальные» межличностные отношения. Данные отношения носят все основные признаки объективных взаимодействий между индивидами, за исключением непосредственного контакта «глаза в глаза». При этом ранее выделенные индивидуальные характеристики и особенности участников – дискретность и быстродействие, создают пространство социального взаимодействия – «социальную сеть».

Данные социально-психологические процессы серьезно затрагивают сферу современного образования и воспитания детей. Большинство родителей отмечают, что обучение детей компьютерной и интернет-грамотности значительно ускоряется. Теперь маленький ребенок начинает правильно пользоваться различными электронными гаджетами гораздо раньше, чем он начинает ходить и говорить. В результате вырастает «информационное» поколение, которое входит в социальную жизнь в сопровождении планшета, смартфона, интернета. Освоение данных технических средств, по сравнению с предыдущими поколениями происходит во много раз быстрее и отражается на их психологии и особенностях поведения.

Другой важной характеристикой информатизации оказывается изменение социальной роли техники, ее роли в жизни человека. Появление компьютерных и информационных систем в повседневной жизни человека первоначально закрепляло за ними роль «помощников», оставляя им «второстепенное» значение. Однако профессиональная деятельность разработчиков «интуитивно понятных интерфейсов», «умной компьютерной техники», направленных на создание комфортных условий для существования потребителя, облегчения его жизнедеятельности, привела к тому, что технические системы стали приобретать самостоятельность и независимость от человека. В то же время он все больше оказывался зависимым от «смарт-техники», от ее «желаний и прихотей», которые определялись соответствующим качественным обслуживанием и положительным отношением. Электронные приборы стали приобретать специфически «человеческие» качества – непостоянство деятельности,

независимость от «хозяина», избирательность и приоритетность выполняемых задач. При этом данные «очеловечивание» происходит с двух сторон, когда владелец начинает «разговаривать» с техникой, «одевать» ее и давать ей «ласковые имена» и, когда приборы начинают обучать своих «хозяев» правильным операциям, действиям и «поступкам». Кроме этого именно разработчики технических систем вкладывали в них специальные элементы самопрограммирования, самообучения, самоуправления и самосовершенствования. Таким образом, возникают все предпосылки для появления совершенно нового информационного пространства, в котором поведение человека перестает быть индивидуальным, субъективным, а приобретает логически обоснованный, рациональный и объективный характер. Потеря субъектности, духовности может привести к серьезным осложнениям в психологическом и личностном развитии человека. Как результат, вместо его прогресса и личностного роста будет отмечаться регресс и деградация. Для преодоления деструктивных процессов предлагается обратить внимание исследователей, педагогов, психологов на формирование в обществе системы мета-отношений, которые представляют собой такие взаимоотношения между участниками, когда каждая из сторон оказывается заинтересованной развитии и эмоциональном понимании друг друга. Специфика мета-отношений состоит в том, что «простые» отношения приобретают новое смысловое содержание и наполненность, т.е. для личности важным становится не только ее переживание и понимание взаимосвязи с другим человеком, но и собственная рефлексия. В результате у нее начинают проявляться и реализовываться творческие способности и умения, которые приводят к успешной социализации и адаптации.

СТЕПЕНЬ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ВИДЫ НАСИЛИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА¹⁹

Дементий Л.И., Омск, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются результаты исследования насилия в отношении преподавателей, степень и виды насилия, факторы и показатели безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, безопасность, насилие, представления, преподаватели колледжа.

THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND THE TYPES OF VIOLENCE IN THE COLLEGES TEACHERS REPRESENTATIONS

Dementiy L.I.

Abstract. The article discusses the results of a study of violence against teachers, the extent and types of violence, factors and safety performance of the educational environment.

Keywords: educational environment, the safety, violence, representations, colleges teachers.

¹⁹ Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-16-55011

Проблема насилия в образовательных учреждениях активно обсуждается и исследуется в современной психологии [Ацупов А.Я., 2003; Баева И.А., 2002; Бердышев И.С., 2011; Дементий Л.И., 2014; Кон И.С., 2014 и др.]. Основной акцент при этом делается на насилии по отношению к учащимся, и в значительно меньшей степени разрабатывается проблема насилия по отношению к педагогам. При этом педагоги подвергаются воздействию, в том числе и негативному, со стороны учащихся, родителей и администрации учреждения. В связи с усилением требований к педагогу на всех уровнях стрессовая нагрузка увеличивается, зачастую превышая его ресурсы.

В целом ряде концепций насилие является источником травматизации личности [P.Levin, 1997]. Последствиями травматизации взрослого человека становятся, в том числе, и проблемы со здоровьем, значительно ухудшая качество жизни человека. В образовательной среде результатом насилия по отношению к преподавателю является эмоциональное и профессиональное выгорание, снижение мотивации профессиональной деятельности, что, в свою очередь, может приводить к ухудшению образовательной среды в целом.

Продолжая серию исследований насилия в образовательной среде, мы предприняли попытку оценки степени образовательной среды и выделения форм насилия в одном из колледжей города Омска.

В выборку исследования вошли 40 преподавателей колледжа (средний возраст 35 лет).

В одной экспериментальной серии испытуемые заполняли опросник «Психологическая безопасность образовательной среды» И.А.Баевой (для преподавателей) [Баева И.А., 2002], авторская анкета для изучения представлений о насилии, в основу которой положена методика «Шкала виктимизации сверстников», авторская анкета экспресс-оценки инструментальных и экспрессивных репрезентаций агрессии.

В рамках данной работы мы можем представить только часть результатов нашего исследования.

Анализируя степень защищенности образовательной среды колледжа для преподавателей можно сделать следующие выводы: преподаватели в наименьшей степени защищены от проявления насилия со стороны обучающихся (1,95 балла). В наибольшей степени от перечисленных показателей психологической защищенности преподаватели защищены от своих коллег (3,01 балла), следовательно, в коллективе они чувствуют себя комфортно и уверенно. Что касается защищенности преподавателей от проявления форм насилия со стороны администрации, то подавляющее большинство респондентов отвечали «Затрудняюсь сказать» (2 балла). Скорее всего, выбор данного ответа связан с проявлением социальной желательности.

Одним из индикаторов угрозы в образовательном учреждении может выступать низкий уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды, так как

именно в нем содержатся возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие. Эмпирическими проявлениями здесь служат: эмоциональный комфорт, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к себе, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, учет личных проблем и затруднений, внимание к просьбам и предложениям. Наше исследование показало, что у 85% преподавателей колледжа удовлетворенность характеристиками образовательной среды находятся на низком уровне.

Безопасность и удовлетворенность образовательной среды связаны с распространенностью и разнообразием видов насилия со стороны, прежде всего, учащихся.

Как показывает наше исследование, в качестве насильственных ситуаций преподаватели колледжа называют: ситуации, связанные с непосредственным причинением физической боли «причиняет небольшую физическую боль (пощечина, щипок, пинок и пр.)», «избивает учителя», «бросается в учителя чем попало, плюется», намеренной порчи имущества и угрозы его порчи, угрозы жизни, здоровью и благополучию самому преподавателю и его близким «угрожает избить, нанести травму», «угрожает расправой в отношении семьи или других близких лиц», «угрожает связями своей семьи, обещает оставить учителя без работы», «угрожает оружием», преследованиями. Таким образом, мы не можем подтвердить данные некоторых исследователей о «нормативности» агрессии в современных образовательных учреждениях. Содержание представлений о насилии преподавателей являются полными, содержательными и адекватными.

Исследование видов и частоты насилия в колледже показывает, что наиболее распространенной его формой является психологическое насилие: «подшучивание над учителями, розыгрыши» (60%), «нецензурные выражения» (65%), «высмеивание преподавателя по какому-либо признаку» (82%), «передразнивание» (52%), «лживые слухи» (60%), «намеренно ставит в неловкое положение» (67,5%), «съемка учителя на фото/видео» (70%), «настраивание других людей против преподавателя» (62,5%), «обвинения в том, что преподаватель не делал» (62,5%). При этом некоторые формы деструктивного поведения учащихся преподаватели не относят к насильственным: «отсутствие реакции на замечания преподавателя», «излишне эмоциональная реакция на замечания преподавателя», «отказ разговаривать, игнорирование», «намеренное привлечение внимания группы к себе», «создание помех преподавателю в организации учебного процесса». Подобная толерантность со стороны преподавателей, с нашей точки зрения, является весьма опасной в плане создания нового типа отношений в образовательном учреждении.

Анализ степени распространенности насилия в колледже показывает, что 40% преподавателей указывают на среднюю степень распространенности насилия, а 47,5% – на высокую. 70% респондентов отметили наличие ситуаций, в которых они неоднократно сталкивались с насилием со стороны обучающихся.

В целом, полученные данные позволяют фиксировать широкую распространенность различных видов психологического насилия со стороны обучающихся в отношении преподавателей, что дает нам основание оценивать образовательную среду колледжа как небезопасную.

К сожалению, рамки данной работы не позволяют представить степень травматизации педагогов, работающих в таких условиях, что является отдельной и чрезвычайно важной проблемой в контексте изучения безопасности-опасности образовательной среды.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРИНЯТИЯ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Дзятковская Е.Н., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены внутриличностные конфликты, возникающие при формировании ценностей устойчивого развития. Описаны укоренившиеся в массовом сознании ошибочные экологические представления, тормозящие принятие идей устойчивого развития.

Ключевые слова: внутриличностные конфликты, ценности, устойчивое развитие, массовое сознание, ошибочные экологические представления.

PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO THE ADOPTION OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS

Dzyatkovskaya E.N.

Abstract. The article examines intrapersonal conflicts arising in connection with formation of values of sustainable development. Wrong ecological belief, which took roots in mass consciousness, interfering with acceptance of a sustainable development ideals were described.

Keywords: intrapersonal conflicts, values, sustainable development, mass consciousness, wrong ecological belief.

В условиях господства в массовом сознании антропоцентрических ценностей формирование этических норм устойчивого развития (УР) может порождать у школьников внутриличностные ценностные противоречия и конфликты. Эта проблема становится особо актуальной в основной и старшей школе в связи со становлением у подростков самосознания и критического мышления. При этом даже раннее экологическое воспитание не может полностью избавить подростка от таких противоречий.

Психологические проблемы следования экологическим императивам связаны с тем, что они, в отличие от традиционных этнокультурных табу, не приводят к удовлетворению базовых материальных потребностей личности «здесь и сейчас», а порой даже ущемляет их. Глобальные эколого-экономические процессы носят вероятностный характер, их последствия являются отсроченными во времени, отдаленными в планетарном пространстве, трудно схватываемыми сознанием. Поэтому требования соблюдать меру в потреблении ради удовлетворения потребностей будущих поколений, ограничивать потребление всех природных ресурсов, даже не

являющихся сегодня дефицитными, психологически воспринимаются как несправедливые [Марфенин Н.Н., 2002].

В отличие от духовной практики, например, христианства, в которой предусмотрен механизм освобождения личности от внутреннего конфликта (исповедь), этика устойчивого развития не только постоянно порождает их (прежде всего, в виде конфликтов между экологическими, экономическими и социальными интересами личности), но и предусматривает взятие самой личностью на себя гражданской ответственности за их разрешение. Возникающие противоречия имеют непреходящий характер и являются отражением сущностной особенности экологического сознания – имманентно присущей ему противоречивости [Борейко В.Е, 2001].

Задачу формулировки правил этического поведения в интересах устойчивого развития была призвана решить Хартия Земли. Однако ее положения носят слишком общий характер, тогда как они должны быть простыми, понятными, выполнимыми. Предпринимались неоднократные попытки их интерпретации в форме конкретных повседневных действий. Но эта проблема не может считаться до конца решенной. Для формулировки этических требований для устойчивого развития представляет интерес идея А. Швейцера, который еще 100 лет назад предлагал разделить экологическую этику на этику необходимого, насущного, и этику идеального, к которой мы должны стремиться. Так, отвечая своим оппонентам, он писал: «Крестьянин, скошивший на лугу тысячу цветков для корма своей корове, не должен ради забавы сминать цветок, растущий на обочине дороги, так как в этом случае он совершает преступление против жизни, не оправданное никакой необходимостью» [Швейцер А., 1992]. Вероятно, какие-то запреты должны носить стратегический характер, какие-то необходимо и возможно выполнять уже сегодня. Одни будут иметь характер цели, другие – средства.

Еще один, мало учитываемый в школьном образовании аспект психологических барьеров образования в интересах устойчивого развития (ОУР), связан с накопившимися в массовом сознании ошибочными представлениями, мифами, навязанными стереотипами, которые идут вразрез с идеями УР. Попробуем назвать некоторые из них.

Прежде всего, это заниженная оценка достоинств нашей страны, позиция «у нас все плохо». СМИ зачастую явно или подсознательно навязывает негативный экологический имидж РФ. Экологические проблемы страны необоснованно гипертрофируются, а международные сопоставления проводятся некорректно. Население мало знает о биосферной роли России как мирового экологического донора и о ценности «экосистемных услуг» РФ. Это, безусловно, негативно отражается на инвестиционной и рекреационной привлекательности страны. Отсюда важность формирования у населения объективной картины экологической ситуации в России и ее места в общепланетарных процессах.

Кроме того, у населения укоренился негативный образ экологии («плохая экология») и экологов. Считается, что экологическая проблематика вторична, а экологические программы сугубо затратны. Их реализация,

якобы, неизбежно приводит к снижению уровня жизни, безработице, социальным проблемам. Требуется большая работа по изменению имиджа экологической тематики, которая должна привлекать, а не отталкивать.

Сохраняется низкая эколого-правовая культура населения. Одна из причин этого – недостаточный уровень развития экологического законодательства, отсутствие цены на большинство природных ресурсов и услуг. А то, у чего нет цены, в рыночной экономике не существует и не учитывается в процессе принятия решений. В массовом сознании ценность имеет не живое дерево, а срубленное дерево. Нет понимания, что живое дерево – в 3-5 раз дороже.

В обществе усиливается потребительская ориентация. При этом явно недостаточно понимание того, что все страны мира не смогут достичь уровня потребления США. Если ставить материальное благополучие превыше всего, то материальные потребности в принципе могут расти беспредельно, в то время как возможности их удовлетворения природой в любой данный момент времени ограничены и конечны. Если все же попытаться их удовлетворить, то это неизбежно ведет к экологическому и прочим кризисам.

Укоренился неверный стереотип экологического образования – представление о том, что возможно улучшение экологической ситуации в отдельно взятой экосистеме. Увлечшись решением локальных экологических проблем, мировое сообщество спустя два-три десятилетия обнаружило, что глобальная экологическая ситуация не только не улучшилась, но и существенно ухудшилась. И это несмотря на то, что на локальные экологические мероприятия во всем мире были потрачены колоссальные средства, превышающие, возможно, уже несколько триллионов долларов США только за три десятилетия [Клюев Н.Н, 2002]. Эта сумма все возрастает, а глобальная экологическая ситуация и перспектива значительно ухудшается. Акцент на локальной экологической деятельности, характерный для модели неустойчивого развития, продолжается. В результате антропогенное давление на биосферу не уменьшилось, а увеличилось (ведь для локальных мероприятий берутся ресурсы и ухудшается среда в других местах планеты). Негативные последствия локальных действий суммируются на биосферно-глобальном уровне, они выглядят как «заметание мусора под кровать», обостряя социально-экологический кризис. Сейчас, имея в виду перспективы устойчивого будущего, необходимо «мыслить и действовать» и «глобально и локально», не разделяя в ходе применения мыслительную и практическую составляющие по уровням их адресности.

Знание психологических барьеров принятия идей устойчивого развития населением позволяет учитывать их при конструировании национальной системы ОУР.

РЕКРЕАЦИОННЫЙ РЕСУРС ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

Дитмар Ю.А., Соловьева Е.А., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье обсуждается потенциал города как ресурс для восстановления сил. Анализируются причины выбора любимого места в

городе, и связь этих выборов с субъективными оценками своего здоровья. Предполагается, что возможности восстановления достигаются не только в моменты физического присутствия в городе, но и на основании сохранившихся образов памяти, к которым люди обращаются при необходимости.

Ключевые слова: потенциал города, рекреационный ресурс, любимые места, субъективная оценка здоровья, образы памяти.

THE RECREATIONAL RESOURCE OF THE URBAN ENVIRONMENT

Ditmar Y.A., Solovyeva E.A.

Abstract. The article discusses city's potential as a resource for recuperation. We analyze respondents' reasons for choosing their favourite places and relation between these choices and self-rated health assessment. We consider the ability to recover is reached not only at the moment of physical presence in the city but also based on memory images that people refer to if necessary.

Keywords: city's potential, resource for recreation, favourite places, self-rated health assessment, memory images.

Процесс урбанизации в настоящее время превратился в неизбежность. Он означает не только увеличение количества городов и численности городского населения на всех континентах, но и кардинальное изменение образа жизни людей. Из города как места сезонного заработка для одних и культурно-развлекательного пространства – для других, город становится постоянной средой человеческого существования. Хотя по-прежнему в выходные дни поток горожан устремляется за город, все большее количество потребностей люди вынуждены удовлетворять внутри городского пространства. Одной из важнейших потребностей является потребность в сохранении и восстановлении здоровья и сил, как физических, так и духовных.

Толчок к развитию раздела психологии, изучающего взаимоотношения человека с предметно-материальной средой и организацию его жизненного пространства, был дан в середине XX века архитекторами, осознавшими девальвацию функционального подхода к пониманию города. Одно из первых исследований было инициировано американским военно-морским ведомством, поставившим задачу улучшения качества жилья для того, чтобы это стало дополнительным фактором, привлекающим добровольцев на службу в военно-морские силы [Sundstrom E., 1996]. В нашей стране подобные исследования стали проводиться в конце прошлого века, но терминология и проблематика пока еще не установилась. Ясно одно, что экологически ориентированный раздел психологии имеет двойную ориентацию – это и научная дисциплина, и прикладная область знаний, сфера приложения результатов исследований: его достижения могут использоваться в практике городского и муниципального управления и планирования, здравоохранения и гигиены здоровья, архитектуры, дизайна и строительства [Панов В.И., 2004].

В наших предыдущих исследованиях освоенности и привлекательности городской среды мы определили, что для молодых людей основными критериями восприятия места в городе как «своего» оказались факторы проживания, релаксации и красоты, а также социального признания («меня здесь знают и уважают») и привычности для юношей, и романтизма – для девушек. Этим потенциалом обладают места-пространства, пути и места-локусы, представляющие ценность для конкретного индивида, значимые в его воспоминаниях [Соловьева Е.А., 2010].

В настоящем исследовании мы ставили перед собой задачи определить, каким ресурсом обладает город и городская среда для восстановления сил напряженно работающего горожанина, воспринимает ли горожанин город как полноценную рекреационную среду.

Нашими респондентами были мужчины 25-40 лет, занимающиеся напряженной физической и/или интеллектуальной деятельностью – металлурги Ижорского завода и строители, одновременно работающие и получающие высшее образование. Им было предложено оценить степень напряженности своей работы, уровень здоровья и его отдельные показатели, желаемые и реальные формы и виды проведения своего досуга, а также определить любимые места в городе и попытаться описать чувства, которые они там испытывают.

Получены следующие результаты.

Контент-анализ описаний переживаний, которые респонденты испытывают, находясь в любимом месте, позволил классифицировать их по двум основаниям:

- степень активности (стенические или астенические);
- физические или духовные.

Оказалось, что 46% респондентов испытывают скорее стенические эмоции, 37% – астенические и 17% опрошенных говорят об амбивалентных. Наличие душевных переживаний отмечают 65% респондентов, физических – 18%. В описаниях преобладают эмоции и чувства, связанные с отдыхом и расслаблением (34%), удовлетворением потребностей (25%), восторгом и восхищением (10%).

Ответы о любимом месте в городе достаточно разнообразны. Называют исторические и современные объекты, рукотворные и природные пространства. Условно все указанные места можно разделить на три группы: городские структуры, памятники архитектуры и городские пространства. Чаще всего любимым местом называют то, где человек живет (33%). Данная тенденция особенно сильна среди металлургов (63%).

Говоря о территориальной распределенности, отметим, что 28% указанных мест локализовано в центре города. При этом 100% опрошенных работников металлургического завода проживают в г.Колпино, 67% из них называли места, расположенные в районе проживания. Респонденты-строители являются жителями разных районов города. Территориально 32% любимых мест находятся в центре города, 28% – в спальных районах. Важным фактором выбора места является наличие у него названия.

Вопросы, связанные с любимым местом, переключаются с вопросами о свободном времени, отдыхе. Для респондентов, ведущих активный образ жизни, характерны стенические эмоции, такие как «радость», «удовлетворение». Они составляют 40% от общего числа опрошенных. Представители этой группы наиболее часто называли любимым местом в городе различные памятники архитектуры. Кроме того, среди них расхождения между идеальными и реальными формами проведения досуга незначительные. Респонденты, проводящие свободное от работы время совершенно пассивно, составляют 25% от числа опрошенных. Большинство из них любимым местом называли место проживания. Для них характерны астенические эмоции, отражающие потребность в отдыхе, а также амбивалентность: зависимость от собственного настроения, настроения окружающих и других факторов.

Хотя наши респонденты оценивают свое здоровье как достаточно хорошее, имеются определенные взаимосвязи между психосоматической симптоматикой и любимыми местами в городе.

По результатам исследования мы установили связь между чувствами, потребностями, механизмами восстановления, типами любимых мест, формами проведения досуга, самооценкой здоровья и степенью выраженности различных психосоматических заболеваний. Говоря о любимых местах и ощущениях, связанных с ними, респонденты отмечают возможности расслабиться и восстановить силы, энергию, получить заряд положительных эмоций, которые предоставляют им эти места – места силы, места покоя, места радости. При этом возможности достигаются не только в моменты физического присутствия, но и на основании сохранившихся образов памяти, к которым опрошенные обращаются при необходимости. Таким образом, можно предположить, что город воспринимается жителями как ресурс и среда для восстановления сил.

В заключение стоит привести слова философа и архитектора О.И. Генисаретского о том, что гуманитарный потенциал науки и проектной деятельности определяется уровнем развитости «образа человека», который используется при построении моделей, используемых в науке и в проектировании [Генисаретский О.И., 1986].

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ ЭКОПСИХОЛОГИИ

Егорова М.С., Москва, Россия

Аннотация. Рассматривается роль особенностей личности в формировании экологически ориентированных представлений. Показано, что современные исследования демонстрируют связи экологической ориентации не только с положительными чертами личности (такими, как просоциальное поведение), но и с негативными (в частности, относящимися к Темной триаде личностных свойств).

Ключевые слова: экологическая ориентация, черты личности, положительные, негативные.

PERSONALITY TRAITS IN THE ECO-PSYCHOLOGICAL STUDIES

Egorova M.S.

Abstract. The role of personality traits in the of environmentally oriented concepts development is analysed. It is shown that modern studies demonstrate association between environmentally oriented concepts with both positive personality traits (such as prosocial behavior) and negative (in particular those, that refer to the dark triad personality traits).

Keywords: ecological orientations, personality traits, positive personality traits, negative personality traits.

Очевидно, что люди различаются по включенности в экологические проблемы – желанию и готовности получать соответствующую информацию и склонности учитывать ее в своих действиях. Не менее очевидно и то, что экологические проблемы чрезвычайно многообразны и при их решении востребованными оказываются самые разные особенности личности.

Анализируя экологические исследования, которые используют индивидуальные различия в личностной сфере для интерпретации индивидуальных различий в чувствительности к экологическим проблемам, можно условно выделить 4 основных направления. 1. Наиболее часто экологически ориентированное поведение рассматривается в связи с моральным развитием. Предполагается, что люди, обеспокоенные состоянием окружающей среды, обладают значительно более высоким моральным уровнем (например: [Kaizer, Vurka, 2011]). 2. Близким к этому направлению является исследование просоциальных ценностей. Неоднократно демонстрировалось, что такие социальные ценности, как помощь больным и неимущим связаны с ориентацией на сохранение природы (например: [Joireman et al., 1991, 1997; Groot, Steg, 2008]). 3. В исследованиях, ориентированных на представления Теории планируемого поведения [Ajzen, 1991], кроме ценностей рассматриваются индивидуальные различия в регуляторных характеристиках и представлениях о социальных нормах поведения (например: [Bamberg, Moser, 2007]). 4. Экологически ориентированное поведение рассматривается также в связи с индивидуальными особенностями, связанными с благополучной Я-концепцией (идентичностью, уверенностью в себе, верой в собственные силы, лидерством) (например: [Uitto, 2015]).

Эмпирически исследования, проведенные в этих направлениях, демонстрируют связь экологически ориентированных представлений с положительными полюсами рассматриваемых личностных свойств – более высоким уровнем морального развития, просоциальными аттитюдами, высокой самооценкой и т.д. Фактически ставится знак равенства между человеком с развитым экологическим сознанием и хорошим человеком.

Однако в последнее время эта стройная картина несколько нарушается. Показано, например, связь представлений о необходимости защиты окружающей среды с эгоцентризмом, реципрокность, с одной стороны – ориентации на людей (просоциальных аттитюдов), а с другой –

ориентации на защиту окружающей среды, а также различие в установках и реальном поведении (например: [Read et al., 2015; Van der Linden, 2015]).

Усложнение представлений о структуре экологических представлений и их месте в общей психологической структуре личности требует анализа. В нашем исследовании эти проблемы обсуждаются в контексте изучения «негативных» черт личности и демонстрируют предсказуемость связи экологических представлений и Темной триады личностных свойств.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОЛОДЕЖНОГО ЛИДЕРСТВА В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ²⁰

Елизаров С.Г., Курск, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются особенности формирования молодежного лидерства в условиях временных образовательных сред – летних оздоровительных лагерей, осуществляющих образовательные программы различного профиля. Представлены основные аспекты технологии формирования молодежного лидерства в условиях образовательных сред такого типа, основанные на результатах исследований психологов курской социально-психологической школы.

Ключевые слова: молодежное лидерство, временные образовательные среды, образовательные программы.

PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF YOUTH LEADERSHIP FORMATION IN THE TEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elizarov S.G.

Abstract. In article features of youth leadership formation in the temporary educational environments – the summer recreation camps which are carrying out educational programs of various profile are discussed. The main aspects of technology of youth leadership formation in the educational environments of this kind based on results of researches of psychologists of Kursk social and psychological school are presented.

Keywords: youth leadership, temporary educational environments, educational programs.

К настоящему времени в целом ряде исследований показано, что существенное место в формировании и развитии положительных тенденций современного юношества играют особые институты социализации подростков и юношей – временные летние профильные центры (оздоровительные лагеря, действующие по особым «профильным» программам), являющиеся местом, где происходят значительные позитивные личностные изменения молодежи и юношества, «социальное обновление» личности [Шаронов А.В., 1996]. В условиях Курской области такими институтами являются ОШМЛ «Комсорг», ОЦ «Монолит», УОДЦ «Магистр», молодежный центр «Вертикаль» и др. Каждый из данных временных молодежных центров имеет свою специфику деятельности. В

²⁰ Работа поддержана грантом РГНФ, проект 14-06-00876а

тоже время данные временные образовательные среды объединяет построение системы их работы на основе принципа развивающей социальной среды – социума, отличающегося от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания [Чернышев А.С., 2005].

Ведущее направление деятельности данных центров – «социальное обучение» молодежных лидеров, под которым понимается формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленное на достижение разнообразных, общественно значимых целей. Цель социального обучения – создать благоприятные условия для обретения личностью качеств субъектности-самостоятельности, активности, ответственности и социальности в самом широком значении этого слова [Лунев Ю.А., Чернышев А.С., 1999]. Объектом социального обучения являются молодые люди, потенциальные или реальные лидеры в своих учебных группах. В качестве субъектов социального обучения выступают: профессиональные психологи, профессиональные педагоги, сами подростки и юноши – участники обучения.

Психологическое сопровождение формирования молодежного лидерства в условиях временной образовательной среды предполагает использование особой социальной технологии, представляющей собой теоретически и концептуально обоснованный комплекс социально-психологических средств, объединенных специфическим организационным алгоритмом. Универсальный характер данной технологии с точки зрения ее воспроизводства в новых социальных условиях дает возможность ее использования в профильных центрах различного типа и не только в них. Технология психологического сопровождения основана на актуализации ряда механизмов построения развивающей социальной среды: формирование духовной культуры молодежного социума; функциональное включение педагогов в совместную деятельность; включение участников в высокоорганизованную общность; общая пространственная организация коллективных действий; интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности и др. [Чернышев А.С., 2005].

Содержательные характеристики технологии психологического сопровождения формирования молодежного лидерства в условиях временной образовательной среды основываются на принципе сочетания прямого психологического воздействия на личность и группу с опосредованным воздействием посредством специально структурированной социальной среды.

Прямое психологическое воздействие на личность и группу осуществляется по ряду направлений, важнейшими из которых являются диагностическое и развивающее. В качестве диагностического инструментария используются надежные и апробированные методики

изучения личности и группы (в том числе методы моделирования совместной деятельности, созданные в социально-психологической лаборатории кафедры психологии Курского госуниверситета). Развивающее направление осуществляется посредством включения как личности, так и малых учебных групп в специально разработанные педагогами и психологами развивающие программы, которые осуществляются, в том числе и на основе тренинговых программ. В условиях профильного центра профиль каждого молодежного объединения уже подразумевает определенную профильную программу (спортивную, военно-патриотическую, танцевальную, волонтерскую и т.д.). Кроме того, в профильных центрах реализуются специализированные тематические психолого-педагогические программы («Эпицентр», «Точка опоры – Россия», «Лицей», «Профи» и др.).

В основе опосредованного воздействия на личность и учебную группу лежат изложенные нами выше принципы развивающей социальной среды и социального обучения, которые и задают цель, задачи и общий алгоритм жизнедеятельности профильного центра, связанный с формированием глубоких эмоциональных связей юношей и девушек – членов профильных молодежных объединений с окружающими, создании рациональной организации социального обучения, формировании досуговой среды и создания комфортных социально-психологических условий жизнедеятельности во временных коллективах, а также восстановления и укрепления их физического здоровья [Елизаров С.Г., 2014]. Данное направление реализуется посредством поэтапного включения воспитанников и молодежных групп в разнообразную систему деятельностей. Каждый из этапов направлен на решение определенных психолого-педагогических задач. Обычно в условиях профильной смены первый этап направлен на адаптацию молодежи в новых условиях, формирование вновь созданных коллективов. Второй этап решает задачи формирования макроколлектива, создания условий для развития межгруппового взаимодействия. На третьем этапе решаются задачи по созданию условий для реализации индивидуального творческого потенциала наибольшего числа участников сборов.

Таким образом, психологическое сопровождение формирования молодежного лидерства в условиях временной образовательной среды способствует актуализации психологических механизмов формирования и развития как личности, так и группы. Позитивные эффекты могут быть достигнуты в ходе активного участия воспитанников и учебных групп в совместной деятельности в рамках данной развивающей социальной среды и во взаимодействии с ней при полноценном включении личности и учебной группы в такую среду [Елизаров С.Г., 2013].

СРЕДОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Еремينا Л.И., Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье средовой потенциал характеризуется как предпосылка (совокупность внешних и внутренних воздействий) творческого

развития студентов. Средовый потенциал структурирован по трем уровням: межличностный (творческий характер взаимодействия «студент-преподаватель», «студент-студент»), групповой (совместное творчество как стиль жизнедеятельности учебной группы в вузе), вузовский (креативность в образовательной среде вуза).

Ключевые слова: средовый потенциал, предпосылка, творческое развитие, студенты.

ENVIRONMENTAL CAPACITY AS A PREREQUISITE FOR THE STUDENTS CREATIVITY FORMATION

Eremina L.I.

Abstract. The paper is characterized by environmental potential as a prerequisite (a set of external and internal influences) students creative development. Environmental potential is structured in three levels: interpersonal (the creative nature of the interaction «student – teacher», «student – student»), group (joint work as style of life study group in high school), high school (creativity in the educational environment of high school).

Keywords: environmental potential, prerequisite, creative development, students.

Анализ исследований особенностей развития и функционирования образовательной среды показывает, что существует многообразие подходов к построению моделей образовательной среды: эколого-личностная (В.А. Ясвин), коммуникативно-ориентированная (В.В. Рубцов), антрополого-психологическая (В.И. Слободчиков), психодидактическая (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин), экопсихологическая (В.И. Панов) и др.

В исследовании в качестве точки отсчета выбрана антрополого-психологическая модель образовательной среды, предложенная В.И. Слободчиковым, которая включает в себя совместную деятельность субъектов образовательного процесса. В качестве основных параметров образовательной среды (как динамического образования, являющегося системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося) автор предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал), структурированность (способ ее организации). При этом следует учитывать и экопсихологический подход, разработанный В.И. Пановым, согласно которому образовательная среда – это система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности обучающихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [Панов В.И., 2004].

В.И. Панов выделяет следующие структурные компоненты экопсихологической образовательной среды: 1) деятельностный – «пространство» (совокупность) различных видов деятельности; 2) коммуникативный – пространство межличностного взаимодействия; 3)

пространственно-предметный – пространственно-предметные средства («территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др.).

Потенциал рассматривается нами как предпосылки, а именно, совокупность внешних и внутренних воздействий, влияющих в данном случае на формирование креативности. Креативность характеризуется как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому человеку. Креативность формируется и проявляется в деятельности. Следовательно, целенаправленно организуя деятельность студентов в образовательной среде вуза, мы можем развивать у студентов способность к творчеству.

Создавая образовательную среду в вузе необходимо учитывать принцип амплификации (расширения) как одно из условий креативного развития студентов. Студенту важно представить широкий выбор разнообразных деятельностей, тогда у него проявляется шанс найти те из них, которые наиболее близки к его способностям и задаткам. Амплификация – это условие свободного развития, поиска и нахождения студентом «себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения» [Выготский Л.С., 1983].

Следуя логике построения антрополого-психологической модели и учитывая эконпсихологический подход, мы структурировали потенциал образовательной среды вуза в аспекте формирования креативности студентов по трем уровням: межличностный (творческий характер взаимодействия «преподаватель-студент», «студент-студент»), групповой (совместное творчество как стиль жизнедеятельности учебной группы в вузе) и вузовский (творчество в образовательной среде вуза) [Еремина Л.И., 2013].

Межличностный уровень – творческий характер взаимодействия «преподаватель-студент», «студент-студент». Результативность данного потенциала зависит от того, насколько выделенные взаимоотношения содействуют благоприятному эмоциональному фону межличностных отношений студентов между собой, а так же студентов и преподавателей в совместной творческой деятельности и общении.

В педагогическом процессе значительную роль играют люди, которые непосредственно взаимодействуют с воспитанниками. Создание условий для формирования креативности студентов на основе субъект-субъектного подхода опирается на творческое взаимодействие воспитателей и воспитанников.

Групповой уровень – совместное творчество как стиль жизнедеятельности учебной группы в вузе. Считаем, что творческое развитие студента возможно в специально организуемой среде, в качестве которой может выступать учебная группа. Учебная группа дает студенту опыт взаимодействия с людьми, создает условия для позитивно направляемых самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения.

Исследования показывают, что в последние годы преобладание индивидуальной и в узком смысле творческой деятельности сменилось преобладанием коллективных, командных его форм работы (Г.С. Гавреева,

Ч.М. Гаджиев, А.Л. Журавлев, Е.А. Леванова, Т.А. Нестик, Я.А. Пономарев, Л.И. Уманский и др.). Вне социального поля, вне взаимодействия с другими людьми (пусть даже в форме внутреннего диалога, автокоммуникации) творчество невозможно [Журавлев А.Л., Нестик Т.А., 2011].

Вузовский уровень – креативность в образовательной среде вуза. Сам педагогический процесс в вузе – это ситуация, образец, среда, в которую студент «погружается» на протяжении всего процесса обучения.

Профессиональная подготовка студентов определяется социальным статусом и предназначением высшего учебного заведения, направлена на развитие творческой личности, своеобразной, уникальной, отличающейся от других, наполняет социальным своеобразием и позволяет качественно решать профессионально-личностные задачи. Креативное развитие студентов в образовательной среде вуза обусловлено социально-психологическим климатом, сложившимися традициями, воспитательной деятельностью, авторитетными личностями, обеспечивающими образовательный процесс, творческой средой, определяющей социальную востребованность формируемого человека.

В ходе исследования были выделены следующие характеристики образовательной среды вуза как пространства творческого развития студентов: соблюдение принципов построения креативной среды, соответствие содержания креативной среды реализуемой программе исследования, насыщенность и разнообразие креативной среды, обеспечивающей занятость каждого субъекта, ориентация на творческие возможности и индивидуальные особенности каждого студента.

Таким образом, творческое развитие студентов зависит от использования в полном объеме ресурсов потенциала образовательной среды вуза, непосредственное включение студентов в межличностное общение друг с другом, организации совместного творчества и учет особенностей и специфики образовательной среды высшего учебного заведения.

МОТИВАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ермаков Д.С., Москва, Россия

Аннотация. Представлены результаты анкетирования обучающихся 9–11 классов общеобразовательных организаций г. Москвы. Установлено, что наиболее массовой формой экологического образования остаются школьные занятия – урочная деятельность и внеурочные экологические акции. Значительна роль семейного воспитания, а также неформальных молодежных групп. Существенное значение в качестве источника экологической информации и сферы реализации экологической деятельности имеет Интернет.

Ключевые слова: мотивация, экологическое образование, старшеклассники.

MOTIVATION OF HIGH SCHOOL PUPILS FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

Ermakov D.S.

Abstract. The results of the survey of students of 9–11 grades of general education high school in Moscow are presented. We have established that school lessons, including lessons of extracurricular activities and environmental campaigns, remain most common form of environmental education. Also, the roles of family education and informal groups of young people are significant. Internet has an important role as a source of ecological information and as a sphere of environmental activity.

Keywords: motivation, environmental education, high school pupils.

В 2014/15 учебном году в рамках мониторинга экологической грамотности учащихся общеобразовательных учреждений города Москвы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования была предложена анкета с вопросами относительно участия школьников в различных формах экологического образования, мотивации данного участия/неучастия, а также самооценки экологической грамотности. В анкетировании приняли участие 365 обучающихся 9-11 кл. (9 кл. – 62; 10 кл. – 127; 11 кл. – 176 чел.) из 14 образовательных организаций.

Как следует из полученных данных, учащиеся имеют по экологии (в случае изучения) или предметам естественнонаучной области, в основном, хорошие (38,1%) и отличные (48,2%) оценки. Доля «удовлетворительно» составляет 5,8%. Успеваемость 7,9% учащихся не указана.

Большинство (62,7%) старшеклассников считают экологическое образование московских школьников необходимым. При этом доля положительных ответов (61,4–64,6%) практически не зависит от класса. Среди аргументов в пользу экологического образования, в основном, следующие (по мере убывания частоты):

– познавательные – «надо знать, что нас окружает», «важно знать о связях живых организмов с окружающей средой», «экологическая ситуация находится под угрозой, и молодому поколению надо знать, как беречь природу», «чтобы иметь представление об экологической ситуации мира», «так как каждый ученик должен знать о проблемах экологии Москвы», «знать законы природы», «расширяет кругозор», «чтобы просвещать молодежь об экологических проблемах», «зная базовую информацию, человек сможет применять ее», «этот предмет актуален и интересен»;

– социально-экологические – «для улучшения окружающего мира», «современное общество нуждается в этом», «это непосредственно влияет на нашу жизнь», «экологические проблемы касаются весь народ», «общество и экология тесно взаимосвязаны, поэтому экологию необходимо знать», «от экологии зависит большая часть мира и рода людского», «людям нужно знать особенности природы, т.к. они есть часть природы»;

– декларативно-нормативные – «экология в наше время очень важна», «считаю экологию важной наукой», «экология нужна каждому», «т.к. этот

вопрос имеет важное значение в нашем мире», «чтобы сберечь окружающую среду для потомков», «будущее нашей планеты», «потому что это надо знать!», «мы должны охранять экологию»;

– утилитарно-практические – «потому что полезно», «для жизни», «чтоб улицы стали чище», «учить людей бережно относиться к природным богатствам», «иначе люди просто сдохнут от экологических проблем», «чтобы благоустроить окружающую среду», «чтобы поддерживать экологию города в хорошем состоянии»;

– дидактогенные – «это важный предмет в школе», «лишним этот предмет не будет», «у меня не было экологии», «потому что экология это общий предмет», «чтобы ученики знали об этом»;

– моральные – «каждый несет ответственность за сохранение окружающей среды», «нужно заботиться о нашей окружающей среде», «каждый человек имеет право на чистую экологическую среду», «учит ценить природу», «забота о будущих поколениях, сохранение жизни на планете»;

– личностные – «это помогает человеку совершенствоваться», «для общего развития», «изучение экологии нужно для развития».

К 11 кл. несколько возрастает (до 13,6%; в целом 10,7%) число учащихся, отрицательно оценивающих необходимость экологического образования. Негативная точка зрения аргументируется следующим образом: «мне не пригодится в жизни», «все изучается на уроках биологии», «не всем эти знания пригодятся», «должно быть добровольным», «это мне не понадобится в жизни», «экологическое образование необходимо, но не более 1 ч. в неделю», «никто не воспринимает экологию всерьез», «мы не изучаем черчение и астрономию, зачем тогда экология», «потому что не всем этот предмет пригодится в дальнейшем», «потому что никто ничего не делает для улучшения экологии», «кому-то, может, нужно; все это должно быть в воспитании», «не является главным предметом», «не хватает времени», «если это кому-то интересно, то он может изучить сам», «просто пустая трата времени и сил», «потому что, если хоть мы будем знать, что в мире назревает экологическая катастрофа, то мы все равно не сможем как-то сильно повлиять», «нужна не теория, а практика», «кому-то экология действительно пригодится в жизни, а кто-то может жить и без нее, соблюдая при этом все экологические нормы поведения», «никому не надо, очень трудно дается ученикам».

Практически все обучающиеся занимаются экологическим образованием в той или иной форме (изучение в школе предмета «Экология»; изучение в школе предмета «Экология Москвы и устойчивое развитие»; изучение в школе тем экологического содержания по другим предметам; объединение, кружок, клуб в школе; объединение, кружок, клуб во внешкольном образовательном учреждении (станция юннатов, экологический центр и пр.); объединение, кружок, клуб в иных организациях (вуз, научно-исследовательский институт, музей, зоопарк, ботанический сад и пр.); участие в экологических акциях, проводимых в школе; участие в экологических акциях, проводимых вне школы; участие в общественной

экологической организации; посещение музеев, зоопарков, ботанических садов, природных парков, заказников и т.п.; чтение научно-популярных книг, журналов по экологии; изучение материалов Интернет-сайтов по экологии; участие в экологических группах в социальных Интернет-сетях; занятия в семье (беседы, походы в природу, экономия ресурсов в быту и пр.); занятия с друзьями (беседы, походы в природу, совместные проекты и пр.)). Наибольшее число (21,1%) охвачены одной формой, среднее значение – 3,5. У 10-классников дисперсия наибольшая ($\sigma=2,5$), у 11-классников – наименьшая ($\sigma=1,0$).

В числе наиболее массовых форм экологического образования среди опрошенных старшеклассников (более 40,3–51,0%) – изучение отдельного предмета («Экология»; «Экология Москвы и устойчивое развитие» (10–11 кл.)), а также тем экологического содержания по другим предметам. Среди внешкольных форм наиболее распространены посещение музеев, зоопарков, ботанических садов и особо охраняемых природных территорий (54,5%), а также школьные (38,1%) и внешкольные (17,5%) экологические акции.

Довольно велика роль семейного экологического воспитания, а также совместных досуговых занятий с друзьями, на что указывают ответы 20,8 и 24,7% учащихся соответственно. Интернет как источник экологической информации более привлекателен (18,9%), нежели чтение научно-популярных книг и журналов по данной тематике (11,8%).

Крайне мала доля старшеклассников, охваченных кружковой работой: в школе – 3,6%, в организациях дополнительного образования детей – 8,5%, в иных организациях (вузы, научно-исследовательские институты, музеи, зоопарки, ботанические сады и пр.) – 3,3%. Примерно на таком же уровне участие в общественных экологических организациях (3,0%). Для сравнения – на этапе становления экологического образования в нашей стране (1970-80-е гг.) членство школьников во Всероссийском обществе охраны природы было практически 100-процентным. Более популярно среди учащихся участие в экологических группах в социальных Интернет-сетях (6,8%).

Важно отметить, что практически для всех форм экологического образования, кроме школьных – как учебных, так и внеучебных, снижается доля 11-классников. Очевидно это связано с нехваткой времени в связи с подготовкой к сдаче Единых государственных экзаменов, в число которых экология не входит.

Таким образом, наиболее массовой формой экологического образования остаются школьные занятия – урочная деятельность и внеурочные экологические акции. В формировании экологической грамотности велика значительна роль семейного воспитания, а также неформальных молодежных групп. Существенное значение в качестве источника экологической информации сферы реализации экологической деятельности имеет Интернет.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ²¹

Ермолова Т.Д., Москва, Россия

Аннотация. В работе представлена методика оценки конструкторской деятельности в виртуальной среде. Для оценки выделяются процессуальные и результирующие характеристики. Данная методика разработана и апробирована для применения в исследовании особенностей индивидуального и группового конструирования объектов в условиях виртуального проектирования.

Ключевые слова: виртуальная среда, конструкторская деятельность, методика оценки.

ESTIMATION PROCEDURE OF DESIGN ACTIVITY IN VIRTUAL ENVIROMENT

Ermolova T.D.

Abstract. Estimation procedure of design activity in virtual environment is submitted. We distinguish procedural and resulting characteristics. The procedure has been tested for individual and group object design investigation in virtual environment. The results will be reported.

Keywords: virtual environment, design activity, estimation procedure.

Стремительное развитие информационных технологий не обошло стороной конструкторскую деятельность специалистов (КД). Уже с 1997 года молодых архитекторов обучают использованию программ виртуального моделирования [Kuloglu, 2010]. Программы 3D моделирования используются для создания эскизов, первых воплощений архитектурных, промышленных, ювелирных и иных проектов, а также для создания виртуальных платформ (типа Second Life) или в компьютерных играх.

Моделирование является важнейшим этапом в КД конструктора. Использование программ 3D моделирования существенно ускоряет и удешевляет процесс. Так, для построения виртуального макета изделия не требуется использовать реальные материалы и продумывать способы их крепления, архитекторы и технологи могут быстрее получать обратную связь об особенностях постройки и ее корректировать, а в случае необходимости материальную модель можно напечатать с помощью 3D принтера. Компьютерная программа, как и любое другое средство деятельности, обладает орудийной функцией и качественно преобразовывает КД [Выготский Л.С., 1982]. Построение объекта происходит с учетом особенностей компьютерной программы, благодаря чему впоследствии возникло новое направление на стыке психологии, теории систем, эстетики и архитектурной практики – "architectural cybertheory" («архитектурная кибертеория»), – призванное изучать влияние информатизации творческого процесса на архитектурную деятельность [Kuloglu N., Asasoglu A.O., 2010].

При оценке конструкторской деятельности необходимо выделить процессуальные и результирующие параметры. Оценка итогового строения

²¹ Подготовлено при поддержке РФФИ, проект № 15-06-0616815

проходит на двух уровнях: на уровне всего строения и на уровне отдельных его деталей. Под деталью строения подразумевается цельная функциональная часть, имеющая собственное назначение. Так, для постройки дома деталью могут быть: стена, пол, потолок, лестница, окна, двери, интерьер, экстерьер. К результирующим параметрам относятся: оригинальность строения, его эстетическая привлекательность и разработанность.

Оригинальность как итогового строения, так и отдельных его деталей можно оценить по разным параметрам, в частности, как статистическую редкость представленного решения. Данный параметр особенно удобен для осуществляемого нами психологического исследования.

Разработанность всего строения оценивается как сумма параметров разработанности всех входящих в него деталей и количества использованных видов материалов. Разработанность детали подсчитывается как сумма баллов, которые начисляются по следующим параметрам: количество видов данных деталей (1 балл * количество видов), количество видов отверстий (1 балл * количество видов), выпуклостей (1 балл * количество видов), «целостных» форм узора (1 балл * количество видов), количество уровней деталей, дополнительные функции, которые несет деталь (по 1 баллу за каждую функцию).

Для оценки эстетической привлекательности как постройки, так и каждой детали можно использовать метод экспертных оценок. Желательно различать более одного вида (типа) эстетической привлекательности для того, чтобы иметь больше информации для коррекции строения.

Развитие конструкторской деятельности, в том числе в виртуальном пространстве, проходит через определенные стадии [Глебова, 2009]:

1.1. Концептуальная стадия – осознание проблемы и вычленение основной конструкторской задачи. Здесь определяются цели и критерии проектируемой системы.

1.2 Стадия моделирования – умственное конструирование объекта. Выделяются существенные характеристики, отличительные особенности и свойства конструируемого объекта, а также его элементов.

1.3 Стадия конструирования – происходит графическое конструирование.

2.1 Реализация модели – предметно-манипулятивное конструирование.

3.1 Рефлексивная фаза – оценка деятельности.

Временные показатели прохождения перечисленных стадий дают богатый материал для оценки процессуальных характеристик протекания КД.

Процессуальные характеристики показывают развитие внутренней логики конструкторской деятельности, которая отражается в развитии идей. Идея – любая новая информация, касающаяся предмета строительства. Можно выделить идеи уровня системы (весь объект строительства), уровня детали (соответствует деталям постройки), уровня элемента (любая часть детали). По виду можно выделить следующие идеи: концептуальные (вносящие принципиально новое содержание), функциональные (наделение

объекта функцией), коррекционные (изменение реализованной идеи), выбор материала, интенции (неопределенные идеи). По степени воплощения идеи могут быть реализованными и нереализованными. По полюсу идеи могут быть положительными (информация о внесении нового) и отрицательными (информация о том, что создаваться не будет). Важными характеристиками процессуальной стороны конструкторской деятельности является скорость порождения идей и их качественные показатели. Дополнительно оценивается оригинальность идей как их статистическая редкость, соответствие вербальных характеристик поведенческим.

Данная методика разработана и апробирована для применения в осуществляемом нами исследовании особенностей индивидуального и группового конструирования объектов в условиях виртуального проектирования. Исследование осуществляется в рамках компьютерной игры *Minecraft* (неконкурентный вариант) с применением метода «рассуждения вслух» (осуществлялась запись), регистрацией каждого действия испытуемого (и каждого участника группы испытуемых) диады при помощи программы видеозахвата *FastStone Capture*, записи вербального взаимодействия между партнерами по совместной конструкторской деятельности (и с экспериментатором) посредством программы *Skype*.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Ефимова О.Н., Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются особенности экологической социализации подрастающего поколения, обусловленные усилением техносферного влияния и минимизацией биосферного влияния, на экологическое сознание.

Ключевые слова: экологическая социализация, экологическое сознание, развитие.

ECOLOGICAL SOCIALIZATION: MODERN CONDITIONS OF PERSONALITY ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT

Yefimova O.N.

Abstract. In article the features of ecological socialization of younger generation caused by strengthening of tekhnosferny influence and minimization of biospheric influence on ecological consciousness are discussed.

Keywords: ecological socialization, ecological consciousness, development.

Современная ситуация экологической социализации подрастающего поколения обусловлена ситуацией опосредованного обучением познания мира природы, в процессе которого формируется оторванное или отвлеченное представление личности о себе как о природно-био-психосоцио-духовной сущности.

Современное подрастающее поколение развивается в ситуации сенсорного дефицита эмоционального общения с природой. Возможно, что в условиях такого взросления упускаются важные чувствительные периоды,

способные сформировать наиболее адекватное восприятие реальности не как созданного человеком технократического мира, но и как естественной природной среды обитания человека. Ребенок, растущий в ситуации сенсорного дефицита естественного восприятия мира природы, не способен не только ориентироваться в естественных условиях природы, но и разучился понимать и чувствовать ее. Такая, своего рода, естественная депривация приводит к отчуждению человека от мира природы. Природа для такого ребенка становится чем-то необязательным и неважным в мире человека. Таким образом, сама социальная ситуация экологической социализации, связана с усилением техносферного влияния и минимизацией биосферного влияния на экологическое сознание подрастающего поколения.

Процесс становления экологического сознания в ходе первичной социализации зачастую зависит от родителей, однако, именно благодаря их усиленной заботе и опеке ребенок впервые начинает контактировать с миром природы лишь в возрасте 2-3 лет. До этого возраста общение ребенка с природой ограничено и опосредованно. В жизненном опыте ребенка практически отсутствует опыт непосредственного общения с природой, а, следовательно, отсутствует ее восприятие на основе одного из механизмов социализации – импринтинга, как механизма фиксирования человеком на подсознательном уровне особенностей воздействующих на него природных объектов, формирующих первоначальное понимание простых причинно-следственных связей, существующих в ней. Именно в этом возрасте зачастую наиболее активно развивается речь, и познание природы становится опосредованным речью взрослого, а восприятие ее посредством первой сигнальной системы полностью теряется, ограничивая возможности социализации с точки зрения ее «субъективных показателей» (по Э. Эриксону), создавая условия для дальнейшего опосредованного и зачастую искаженного представления о природе.

С.Д. Дерябо отмечает, что понимание отдельных связей, существующих в природе, возникает в дошкольном возрасте на основе опосредованного познания или шаблонного пояснения причинно-следственных отношений в природе по аналогии с человеческими отношениями: «Солнышко спряталось, потому что ему пора спать». В результате такого понимания мира возникает антропоморфический способ осмысления мира на основе идентификационного механизма социализации. Особенности такого мышления заключаются в том, что свойства природных объектов субъективно мыслятся как имеющиеся, однако человек всегда отдает себе отчет, что природные объекты не обладают этими свойствами [Дерябо С.Д., 1996]. В условиях отсутствия первичного понимания причинно-следственных связей, легко закладываются ложные, искаженные и неполные представления об истинном назначении природных объектов.

Очень часто взрослые, наблюдающие эмоциональную холодность и жестокое по отношению ребенка к природным объектам, не всегда до конца осознают, что сама социально-психологическая реальность мира искусственных игрушек, в который ребенок приходит с самого начала, уже в

этот период отрывает частицу детской души от его естественной природной среды обитания, внушая ложное представление о том, что настоящий мир – это мир искусственно созданных человеком предметов. Импринтинг, как момент первого запечатления фиксирует в сознании ребенка холодные стены жилища, множество искусственно созданных предметов, игрушек.

И в этом плане дошкольное детство, по нашему мнению, можно рассматривать как чувствительный период закладки фундамента для формирования природоцентрического типа экологического сознания как наиболее адекватного состояния сознания. По мнению В.И. Панова, в основе природоцентрического сознания лежит такой тип сознания, психологической основой которого является непосредственное переживание сознанием единства с миром природы [Панов В.И., 2004].

Возможно лишь пытливым умом, эмоционально насыщенное восприятие ребенка способен познать истинное предназначение скрытых для простого наблюдателя связей, существующих в природе, и на основе понимания этих глубоких взаимосвязей сформировать правильное отношение к этой гармоничной системе. Ведь озеро существует не только для того, чтобы я мог в нем купаться, а дождь идет не только для того чтобы, я мог ходить по лужам. Современной психологии хорошо известен феномен продуктивности запоминания эмоциональной памятью, чувства и эмоции – это сжатая информация, основа запоминания, устойчивость внимания на яркие и красочные предметы. Психика человека устроена так, что непосредственное осмысление природы самой природой человеческого сознания осуществляется с простотой и легкостью. Такое познание всегда более точно и активно, оно способно увидеть то, что не всегда открыто простому наблюдателю. Можно с легкостью представить, насколько более эмоционально-насыщенным и легко усваиваемым становится непосредственное познание мира природы. Ведь любое явление, как правило, было наблюдаемо в природе, а потом уже записано в виде формул.

Становление экологического сознания в школьном возрасте связано с процессами вторичной социализации, где школа как официальное учреждение выступает в качестве вторичного агента социализации. В условиях школьного образования все знания о природе связаны с научной картиной мира. В.П. Казначеев отмечает: «в общей научной картине мира 95% всех знаний имеет естественнонаучное значение, знания же природы (сущности живого вещества) составляют всего 5%. Из этой части в науках о человеке и человечестве не более одного процента относительно мирового объема научной мысли человечества»[69;43]. Таким образом, в условиях школы познание мира природы становится опосредованным различными науками. [Казначеев В.П.,2003].

В старшем школьном возрасте процесс экологической социализации осуществляется стихийно и индивидуально. Взаимодействие с природой очень часто связано с осознанием себя как представителя конкретной группы или организации, в результате которых ребенок осваивает уже сложившиеся социальные нормы и паттерны поведения, существующие в рамках этих

групп. Конформизм, адаптация и интериоризация, социальная идентификация, проекция становятся важными социальными механизмами определяющими отношение индивида к природе в совокупности с уже существующими типами взаимодействия принятыми данной группой.

Таким образом, современная социально-психологическая ситуация и условия для экологической социализации, т.е. становления личности как природно-био-психо-социо-духовной сущности, продиктованы сложной ситуацией ограниченной активности, пассивно-опосредованной социально-психологической включенностью человека в условия естественной природной среды (биосферы) и активной включенностью человека в условия техносферы. И сам процесс становления экологической социализации обусловлен ограниченным влиянием факторов первичной социализации, а влияние факторов вторичной социализации всецело обусловлено антропоморфным влиянием экономических условий развития нашего общества.

ОСВОЕНИЕ ИНТЕРНЕТА КАК КОМПОНЕНТ ЖИЗНЕННОЙ ТРАЕКТОРИИ ПОДРОСТКА²²

Жилинская А.В., Бочавер А.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье обозначаются востребованные направления психологического сопровождения подростка в нормативном освоении Интернета: формирование у подростка осознанной, созидательной и ответственной позиции интернет-пользователя; формирование компетенций, необходимых для успешного осуществления деятельности в Интернете; повышение осведомленности подростков о возможностях Интернета.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, подростки, информационная компетентность, коммуникативная компетентность, возможности использования интернета.

LEARNING THE INTERNET AS ADOLESCENT'S LIFE TRAJECTORY COMPONENT

Zhilinskaya A.V., Bochaver A.A.

Abstract. The article discusses the main directions of psychological support for adolescents learning to use the Internet: to develop an aware, constructive and responsible position; to develop informational and communicative competences; to inform adolescents about possibilities of internet-use.

Keywords: psychological support, adolescents, informational competences, communicative competences, possibilities of internet-use.

Современные подростки являются активными пользователями Интернета. В связи с этим возникает необходимость ответить на ряд вопросов: как они его используют? Какую роль играет освоение Интернета в развитии подростков? Что включает в себя успешное освоение Интернета в

²² *Материалы подготовлены при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (проект № 15-36-01317)*

подростковом возрасте? Каким образом взрослые (родители, учителя, психологи) могут ему способствовать?

Г.У. Солдатова и др. провели общероссийское исследование цифровой компетентности детей подросткового возраста и родителей подростков. В понятие «цифровая компетентность» авторы исследования включили знания, умения, особенности мотивации и ответственности, которые востребованы и проявляются в таких сферах, как работа с информацией, коммуникация, потребление и решение технических проблем. Подростки, согласно данным исследования, осваивают Интернет самостоятельно, стихийно, имеют нерефлексивную позицию пользователя. Исследователи отмечают, что подросткам необходима помощь взрослых в освоении Интернета, что требует от взрослых повышения уровня их цифровой компетентности и создания специальных условий для подростков, в том числе, условий для социального творчества в Сети. Авторы исследования особенно подчеркивают необходимость создания условий для формирования у подростков осознанной и творческой позиции интернет-пользователей [Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю., 2013].

Одной из характеристик пользователя Интернета является уровень владения информационной культурой. А.М. Прихожан рассматривает информационную культуру как личностное образование, обеспечивающее продуктивное взаимодействие человека с информационными потоками, и включающее в себя потребность информации; систему взглядов, позволяющую построить личное отношение к информации; умение оценивать источники информации; умение анализировать информацию, и др. [Прихожан А.М., 2010].

Другой важной характеристикой пользователей Интернета является уровень владения коммуникативной культурой. Т.Д. Марцинковская, отмечая стихийность освоения подростками Интернета, рассматривает информационную социализацию подростков, опираясь на схему массовой коммуникации Г. Лассуэлла (кто, что, кому, по какому каналу, с каким эффектом сообщил) [Марцинковская Т.Д., 2010].

Y.Amichai-Hamburger и A.Furnham отмечают, что интернет-общение обладает специфическими чертами (анонимность, возможность контролировать взаимодействие, возможность легко найти себе подобных людей), которые могут быть использованы как особый ресурс в психологической работе с определенными категориями клиентов (социально-стигматизированных и испытывающих трудности в общении) [Amichai-Hamburger Y., Furnham A., 2007]. В связи с этим можно предположить, что культура Интернет-общения включает в себя также умение обходиться с анонимностью (например, ответственная анонимность), умение найти (или создать) определенное сообщество людей и установить с ним контакты.

Под успешным освоением Интернета мы понимаем такое его освоение, которое способствует решению подростком возрастных задач, в том числе, связанных с формированием самосознания и идентичности. На

основе анализа литературы можно сформулировать следующие условия успешного освоения подростками Интернета: 1. Высокий уровень осознания, целенаправленности и ответственности в использовании Интернета; уважительное и созидательное отношение к людям, Интернет-пространству; 2. Осведомленность о возможностях, предоставляемых Интернетом, и рисках, связанных с его использованием; 3. Наличие компетенций, позволяющих успешно осуществлять в Интернете деятельность, в частности, общение и работу информацией; 4. Помощь окружения в освоении подростком Интернета.

Для того, чтобы изучить особенности использования подростками Интернета и их динамику от младшего к старшему подростковому возрасту, мы провели эмпирическое исследование. 347 подростков 10-17 лет, использующих Интернет, ответили на 50 открытых вопросов. Рассмотрим данные, характеризующие уровень осознанности, целенаправленности и ответственности подростков, как пользователей Интернета.

Меру общей целенаправленности опрошенных подростков характеризуют их ответы на вопрос о том, ставят ли они перед собой какие-либо задачи. 52% подростков отвечают, что ставят перед собой задачи, 23% пишут, что не ставят. 25% воздерживаются от ответа. С возрастом процент подростков, которые ставят перед собой задачи, возрастает от 49% в 10-11 лет до 71% в 16-17 лет. Лидируют задачи, связанные с обучением в школе (36%).

На вопрос «Считаешь ли ты, что в Интернете (и в жизни) нужно соблюдать какие-то правила?» положительно отвечают 52% подростков, отрицательно – 14%. Процент положительных ответов возрастает (от 52% в возрасте 10-11 лет до 74% в возрасте 16-17 лет). По содержанию формулируемые подростками правила можно разделить на три группы: регулирующие действие в сфере взаимоотношений и взаимодействия (30% в 10-11 лет, 52% в 16-17 лет), в сфере работы с информацией (3% в 10-11 лет, 6% в 16-17 лет), в сфере сохранения здоровья (от 1% в 10-11 лет до 3% в 16-17 лет). Таким образом, с возрастом больше подростков признают, что существуют правила, которые нужно соблюдать, и большинство правил регулируют сферу взаимоотношений между людьми.

На вопрос «Верно ли, что ты в реальном общении и ты в Интернете – это очень разные люди?» количество отрицательных ответов с возрастом увеличивается (от 36% в до 65%). В целом отрицательный ответ дали 41% подростков, положительный – 23%. Эти ответы демонстрируют интеграцию образа себя, как тенденцию взросления, и обнаруживают отношение некоторых подростков к Интернету как сфере, не обладающей статусом реальности, к сфере, в которой можно быть безответственным.

В целом данные эмпирического исследования подтвердили важность следующих направлений работы специалистов:

1. Формирование у подростков осознанной, созидательной и ответственной позиции по отношению к себе и своим действиям, к другим людям и их действиям (в том числе, размещению информации).

2. Формирование у подростков компетенций, необходимых для осуществления деятельности в Интернете (оценить достоверность информации; понять мысль (и цель) собеседника, доступно выразить свою точку зрения, и т.д.).

3. Информирование подростка о возможностях, предоставляемых Интернетом (поиск и создание Интернет-ресурсов, способствующих развитию подростков в сфере выстраивания отношений со сверстниками и взрослыми; в сфере обучения; в сфере становления и развития интересов (хобби); в сфере построения планов на будущее и др.).

Интернет стал неотъемлемой частью жизни в современном обществе, и социализация в Интернете является сейчас значимым компонентом социализации ребенка и подростка в целом. Значит, традиционные практики психолого-педагогического сопровождения подростков требуют модификации, и современные специалисты должны осваивать пространство Интернета как очередную среду, в которой их работа может оказаться необходима.

ПСИХИЧЕСКАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ВИДАХ ТРУДА²³

Зеленова М.Е., Москва, Россия

Аннотация. В работе изучается связь уровня психической напряженности с индивидуально-личностными и профессиональными характеристиками военнослужащих. Стресс, выгорание, хроническое утомление рассматриваются в качестве индикаторов психологического здоровья субъектов труда.

Ключевые слова: стресс, выгорание, хроническое утомление, уровень психической напряженности, критерии психологического здоровья, личностные характеристики.

MENTAL STRESS IN EXTREMAL FORMS OF LABOR

Zelenova M.E.

Abstract. The article presents the study of the relationship of negative mental states, individual personality traits and professional characteristics of the military. Stress, burnout, symptoms of chronic fatigue are considered as indicators of the military specialists professional health.

Keywords: stress, burnout, chronic fatigue, criteria of psychological health, negative mental states, individual personal characteristics.

Эмпирические исследования, направленные на диагностику профессиональной пригодности и особенностей психических состояний у субъектов трудовой деятельности являются важным направлением психологической науки. Особое внимание ученых вызывают негативные психические состояния, возникающие у специалистов, работа которых связана с экстремальными условиями среды, высокой угрозой для жизни, нестандартными ситуациями и необходимостью быстро принимать решения,

²³ Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2015-0008

ошибочность которых может повлечь за собой значительные людские и экономические потери.

В представленной работе изучались связи между уровнем психоэмоционального напряжения, личностными особенностями и профессиональными характеристиками военнослужащих [Зеленова М.Е, Захаров А.В., 2014]. Применялся специально разработанный психодиагностический комплекс, позволяющий получить основные характеристики социально-демографического, профессионального и личностного статуса обследованных, а также диагностировать выраженность симптомов негативных психических состояний (стресса, выгорания, утомления и др.). Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS. Применялись корреляционный (коэффициент Спирмена), сравнительный (критерий Стьюдента, Манна-Уитни) и факторный анализ. Участниками исследования выступили кадровые военные, n=578.

Результаты исследования.

1. Установлено, что уровень стресса ниже у военнослужащих с высоким уровнем профессионализма, имеющих семью и большой опыт работы. Риск развития психосоматических заболеваний ниже у более общительных индивидов, готовых к сотрудничеству и взаимопомощи, а также имеющих высокие показатели жизнестойкости по шкалам опросника С.Мадди. В целом, у 79,9% обследованных офицеров наблюдается высокий уровень стрессоустойчивости.

2. Выявлено, что большая часть военнослужащих имеет среднюю или низкую степень профессионального выгорания по субшкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» теста МВІ. Тем не менее, у 26,09% обследованных специалистов зафиксирован «высокий» и «очень высокий» уровень «редукции личных достижений». То есть, у военнослужащих выгорание проявляется, прежде всего, в снижении трудовой мотивации, потере интереса в достижении цели труда и качественном выполнении заданий. Сравнение групп с низким и высоким уровнем выгорания показало также, что симптомы нарастают с увеличением выслуги лет, и что уровень выгорания выше у военных, не имеющих семьи и детей. Что касается индивидуально-личностных особенностей, то получено, что значения всех шкал теста жизнестойкости С. Мадди достоверно выше в подгруппе военнослужащих с низкими показателями выгорания. Кроме того, степень выгорания выше у «невротичных», «эмоционально-лабильных», «застенчивых», «склонных к депрессии» индивидов. Напротив, симптомы выгорания в меньшей степени наблюдаются у «общительных» и «уравновешенных» специалистов.

3. Результаты исследования выявили нарастание признаков хронического утомления с увеличением возраста обследованных. Симптомы утомления в большей степени проявляются у лиц с высоким уровнем «тревожности», «невротичности», «импульсивности», имеющих низкий самоконтроль и «склонных к асоциальным поступкам и риску». А также у индивидов менее общительных и предпочитающих формальные отношения

дружеским. Напротив, значения показателей хронического утомления тем ниже, чем выше «жизнестойкость».

4. В ходе факторного анализа получена матрица, включающая одиннадцать значимых факторов (69,08% совокупной дисперсии). В первый фактор, названный «уровень психической напряженности и жизнестойкость», вошли суммарный индекс жизнестойкости, шкалы опросника FPI («депрессивность», «эмоциональная лабильность», «невротичность», «застенчивость», «общительность») и показатель выраженности симптомов посттравматического стресса шкалы САПСАН. То есть, чем больше выражены такие характеристики как «жизнестойкость» и «общительность», тем меньше вероятность появления психоэмоциональных нарушений. Компоненты выгорания «эмоциональное истощение» и «деперсонализация», индекс удовлетворенности работой, самооценка здоровья и суммарный индекс жизнестойкости составили третий по значимости фактор – «удовлетворенность работой и выгорание». Сюда же вошли показатель депрессивности и сниженного настроения шкалы В. Зунга, а также показатель «монотонии» шкалы ДОРС. То есть, высокий уровень выгорания у военнослужащих тесно связан с профессиональной мотивацией и удовлетворенностью условиями труда, при этом «жизнестойкость» противостоит развитию признаков выгорания. Субшкала МВИ «редукция профессиональных достижений» вошла в состав шестого, седьмого и девятого факторов и оказалась в связи с индексами хронического утомления, сниженной работоспособности и депрессивности, а также такими характеристиками личности как «общительность», «конфликтность» и «агрессивность». Анализ шестого фактора («конфликтность и профессиональное здоровье») показал, что высокий уровень личностной конфликтности соответствует высоким значениям признаков утомления и связан с ростом количества нарушений трудовой дисциплины. Индекс социальной адаптированности и стрессоустойчивости шкалы Холмса-Райх определил содержание одиннадцатого фактора полученной матрицы «стрессонаполненность жизни и здоровье». Отрицательный полюс данного фактора составили показатели сниженной работоспособности теста ДОРС («утомление», «пресыщение» и «монотония»). То есть, чем больше разных событий в жизни обследованных, тем в меньшей степени у военнослужащих выражены признаки утомления, переживания однообразия и монотонии, связанные с профессиональной деятельностью. В фактор вошла шкала личностного опросника FPI как «открытость». Обратная взаимосвязь этой личностной характеристики с уровнем стрессоустойчивости позволяет сделать вывод о том, что вероятность появления признаков психосоматических заболеваний выше у более открытых военнослужащих.

Следует также отметить, что выделенные показатели, характеризующие уровень психической напряженности и состояние профессионального здоровья военнослужащих (стресс, выгорание, утомление и др.), оказались относительно независимыми переменными, отражающими

разные аспекты внутриличностной дисгармонии и психологического неблагополучия обследованных индивидов.

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОИСКА ГРАФИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ НА ИНТЕРНЕТ СТРАНИЦАХ²⁴

*Злоказова Т.А., Семенова М.А., Измалкова А.И.,
Блинникова И.В., Москва, Россия*

Аннотация. В двух экспериментах применялась технология регистрации движений глаз для анализа поиска целевого стимула-пиктограммы («иконки») среди схожих графических элементов. Результаты позволили выявить зависимость эффективности поиска и характеристик оculoмоторной активности от ряда параметров, среди которых были: стилевые различия используемого интернет дизайна (плоский или реалистичный); физические параметры предъявления (круглое или квадратное обрамление пиктограмм, пространственная локализация).

Ключевые слова: движения глаз, поиск, стимул-пиктограмма, графический элемент.

AN ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF GRAPHICAL ELEMENTS SEARCH ON WEB PAGES

*Zlokazova T.A., Semenova M.A.,
Izmalkova A.I., Blinnikova I.V.*

Abstract. In two experiments eye-tracking technology was used to analyse the search for a particular pictogram ("icon") among similar graphic elements. The results revealed the dependence of search efficiency and oculomotor activity characteristics on a number of parameters, including: differences in web page design (flat or realistic); the physical parameters of the stimulus presentation (round or square pictogram frame, spatial localisation).

Keywords: eye-trackink, search, particular pictogram, graphic element.

Введение: Пиктограммы («иконки») с середины 80-х годов прошлого века широко используются при разработке инструментов взаимодействия «человек-компьютер» [García M., Badre A.N., Stasko J.T., 1994]. Особое значение они приобрели с развитием интернет-технологий и появлением веб-страниц. Действительно, до этого пиктографический словарь не был большим, затем стал разрастаться и сейчас становится практически неограниченным. Это повышает интерес к исследованиям поиска, восприятия, запоминания и идентификации пиктограмм [Goonetilleke R.S., et al., 2001]. Одним из главных требований к графическому интерфейсу была функциональность его отдельных элементов: люди должны легко найти нужную иконку и понять, что она означает. К этому всегда добавлялись определенные эстетические характеристики дизайна [Hou K.-C. & Ho C.-H., 2013]. В частности, в 80-х годах иконки были черно-белыми и всегда предъявлялись в обрамлении. Затем стали появляться различные вариации, при этом очень редко анализировалась адекватность этих нововведений.

²⁴ Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 14-0600371

Развитие технологий бесконтактной регистрации движений глаз открыло новые возможности для исследований в этой области.

В нашей работе мы преследовали две цели: А) определить, какие параметры целевой пиктограммы и контекста ее предъявления влияют на эффективность поиска; Б) выявить параметры движений глаз, сопровождающие поиск графических элементов в разных условиях. Рассматривалось возможное влияние трех блоков параметров: 1) физические характеристики предъявляемых изображений (цветность, обрамление, пространственное распределение); 2) стилевые особенности дизайна интерфейсов (плоский, реалистичный дизайн); 3) формат целевого стимула (либо в виде изображения, либо в виде слова).

Эксперимент 1: Влияние физических характеристик графических элементов. Сравнивались скорость, ошибки и глазодвигательные параметры поисковой активности в зависимости от того, как были представлены пиктограммы: 1) в черно-белом или цветном формате; 2) в круглом или квадратном обрамлении; 3) в одном из 9 квадрантов стимульной матрицы. Эти задачи были поставлены нами для того, чтобы установить адекватность основных трендов в современном дизайне пиктограмм.

Экспериментальный дизайн соответствовал поставленным задачам. Испытуемые ($n=9$) должны были искать целевую пиктограмму в матрице 9×9 , заполненной сходными графическими элементами (матрица имела прямоугольную форму 1466 на 954 пикселя с разрешением 300 точек на дюйм). Пиктограммы были найдены в сети Интернет и преобразованы в стимульный материал. В общей сложности было подготовлено 5128 изображений. Каждому испытуемому было предъявлено 32 прямоугольных матрицы, состоящих из 81 пиктограммы. Половина матриц предъявлялась в цвете, а другая половина – в черно-белом формате. Часть пиктограмм в каждой матрице была предъявлена в круглом обрамлении, часть – в квадратном. Кроме этого целевой стимул мог предъявляться в одном из 8 квадрантов матрицы (кроме центрального). Порядок матриц варьировался от испытуемого к испытуемому.

Перед началом эксперимента проводился вводный инструктаж и тренировочная серия. Фиксировались время и ошибки поиска, а также основные параметры движений глаз (частота морганий, средняя длительность фиксаций, средняя амплитуда саккад и средняя пиковая скорость саккад). Регистрация движений глаз осуществлялась с помощью оборудования iView X RED 4 (FireWire) фирмы SMI с частотой записи 250 Гц. Данные были статистически обработаны в программах SMI BeGaze™, SPSS'22.

Анализ результатов позволил утверждать, что на эффективность поиска влияют некоторые физические характеристики изображений. Предположение о том, что эффективность поиска будет различаться для цветных и черно-белых матриц, не подтвердилось. В то же время было установлено, что геометрическая форма обрамления влияет на скорость и безошибочность поиска, а также параметры глазодвигательной активности. Пиктограммы, помещенные в квадрат, находились быстрее ($7,18$ с) по

сравнению с помещенными в форму круга (12,81 с) за счет меньшего количества фиксаций в зоне интереса. Различие значимо ($F=19,71$; $p<0,001$). Также было установлено, что ряд характеристик движений глаз зависит от пространственного расположения целевого стимула в матрице. Количество фиксаций было наибольшим в левом верхнем углу ($F=2,168$; $p<0,05$). Таким образом было установлено, что количество фиксаций и их распределение могут рассматриваться как значимый показатель эффективности поиска.

Эксперимент 2: Влияние стилевых особенностей дизайна интерфейса. Исследовалось влияние более интегративных характеристик – стилевых особенностей графического дизайна, на поиск ключевого стимула среди множества пиктограмм. Было проведено сравнение эффективности поиска и особенностей сопровождающей его глазодвигательной активности в зависимости от используемых визуальных стилей пользовательских интерфейсов: традиционного и плоского.

Экспериментальный дизайн предполагал проведение 2х серий: 1) с традиционными/реалистичными и 2) с плоскими пиктограммами. В каждой серии испытуемый ($n=20$) предъявлялись 9 слайдов с пиктограммами в виде матриц 9×9 (с теми же параметрами, что и в предыдущем эксперименте). На каждом слайде испытуемый должен был найти пиктограмму, изображающую определенный объект. Искомая пиктограмма в случайном порядке помещалась в одном из 9 квадрантов матрицы. После вводного инструктажа и тренировочной пробы каждый испытуемый выполнял две серии эксперимента, порядок которых (сначала традиционная, затем плоская, или наоборот) был сбалансирован по выборке испытуемых. В качестве объективного показателя успешности работы пользователя фиксировалось время и ошибки поиска ключевой пиктограммы. Также анализировались комплексы усредненных глазодвигательных показателей: частота морганий, средняя длительность фиксаций, средняя амплитуда саккад и средняя пиковая скорость саккад, регистрировавшиеся с помощью системы EyeLink 1000 компании SR Research (бесконтактная монокулярная система регистрации движений глаз, частота записи – 500 Hz). Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS'22.

Анализ результатов эксперимента показал, что испытуемым требовалось вдвое больше времени для нахождения плоских пиктограмм (15.35 с) по сравнению с реалистичными (7.96); выявленные различия являются значимыми ($t=-5,611$, $p<0,001$). Сравнение окуломоторных показателей обнаружило, что поиск плоских пиктограмм (в сравнении с реалистичными) характеризуется значимо более низкими значениями амплитуды ($t=8,728$, $p<0,001$) и пиковой скорости ($t=8,81$, $p<0,001$) саккад. Полученные различия свидетельствуют о большей когнитивной нагрузке [Di Stasi L.L. et al., 2011; Holmqvist K. et al., 2011] при осуществлении поиска плоских пиктограмм. Анализ данных видеомониторинга позволил предположить, что в данной серии многим испытуемым не удалось обнаружить ключевую пиктограмму при «быстром» сканировании слайда, в результате чего они были вынуждены перейти к повторному, более

медленному, просмотру изображений, что привело к увеличению времени поиска и снижению амплитудных и скоростных характеристик саккад.

Заключение: В результате эмпирического анализа были получены данные о зависимости поиска графических элементов интерфейса от их обрамления, пространственного расположения на веб-странице и стилевых особенностей дизайна. Были выявлены показатели движений глаз – количество фиксаций в зоне интереса, амплитуда и скорость саккад, по которым можно судить об эффективности поисковой активности.

ОТНОШЕНИЕ К ЖИВОТНЫМ В РУССКОЙ И КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУРЕ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ²⁵

Знаменская И.И., Александров Ю.И., Москва, Россия

Аннотация. Обсуждается актуальная проблема нравственного отношения человека к Другому, в частности, к другим биологическим видам. Представлены результаты апробации методики, разработанной для изучения нравственного отношения к животным в разных культурах. Она представляет собой онлайн-форму, состоящую из шести моральных дилемм. Согласно результатам, полученным с участием казахов-носителей русского языка и живущих в России, методика обладает внутренней валидностью, надежностью, дискриминативностью. Обсуждаются возможные различия в моральных суждениях русских и казахов, живущих на одной территории.

Ключевые слова: отношение к животным, апробация методики, русская культура, казахская культура.

ATTITUDES TOWARD ANIMALS IN RUSSIAN AND KAZAKH CULTURE: APPROBATION OF THE METHOD

Znamenskaya I., Alexandrov Yu.

Abstract. The actual problem of the human's moral attitude toward animals is discussed. We constructed a new method for moral attitudes' researches. It is an online-form with six moral dilemmas. Our preliminary data have shown that new method is valid, discriminative and consistent. Finally we discuss some differences between Russian and Kazakh culture within the same territory.

Keywords: relation to animals, approbation of the method, Russian culture, Kazakh culture.

Величие и моральный прогресс нации можно измерить тем, как эта нация относится к животным.

Махатма Ганди

Изучение отношения к разным аутгруппам, в том числе другому биологическому виду, является актуальной задачей психологии. Согласно основным принципам экологической психологии, необходимо рассматривать психическое развитие индивида, индивидуальности в контексте системы «человек – окружающая среда (природная и социальная)» [Панов В.И., 2004].

Ранее в наших исследованиях было изучено формирование нравственного отношения к «чужим» у детей 3-11 лет [Знаменская и др.,

²⁵ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10895)

2013; Созинова и др., 2013]. Выявлен возрастной тренд: чем старше дети, тем в большей степени они предпочитают стратегию поддержки «жертвы», даже если она принадлежит к аутгруппе, а агрессор – к своей. При этом по отношению к инопланетянам это предпочтение формируется позднее, нежели к диким и домашним животным.

Однако в исследовании с участием взрослых людей (M=31 год) – жителей Москвы – результаты были несколько иные: так, при решении дилемм про белок и сусликов многие взрослые отмечали, что это быстро размножающиеся и широко распространенные животные, более того – апеллировали к их «неразумности», и потому большинство выступало на стороне агрессора-человека (жизнью этих животных «можно» пожертвовать ради повышения комфорта человека). В дилеммах про собак, напротив, большинство поддерживало собак-жертв: к домашним животным отношение иное, их наделяют субъектностью, «разумностью» (что следует из обоснования людьми ответов), и потому ценность их жизни выше, чем улучшение комфорта человека [Знаменская, 2015].

Настоящее исследование направлено на изучение отношения к животным у людей разных национальностей (русских и казахов), живущих на одной территории (Саратов, Россия; Алматы, Казахстан). Выбор именно этих этнических групп обусловлен уникальной ситуацией постсоветского хронотопа: все эти люди являются носителями русского языка, однако их менталитет формируется во многом под влиянием разных традиций, связанных с православием и исламом.

Участники исследования. На данном этапе исследования участниками стали 33 человека (17 женщин), живущих в г.Саратове, казахов – носителей русского языка, 18–31 год, (Me=20).

Методика представляет собой онлайн-документ на основе платформы «Google Формы», состоящий из восьми страниц: вводная инструкция, 6 дилемм, анкетные данные респондента. Две дилеммы тестируют отношение к диким животным, две – к домашним, две – к гипотетическим инопланетным существам. Время выполнения всей методики – 15-30 минут.

Схема одного сценария: 1) нарратив – знакомство с героями и ресурсом, который животному необходим для выживания, а человеку – для повышения комфорта, описание ситуации; 2) вопрос: «Как бы вы поступили на месте героя? Объясните, почему именно так»; 3) человек отбирает ресурс. Просьба оценить поступок по пятибалльной шкале (от 1 – очень плохой до 5 – очень хороший).

Результаты. Стратегия поддержки жертвы является преобладающей в двух дилеммах об инопланетянах и одной о собаках (отличие от равномерного распределения, соответственно, $\chi^2=10,839$, $p<0,001$; $\chi^2=8,758$, $p<0,005$; $\chi^2=8,758$, $p<0,005$). В дилемме о сусликах преобладает стратегия поддержки агрессора-человека ($\chi^2=6,818$, $p=0,014$). Результаты анализа частот ответов свидетельствуют о дифференцирующей способности дилемм.

Были выявлены корреляционные связи (тау Кендалла) между ответами на пары дилемм: об инопланетянах 1 и 2 ($\tau=0,571$, $p<0,001$), собаках

1 и 2 ($\tau=0,336$, $p=0,029$), белках и инопланетянах 2 ($\tau=0,311$, $p=0,39$) что свидетельствует о внутренней валидности методики.

Ответы на дилемму о сусликах, жир которых традиционно употребляется казахами в пищу, оказались связанными с полом: мужчины чаще считают необходимым убийство сусликов ради получения лечебного жира ($\tau=-0,322$, $p=0,34$). Также обнаружены различия между группами мужчин и женщин в оценке поступка героя дилеммы о сусликах: женщины склонны оценивать убийство сусликов строже, чем мужчины (U Манна-Уитни=84,500, $p=0,024$).

О внутренней валидности методики также свидетельствуют полученные корреляционные связи (тау Кендалла) между оценками поступков героев-агрессоров из разных дилемм: про инопланетян 1 и белок ($\tau=0,391$, $p=0,005$), собак ($\tau=0,382$, $p=0,006$), инопланетян 2 ($\tau=0,670$, $p<0,001$), собак 2 ($\tau=0,385$, $p=0,006$); про белок и инопланетян 2 ($\tau=0,351$, $p=0,01$), собак 2 ($\tau=0,310$, $p=0,019$); про инопланетян 2 и собак 2 ($\tau=0,249$, $p=0,048$); про сусликов и собак 2 ($\tau=0,313$, $p=0,09$).

Согласно данным, полученным на первом этапе исследования, разработанная нами методика соответствует заявленным целям, обладает дифференцирующей способностью, надежностью-согласованностью, внутренней валидностью.

Заключение. Гипотезами следующего этапа исследования выступают предположения о том, что моральные суждения людей, принадлежащих разным этносам, но живущих на одной территории, будут:

а) отличаться в «интуитивном» аспекте морального выбора, который связан с актуализацией древних низкодифференцированных систем, согласно системно-эволюционному подходу [Александров, Александрова, 2009];

б) будут совпадать в «рациональном» аспекте – обосновании своего выбора, который связан с актуализацией более поздно формирующихся высокодифференцированных систем.

Соответственно, мы предполагаем, что у людей одной национальности будет совпадать выбор стратегии в моральной дилемме, а у живущих на одной территории, но принадлежащих разным этносам, будут совпадать моральные оценки поступка и обоснование выбора.

Результаты дальнейшего анализа отношения к животным у взрослых людей, принадлежащих к разным культурам и живущих в разных социально-экономических условиях (Россия/Казахстан, русская и казахская национальности), внесут вклад в изучение моральной составляющей адаптивного поведения человека в обществе и ее зависимости от социокультурной среды.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОСНОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Зотова Н.Г., Волгоград, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема выстраивания ценностных оснований образовательной среды на фоне актуализации

современной образовательной политикой коммерческих услуг включающей систему работы учебных заведений в рыночные отношения.

Ключевые слова: образовательная среда, педагог, ценностные основания, смысловые координаты.

THE PROBLEM OF VALUE AND SENSE ORIENTATIONS OF EDUCATION ENVIRONMENT

Zotova N.G.

Abstract. The article covers the problem of building value orientations in the education environment based on the background of implementing commercial services including the system of educational institutions work and market relations by modern educational policy.

Keywords: educational environment, the teacher, the value base, semantic coordinates.

Образование независимо от исторической эпохи, выполняя традиционную функцию трансляции подрастающему поколению накопленного опыта и знаний, для любого человеческого сообщества является особой нетленной ценностью. Ведь оно – один из существенных факторов стратификации в обществе, создающих различия между людьми, и наоборот – нивелирующее их. Так с помощью образования человек может обрести общественный статус, найти высокооплачиваемую работу, способствовать росту своей профессиональной карьеры.

Однако наше государство, в последнее время проводит «анти иждивенческую» политику в области образования, включая систему работы учебных заведений в рыночные отношения. В этой связи обществу практически навязывается суждение о том, что ценностным основанием образования является актуализация и нарастание количества коммерческих услуг предлагаемых образовательным пространством для всех желающих.

Трудно согласиться с выстраиванием такой образовательной политики, игнорирующей ведущую роль образования в овладении личностью духовными ценностями, в осуществлении наследования людьми ценностей культуры и тем самым способствования формированию их гражданской идентичности.

Следует понимать, что образование – стержневой фактор научно-технического прогресса, новой, построенной на высоких технологиях цивилизации общественной жизни. Между тем новую цивилизацию и ее основу high tech (электрохимия, биотехнология, нанотехнология, кристалло-технология, информационная технология, микромеханика и т. д.) невозможно построить без прорыва в сфере духовности общества, без формирования высокообразованного, гуманного человека [Грехнев В.С., 2012].

Однако, на современном этапе развития общества, наблюдается утрата российской школой функции центрирования на системе этических норм, отношений и жизненных ценностей, составляющих основу духовно-нравственной сферы сознания растущей личности.

Кроме того, образовательное пространство школы демонстрирует наличие необходимости сосуществования социальных и этнических групп с резко отличающимися системами жизненных и культурных ценностей.

Наконец, еще одной «ценностной» психологической проблемой современной школы является «отсутствие у большинства педагогов способности встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию к тому: КОГО, ЗАЧЕМ, ЧЕМУ и КАК они обучают»? [Панов В.И., 2007].

Впервые в российском образовании разработана концепция и содержание профессионального стандарта педагога [Ямбург Е.А., 2013]. Цитируем ее авторов: «Профессиональный стандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования. Профессиональный стандарт педагога предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планирования карьеры, для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов в соответствии с требованиями педагогического образования или профильных министерств».

Итак, формально ценностные основания профессиональной деятельности педагога эмпирически очевидны. Профессиональный стандарт определяет условия существования и развития всякого педагога, ориентирует его деятельность. Но поскольку мотивация деятельности человека исходит не из абстрактных социальных деклараций, а из его личностных устремлений, личностных оценок событий, поступков, отношений, то и ценность собственной деятельности определяется значимостью явлений действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям педагога. Именно он транслирует цели: знать, уметь, соответствовать, быть способным, достигать благополучия, карьеры, статусного положения в обществе. Очевидно, что мотивация при выборе профессии педагога неравнозначна мотивам стремления педагога к тем или иным конкретным образовательным целям и в каждом конкретном случае, ситуации, возрасте, статусе видоизменяется, трансформируется. Так, интерес к учебному предмету и желание ему обучать может привести человека к пониманию ценности творчества в познании, желание получить высшее образование к реализации стремления ощущать стабильность существования, а представление об общественной важности педагогической профессии к удовлетворению потребностей в красоте, гармонии, справедливости, толерантности.

Поднимая проблемы ценностных оснований образовательной среды нельзя обойти вопросы, касающиеся проблем выказанных самими организаторами учебно-воспитательной деятельности. Это:

1. Большие нервно-психические нагрузки, отсутствие эмоциональной разрядки, необходимость быть все время в форме;
2. Гиподинамия, повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты;

3. Повышенная раздражительность, недовольство, беспокойство, головные боли, боли в позвоночнике, повышенная утомляемость, снижение иммунитета;
4. Затруднения в адаптации начинающих педагогов;
5. Негативные установки по отношению к воспитанникам, учащимся, работе, к коллегам, руководителям;
6. Снижение качества работы и коммуникаций, неконструктивные и неэффективные модели поведения;
7. Утрата интереса к профессиональной деятельности, наличие состояний хронической усталости, депрессии, ангедонии.

Не учитывать подобные реалии образовательной среды школы, значит не учитывать психологические механизмы формирования ценностных оснований этого пространства. Расширение контекста осмысления фактов педагогической деятельности может осуществляться не только с помощью осознания всей протяженности смысловых связей проблемных учебно-воспитательных ситуаций, но и с помощью подключения новых смысловых контекстов, которое предполагает изучение осознаваемых составляющих субъективного опыта педагога через описание его когнитивных представлений, мотивационных и отношенческих характеристик. Иными словами, учитель всегда стремится определить, а значит и оправдать ценность (целесообразность) своих слов и действий, способов достижения своих целей, руководствуясь системой координат от полюса «хорошо» к полюсу «плохо».

Педагогу важно иметь четкое отрефлексированное собственное представление о том, что совсем недопустимо в его деятельности, что вариативно, а что является желательным и ценным результатом. В связи с этим уместно введение понятия «Смысловые координаты профессии педагога», под которым нами понимается – система представлений педагога по осмыслению им собственных действий, ценностных объектов и содержания образовательной среды в интенциональном контексте, в контексте их места, роли и значимости для каждой индивидуальной жизни. Эта система подразумевает определение каждым педагогом своего положения на предполагаемой оси с отрицательным и положительным фоном деятельности.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ²⁶

Зотова С.Л., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт развития рефлексивных способностей и субъектности студентов-историков в процессе их педагогической практики. Для этого педагогическая практика была построена в соответствии с этапами становления субъектности и экпсихологическими типами учебных взаимодействий.

²⁶ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект №14-06-00576)

Ключевые слова: субъектность, развитие, студенты-историки, педагогическая практика, стадии становления субъектности, экопсихологические взаимодействия.

THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL FACULTIES STUDENTS SUBJECTNESSES

Zotova S.L.

Abstract. The experience of development reflection ability and subjectnesses of historical faculties students during the pedagogical practice are presents in the article. The pedagogical practice was organize in accordance to ecopsychological types of educational interactions.

Keywords: subjectnesses, development, students of historical faculties, pedagogical practice, ecopsychological interactions.

Во всем многообразии психологических исследований субъектности можно выделить два основных направления: 1) исследования, имеющие в качестве предмета разные качества, структурные и функциональные характеристики субъектности; 2) исследования, посвященные доказательствам целостности, взаимосвязи различных проявлений активности субъекта, оснований их интегративности в это целое. Вместе с тем, пока недостаточно исследований, посвященных условиям и методам развития субъектности. В частности, организации такой образовательной среды, условия которой способствовали бы развитию субъектности обучающихся, что особенно важно при подготовке будущих педагогических кадров. При этом одним из самых востребованных субъектных качеств при подготовке студентов к будущей педагогической работе являются рефлексивные способности, позволяющие вставать в разные субъектные позиции: педагога, предметника, ученика, родителя.

Цель данного исследования заключалась в разработке и практической апробации такой организации педагогической практики студентов педвуза (будущих преподавателей истории), когда подготовка и выполнение практического задания побуждало бы студентов к совместному анализу и регуляции своих действий как педагога.

Ранее нами было установлено, что успешность развития субъектности студента зависит от типа коммуникативного взаимодействия между участниками учебной ситуации [Зотова С.Л., 2007]. Поэтому теоретическим основанием для разработки учебно-методических требований к организации педагогической практики студентов исторического факультета педвуза послужил экопсихологический подход к развитию психики [Панов В.И., 2004, 2013] и разработанные в его рамках стадии становления субъектности (от субъекта спонтанной, нецеленаправленной активности до способности быть субъектом целенаправленных, осознанно регулируемых действий) и экопсихологические типы коммуникативных взаимодействий между субъектами образовательной среды (объект-объектный, субъект-объектный, субъект-порождающий, субъект-совместный и др.) [Панов В.И., 2007, 2014].

В качестве количественного показателя развития субъектности у студентов была выбрана динамика их учебной активности, для измерения

которой использовался опросник А.А. Волочкова [2007]. Помимо этого, применялись методы включенного наблюдения, анализ продуктов учебной активности студентов, метод экспертных оценок. Для обработки результатов использовались методы математической статистики.

В формирующем эксперименте принимали участие 69 студентов исторического факультета МГПУ 2, 4 и 5 курсов. Среди них 45 юношей и 24 девушки.

Для иллюстрации формирующего эксперимента приведем результаты, полученные на студентах 4-го курса. Прохождение педпрактики этими студентами было организовано таким образом, чтобы стадия «субъект восприятия» соответствовала бы этапу ознакомления с новыми требованиями к разработке урока; когда студентам сообщается структура разработки и задаются параметры продуктивности каждого ее пункта. На стадии «субъект репродуктивного действия (субъект подражания)» нам важно было: отвлечь студентов от модели репродуктивного обучения. Поэтому одной из задач было – не фиксировать стадию подражания, а вовлечь студентов в деятельность такого типа, в которой следует избегать подражания. Предполагалось, что после стадии восприятия новых требований к обучению по курсу студенты сразу начнут проявлять самостоятельность: выберут тему, объем содержания, сформулировав идею урока, после чего все остальные шаги по разработке нового урока будут пытаться совершать самостоятельно. Однако, исследование показало, что давление предыдущего опыта учебной и педагогической практики оказалось настолько велико, что каждый год, каждые девять из десяти студентов на 4 курсе, приступая к выполнению задания преподавателя, «по инерции» воспроизводят из прежнего опыта стадию подражания. Стадия «субъект произвольного выполнения действия» при внешнем контроле со стороны другого» начинается после предъявления первого варианта (подражательного) разработки урока каждым студентом. Исследование показало, что уровень активности данного студента на стадии произвольного выполнения зависит участия в групповых обсуждениях, и что это этап обучения, когда ни один из студентов не может делегировать ответственность за результат собственной разработочной деятельности никому из своих однокурсников.

Стадия «субъект выполнения произвольного действия при внутреннем контроле» соответствует этапу самостоятельного создания методической разработки урока по новой теме, с учетом освоенной структуры и критериев результативности. Стадия «субъект экстернизации контроля, субъект экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами» соответствует этапу предварительной экспертизы методических разработок в парах и презентации разработок, когда каждый может выступить в позиции эксперта.

После завершения курса студенты получают возможность обменяться текстами разработок как раз перед выходом на педагогическую практику в школы.

В целом по итогам проведенного исследования было установлено, что студентам 3 курса трудно удерживать содержательный и учебно-методический план развития учебной ситуации. Это обусловлено приоритетом в образовательной ситуации вуза информативной функции педагогической деятельности и субъект-объектного типа взаимодействия. Такой тип взаимодействия характерен для студентов с низким и высоким уровнем самокритичности. Они с трудом переходят к субъект-субъектному типу и не могут его долго выдерживать ни в игровых ситуациях, ни в реальных ситуациях на уроке. Студенты 4-5 курсов отмечают, что обучение в рефлексивной технологии – это энергетически затратная деятельность по сравнению с субъект-объектным типом взаимодействия. Результат такой работы невозможно скопировать, он трудно формализуется, требует времени, но интересен, мотивирует на поиск и приносит удовлетворение от того, что ты сделал то, чего еще недавно делать не умел.

Результаты исследования динамики учебной активности студентов по опроснику А.А.Волочкова показали повышение уровня регуляции и контроля за реализацией, что является важной характеристикой проявления субъектности.

МИФ КАК ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ВОСПРИЯТИЯ РЕАЛЬНОСТИ

Иванников А.Ю., Москва, Россия

Аннотация. Статья представляет собой попытку рассмотрения мифа как экопсихологического феномена. Исследуется функциональная роль мифа в контексте исторического развития системы взаимодействия «человек – природная среда».

Ключевые слова: миф, экопсихологическая парадигма, восприятие реальности.

MYTH AS ECOPSYCHOLOGICAL PARADIGM OF REALITY PERCEPTION

Ivannikov A. Y.

Abstract. The article presents an attempt to review myth as an ecopsychological phenomenon. It is investigated the functional role of myth in the context of the historical development of the system of interaction "man – natural environment".

Keywords: myth, ecopsychological paradigm, reality perception.

Что такое миф в контексте предметного поля экопсихологии? На этот вопрос нельзя ответить, не определив предварительно, исходные предпосылки возникновения мифа в экологическом сознании людей, а также его функциональную роль в истории развития системы взаимодействия «человек – природная среда».

Учитывая доминирующий в доисторический период тип взаимодействия с окружающей средой, характеризующийся, прежде всего, совокупным воздействием химико-физических факторов природного происхождения на нейрофизиологический субстрат архаичной ментальности,

следует предположить, что самой природой были заложены биопсихологические предпосылки для развития в человеке механизма генерации форм психического отражения окружающей действительности.

Еще до того как появились мифы, усиливающаяся активность средового воздействия на различные сферы психики человека привела к усложнению интеллектуально-эмоциональных аспектов синтетического восприятия природы, придавая последней субъектные функции. Отныне переживание и поведение древнего человека осуществлялись в неразрывной связи с природной средой, делая его разум особенно восприимчивым к трудно постижимым процессам окружающей действительности. Так, простое созерцание недостижимого небесного свода, атмосферных явлений, стихий, акватической субстанции, ландшафтного хтонизма, растительного и животного разнообразия послужило одной из главных экопсихологических предпосылок для развития первичных этиологических представлений и выработки отправной перцептивной модели предкосмогонического акта формообразования бытия. В определенный момент добытийная бесформенность окружающей среды стала подвергаться необратимой структурной трансформации в архаичном экологическом сознании, породив первоначальное интуитивное восприятие природы как неисчерпаемого источника многообразия форм бытия, в котором проявлялась реальность. Именно здесь и обнаруживает себя миф.

Важно подчеркнуть, что для тех, среди кого миф возникал и бытовал, он выражал самым непосредственным образом нечто произошедшее в первобытные времена, поэтому персонажи и события, о которых в нем говорилось, были такими же реальными, как существа или события объективной действительности. Другими словами, мифологическое повествование принималось за реальность, пространственно-временная структура которой материализовывалась посредством субъектификации средовых объектов: небосвода, солнца, луны, земли, морей, рек, гор, камней, представителей флоры и фауны конкретного региона мифотворчества.

Органическая же соотнесенность анимистических представлений о природной среде с космогоническими сюжетами мифов, благодаря ритуальной рецитации и обрядово-символическому воспроизведению акта творения на всех уровнях: космологическом, ландшафтно-географическом, физиологическом, духовном – позволяла человеку пережить уникальный экзистенциальный опыт и переоткрыть совокупность истин, образующих не только целостное экологическое мировоззрение, но и своего рода прагматическую онтологию воссоединения с природой.

На этапе появления мифа в системе взаимодействия «человек – природная среда» его моделирующая функция носила архетипический характер. Запечатлеть и передать в форме мифологического повествования потомкам изначальные условия мироздания – значит задать архетипические модели для всякого реально-значимого действия, которое совершает человек, дабы воспроизвести событие, произошедшее *illud tempus* – в «предрасветное» время, но уже как осмысленный акт «субъект-субъектных»

отношений с природой. Таким образом, миф а priori занял прочное место в экологическом сознании древних как особый вид переживания бытия, через модальность архетипического восприятия природных процессов и явлений развиваясь в самостоятельную экопсихологическую парадигму восприятия реальности в целом.

Коммуникативная функция мифа состояла в связи эпох и поколений через парадигматический контакт с природной средой, определяя с помощью универсальных знаковых комплексов магико-религиозного характера конфигурацию протоинвайроменталистской этики древних народов. Например, мифологема «Мирового Древа», манифестируемая с помощью идеограмм и растительных культов, выражала у разных этнографических групп и образ Космоса (Индия, Месопотамия), и космическую теофанию (Эгейская область), и Центр мира, и опору Вселенной (Алтай и Скандинавия), и символ воскрешения растительности, весны и возрождения года (Майское дерево для большинства этносов Европы). Приведенные примеры явствуют, что, будучи реальными материализованными средовыми носителями универсальных знаковых комплексов и мифологем, отдельные породы деревьев и целые рощи становились «священными» в сознании человека, а значит, являлись недостижимыми для профанического истребления. До некоторой степени миф способствовал развитию коллективной экопсихологической установки бережного отношения к природной среде в духе архаичного биоцентризма.

Но будучи изменчивым во времени и в пространстве, сталкиваясь с иными парадигмами восприятия окружающей действительности, миф обретал и новые функциональные свойства, вырабатывая при этом структурную пластичность. Так, став объектом философской и поэтической рефлексии, большинство мифов, независимо от их характера, приобрели аллегорическое толкование. Возникновение новых идей в области космогонии, появление некоторых новых тем, персонажей, наряду с низведением до рудиментарного состояния сюжетов и богов древности, существенно исказили формальное содержания мифов. Некогда воспринимаемые как реальные мифические события давно минувших времен облекались в форму иносказательного нравоучения или были переведены в телеологическую плоскость. Наряду с усиливающейся тенденцией к идеалистической антропоморфизации природных процессов и явлений это обрекло миф, как форму образного повествования, на деградацию до эпической легенды, баллады, небылицы или ослабленной формы народных предрассудков, а традиционную систему взаимоотношения «человек – природная среда» – на продолжительный дисбаланс.

При всем при этом, миф, как экопсихологическая парадигма восприятия реальности не потерял ни своей сущности, ни своего функционального значения в современном экологическом сознании. Более того, миф после затяжной синкретизации с различными формами познания смог найти новые пути для самореализации в плане экзистенциального опыта через искусство, философию и даже науку. Как когда-то, мифическая

интуиция эпохи европейского романтизма относительно гармонии и вечности природных ритмов позволила переоткрыть унаследованные, изначальные мотивы и образы природного откровения в человеке, дремлющие в глубинах коллективного бессознательного, и окончательно преодолеть догматику теологического антропоцентризма, так и в условиях современного перехода к кризисному управлению биосферой, конструирование целостного экзистенциалистского мировоззрения невозможно без возрождения мифа.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА²⁷

Ивлева М.Л., Ивлев В.Ю., Москва, Россия

Аннотация. В статье теоретическое обоснование необходимости постановки и решения проблемы формирования и развития экологического сознания одаренных студентов в информационной среде.

Ключевые слова: экологическое сознание, информационная среда, экологическая психология.

ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS AND INFORMATION ENVIRONMENT

Ivleva M.L., Ivlev V.Yu.

Abstract. The article gives a theoretical justification to the necessity of setting up and solving the problem of building and developing the ecological consciousness of gifted students in the information environment.

Keywords: ecological consciousness, information environment, ecological psychology.

В контексте исследования формирования и развития экологического сознания одаренных студентов проблема среды выступает системообразующей. Традиционно актуальная проблема среды сегодня приобретает особую остроту и значимость, наполняется новым содержанием и смыслом. В качестве причин присвоения ей статуса всеобщей и глобально значимой, а также активизации ее исследований можно назвать следующие: новое историческое состояние общества; исторической, социальной, духовной, природной среды обитания человека; кризисную ситуацию, требующую построения адекватных отношений «человек-среда»; изменение уровня сознания самого человека; ценностных установок, мотивов поведения, целей и задач. Другие обстоятельства, обусловившие названию тенденцию, – усиление проявления активной роли человека, открытие новой картины мира и видения среды, появление новых ценностей и «выработанность» прежней системы взаимоотношений человека и среды.

Актуальность формирования экологического сознания одаренных студентов определяется необходимостью модернизации образовательного процесса в вузе. Господство экономической парадигмы общественного сознания обуславливает технократический характер современной цивилизации и экологический кризис. Его преодоление возможно в рамках

²⁷ Работа выполнена при поддержке РФНФ, проект №14-06-00460 «Психологическая концепция одаренности: теоретико-историческое исследование»

формирования нового экологического мышления. Между тем, проблема формирования и развития экологического сознания одаренных студентов, воспитывающегося в условиях такого особого института социализации, каковым выступает вуз, в психологопедагогической теории недостаточно разработана.

Специальному изучению не подвергались сущностные характеристики феномена экологического сознания, не был осуществлен его феноменологический и понятийнологический анализ. Несмотря на то, что проблема влияния среды на формирование и развитие личности обучаемого на разных этапах онтогенеза достаточно разработана, практически отсутствуют систематические исследования, посвященные анализу конкретных социальных (средовых) условий обучения одаренных студентов. Однако проблема тесным образом связана с рядом практически значимых вопросов профессионального формирования и развития будущих специалистов, формирования у них нестандартного мышления, способностей к экономии как одного из условий экологичности сознания и ряда других.

Под экологическим сознанием будем, вслед за В.А. Ясвиным, понимать «совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, а также стратегий научной, образовательной и практической деятельности, направленной на практические объекты» [Ясвин В.А., 1999].

Следующий шаг – исследование концептуальных основ формирования и развития экологического сознания одаренных студентов как инновационной деятельности, анализ типов этого сознания с целью выделения тех аспектов его детерминирующего воздействия на среду жизнедеятельности, которые могут быть полезны и применимы в контексте модернизации образовательного процесса в вузе.

Наш интерес сосредоточен на вопросах влияния среды на развитие экологического сознания (шире – сознания) одаренных студентов, механизмах и закономерностях социального взаимодействия и воздействия на них образовательной среды.

В решении вопроса взаимодействия человека и среды можно выделить несколько подходов.

Категория среды стала **предметом** научного исследования через постановку **вопроса** соотношения и роли биологического и социального факторов в природе и развитии **человека**. Оформлению крайних позиций способствовали работы в контексте марксистско-ленинской методологии, в которых абсолютизировалась роль общества, и биологизаторов, которые рассматривали человека как биологически запрограммированную машину. Современные представления позволили рассматривать развитие человека как неразрывное соединение, взаимосвязь двух линий в контексте реальной активной жизнедеятельности самого человека.

Что касается работ физиологов и психологов, исторически одними из первых были представители рефлексорной теории (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов и их последователи), которые рассматривали

взаимодействие человека с окружающей средой как приспособление **организма** к среде в ответ на раздражители, поступающие из внешнего мира путем образования временных нервных связей.

Дальше продвинулись сторонники культурно-исторической теории. К примеру, М.Я. Басов утверждал, что человек сам порождает, создает свою среду, под которой он понимал объективную, не зависимую от сознания реальность труда и культуры. В качестве ключевых вопросов концепции среды Л.С. Выготского [1987] можно назвать следующие: 1) какова роль среды; 2) в чем заключается своеобразие человеческой среды; 3) в чем состоит изменчивость и относительность среды для развивающегося человека. Среда определяет развитие, является всепроникающей и динамичной и должна быть проанализирована через анализ тех отношений, в которые человек вступает со средой. Само развитие на ранних этапах формирования ребенка начинается с адаптации к среде. Постепенно оно приобретает более сложные формы благодаря овладению ребенком предметами окружающего мира.

J. Piaget [1952] и его последователи предметом исследования сделали влияние среды на развитие мышления. Оно происходит в результате «социокогнитивного конфликта» в процессе обсуждения проблемы ровесниками с различными взглядами на ее разрешение. Основные положения рассматриваемой теории таковы: среда позитивно и прогрессивно влияет на развитие интеллекта обучаемого; социальное взаимодействие полезно только между равным по возрасту обучаемыми, поскольку ребенок принимает на веру информацию взрослого без когнитивного воспроизведения. Критическое же, конфликтное отношение может родиться только из дискуссии между равными.

Если провести сравнение теоретических позиций двух перечисленных выше ученых, бросаются в глаза следующие существенные различия. Ж. Пиаже разрывает индивидуальную и социальную деятельность индивида, делает акцент на первой. Для Л.С. Выготского это неприемлемо. Что касается направления развития, Пиаже ведет речь только о прогрессе, а Л.С. Выготский допускает равную возможность регресса. И, наконец, источником развития, согласно Выготскому, выступает взаимодействие и со взрослыми.

Еще одну оригинальную модель взаимодействия личности и среды в условиях сотрудничества между ними предлагал один из представителей «символического интеракционизма» или «теории речевого поведения» G. Mead [1934]. Он утверждал, что сама среда выступает активной формирующей силой. Индивид, вступая во взаимодействие со средой, осуществляет совместную деятельность, ставит перед собой определенные цели и достигает их в процессе реализации заданных целями действий. В результате и происходит распознавание смысла самого взаимодействия.

Приведенные теории выдвинули и обосновали тезис о том, что социальные взаимодействия играют в развитии ребенка определяющую роль. Между обоими процессами существует взаимосвязь и взаимообусловленность. Еще одно положение, которое позволило выступить

основой для новой модели обучения, заключается в представлении процесса обучения как совместной активности.

ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ В ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ²⁸

Ивлева М.Л., Иноземцев В.А., Москва, Россия

Аннотация. Выделяются и рассматриваются три основных подхода к анализу феномена одаренности, а также вопросы методологии проведения эмпирических исследований одаренности, типологизации основных направлений, тенденций и перспектив этих исследований.

Ключевые слова: одаренность, направления исследований, экологическая психология.

THE PHENOMENON OF GIFTEDNESS IN THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCHERS

Ivleva M.L., Inozemtsev V.A.

Abstract. The article singles out three main approaches to the analysis of giftedness together with the problems of methodology in carrying out the empirical research of giftedness, typology of the main directions, tendencies and perspectives in these studies.

Keywords: giftedness, the directions of researches, ecological psychology.

В качестве характерного признака современных исследований одаренности нельзя не отметить общую тенденцию рассмотрения одаренности в контексте социальной ответственности: многие психологи исследуют развитие у одаренных детей моральных качеств, чувства ответственности перед обществом. В этом отражается новая социо-антропологическая установка современного ученого, которая, в свою очередь, отражает особенности современной социокультурной парадигмы, соответствующей «диссипативному» состоянию глобализированного мира, при котором судьба всего человечества может зависеть от действий одного одаренного индивида.

Изменение социо-антропологической установки породило и новый подход психологии к теоретическому моделированию одаренности. Если на протяжении всего XX века проблема одаренности разрабатывалась в терминах психологии интеллекта и креативности, то начиная с 1990-х гг. стал преобладать подход, согласно которому одаренность рассматривается как интегральное, системное свойство личности. Это свойство не сводимо к интеллекту, креативности или когнитивным функциям, не задано генотипом, и не зависит фатально от условий среды, а проявляется в динамических характеристиках.

Научные подходы, базирующиеся на разных философских основаниях, отражая различные аспекты феномена одаренности (разные проявления его сущностных характеристик), дают и разные ответы на

²⁸Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект №14-06-00460 «Психологическая концепция одаренности: теоретико-историческое исследование»

вопросы о природе и структуре одаренности. Выделим следующие группы подходов.

I. Подходы, основанные на трактовке одаренности как природной данности, онтологического феномена, представляющего собой сумму задатков. На этой основе происходит выделение задатков и дифференциация способностей, типов одаренности. Эти подходы опираются на «демокритовскую» линию развития философских оснований психологической концепции одаренности (ПКО), основными представителями которой являются Дж. Гилфорд, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин.

II. Подходы, в рамках которых одаренность рассматривается как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности, то есть как потенциал, который может актуализироваться при определенных условиях, не зависящих от самого субъекта. Представителями этих подходов, продолжающие кросспарадигмальную линию Аристотеля с его идеей актуализации потенциальных возможностей, являются С.Л. Выготский, Ю.Д. Бабаева и др.

III. Так называемые «трансценденталистские» подходы (А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов и др.), продолжающие «платоновскую» линию развития философских оснований. В качестве определяющего условия формирования и развития одаренности авторами этих подходов рассматривается творческая природа психики и одаренности, которая актуализируется во взаимодействии со средой, причем, в отличие от других подходов, допускается способность субъекта активно формировать среду.

К вопросам методологии проведения эмпирических исследований, напрямую зависящих от философских оснований, относятся вопросы об оптимальном соотношении качественных и количественных, субъективных и объективных факторов одаренности; о значимости изучения индивидуальных различий одаренных детей в структуре проблематики одаренности; о целесообразности комплексных исследований, находящихся на стыке нескольких наук; об основаниях и критериях оценки одаренности; о соотношении интеллектуально-когнитивной составляющей одаренности с другими ее составляющими в общей структуре одаренности; об оценке продуктивности конкретных исследовательских методик, о предпочтительности статических или динамических исследований и др.

В основу типологизации основных направлений экспериментальных исследований одаренности предлагаются такие критерии, как степень детерминированности теоретическими посылками; продуктивность в плане диагностики одаренности и прогноза будущих достижений; возможности переноса и использования в других условиях, другом исследовательском контексте; широта распространения; уровень новизны и практической значимости.

В качестве одной из наиболее отчетливых тенденций эмпирических исследований последних лет можно выделить обилие инноваций, стремление ученых к использованию новых подходов и методов исследования,

включению новых аспектов одаренности, к расширению групп одаренных и комплекса показателей (возраст, пол). Однако без опоры на фундаментальную концепцию одаренности эта тенденция чревата размыванием теоретических основ исследований.

Анализ программ развития одаренности позволил выявить преемственность с этими кросспарадигмальными линиями. А именно, программы диагностики и развития разных видов одаренности с упором на выявление природных задатков обнаруживают явные соответствия с «демокритовской» линией развития философских оснований ПКО; программы, направленные на создание условий для развития определенных конкретных типов одаренности (в рамках спецклассов, спецшкол и т.п.) реализуют «аристотелевскую» линию; программы, направленные на создание развивающей среды, способствующей самораскрытию творческого начала психики, неизбежным результатом чего становится проявление одаренности, являются практической реализацией «платоновской» линии.

Наиболее перспективным направлением разработки методического аппарата работы с одаренными детьми представляется направление, связанное с созданием развивающей среды. В основе этого направления лежат положения об одаренности как проявлении творческой природы психики; о существовании разных уровнях актуализации одаренности; об обусловленности уровня актуализации одаренности наличием соответствующих природных и социальных условий, обеспечивающих проявление ее в форме природных задатков, склонностей и способностей. На этих положениях базируется установка на создание условий для проявления одаренности как системного качества психики.

ЭКОЛОГИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ

Измагурова В.Л., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждается понятие жизненного пространства личности, в его взаимосвязи с психологическим пространством. Проводится краткий анализ принципов изменений жизненного пространства, обосновывается их необходимость для здоровья личности. Исследуется взаимосвязь экологии социального и внутриличностного пространства на основе понятий диалог, внутренний диалог, внутренний полилог, подлинное «Я».

Ключевые слова: экология, жизненное пространство, личность.

ECOLOGY OF VITAL SPACE OF THE PERSONALITY

Izmagurova V.L.

Abstract. In article is discussed the concept of vital space of the personality, in its interrelation with psychological space. We carry out the short analysis of the principles of changes of vital space, and prove their need for health of the personality. We investigate the interrelation of ecology of social and intra personal spaces on the basis of concepts dialogue, inner dialogue, inner polylogue and original «Me».

Keywords: ecology, vital space, personality.

Каждый человек занимает в жизни определенное пространство, которое можно назвать жизненным. Существуют различные виды жизненного пространства: физическое, психологическое пространство взаимодействия, внутриличностное, информационное, политическое, правовое, экономическое, идеологическое и др. Человек пребывает в нескольких пространствах одновременно. Причем время комфортного пребывания в одном и том же пространстве варьируется, но, как правило, пространство необходимо изменять, трансформировать, нужен приток новых впечатлений. Если не происходит внешних перемен – то необходимы перемены внутренние. На этом принципе основаны, в частности, медитативные и религиозные практики – трансформация внутреннего мира личности происходит в условиях ограниченного притока стимулов из окружающего мира.

В соответствии с концепцией К. Левина истинной средой обитания человека является не физическое пространство, а совокупность различных фрагментов жизни, которые составляют личное пространство субъекта [Левин К., 2001]. По мнению С.К. Нартовой-Бочавер в течение жизни человек создает вокруг себя свой особый мир, сопротивляясь попыткам других людей изменить его. Важнейшая характеристика психологического пространства – сохранность его границ, дающая чувство уверенности и безопасности, доверия к миру [Нартова-Бочавер С.К., 2011]. Суверенность важна, так как в этом случае человек устанавливает авторство по отношению к своей жизни. Итак, для успешного функционирования и развития личности необходимо наличие личного психологического пространства, способного к саморегуляции, сохранению равновесия и относительной автономии по отношению к внешней среде.

Жизненное пространство личности нуждается в преобразовании, трансформации, в то время как психологическое пространство достаточно устойчиво. В то же время известно, что изменение проблемных жизненных ситуаций, невротических состояний в процессе психотерапии, психоанализа и психологического консультирования возможно именно в результате трансформации психологического пространства и сложившихся деструктивных форм взаимодействия человека с окружающим миром. Внутреннее пространство личности (предлагаем рассматривать его в качестве психологического пространства) включает ценности, убеждения, принципы, определенные представления о мире, носителями которых выступают «внутренние собеседники». Это интериоризированные образы и ценности значимых других. Формы и содержание внутреннего диалога (а вернее полилога) между ними, на практике самонаблюдаются субъектом как бесконечное течение мыслей. Они определяют здоровье, успешность и удовлетворенность человека жизнью. Можно утверждать, что формы и содержание внутреннего полилога определяют структуру внутреннего пространства личности, а затем и всего ее жизненного пространства.

Изменение формы и структуры внутреннего полилога приводит к изменению жизненного пространства, в результате преобразования

привычных способов взаимодействия человека с окружающим миром. Появляется осознание уже сложившихся форм внутреннего полилога как одного из возможных вариантов понимания себя и окружающего мира, отношения к нему [Росохин А.В., Измагурова В.Л., 2008]. В процессе такой работы также происходит преобразование образа «Я», поиск своего подлинного «Я». Ведь в определенный момент выясняется, что субъект, отождествляя себя со своими мыслями, принимал за свое «Я» интериоризированный образ значимого другого. Проблема самоидентификации и самоопределения особенно важна, так как поведение человека соответствует его представлению о себе. Также этот вопрос актуален для эффективности ряда психопрактик, в частности, коучинга. Для того, чтобы коучинг был успешным, необходима не просто постановка цели и разработка плана ее достижения как рационального инструмента. Зачастую важно изменение привычных стереотипов поведения и собственно образа «Я», от которого зависит постановка целей. Для определения подлинных целей необходимо определение подлинного «Я» человека. С чем или с кем мы идентифицируем себя? Если наше «Я» иллюзорно, то цели и ценности тоже будут иллюзорными, и человек не будет чувствовать удовлетворенности жизнью. Как же определить подлинное «Я»? Один из критериев предложила Т. А. Флоренская: ориентация сознания субъекта на себя или на другого преимущественно [Флоренская Т.А., 2001]. Ориентация на другого позволяет образовать пространство диалога с окружающим миром, что в свою очередь, способствует трансформации внутреннего полилога. Также ориентация на другого позволяет посмотреть на свой мир со стороны, выйти в 3-ю позицию наблюдателя. Именно выход в 3-ю позицию является, вероятно, основой осознания подлинного «Я». Ориентация на себя означает потребность в сохранении ригидной структуры внутренних диалогов, ориентация на другого предполагает постоянную возможность их трансформации. Возможно, это одна из характеристик подлинного «Я» – способность к постоянному изменению и преобразованию, приближению к самому себе.

Экология жизненного пространства личности основана на ее способности перейти от сценария потребления к сценарию создания материальных и нематериальных благ.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ

Иноземцев В.А., Иноземцева Ю.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье изучается влияние информационных ресурсов как одного из важнейших путей выхода из экологического кризиса при переходе от техногенной цивилизации к формирующейся ноосферной экологической цивилизации устойчивого типа.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологический кризис, техногенная цивилизация, информационные ресурсы, информационное общество, устойчивое развитие, ноосфера.

ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS AND INFORMATION RESOURCES

Inozemtsev V.A., Inozemtseva Yu.V.

Abstract. This paper studies the impact of information resources as one of the most important ways out of the ecological crisis in the transition from industrial civilization to the emerging no sphere ecological civilization sustainable type.

Keywords: environmental consciousness, information, resources.

К началу XXI века человечество оказалось в опасном и сложном положении: при все более интенсивном уничтожении природных ресурсов усугубляется неравенство и несправедливость социального мироустройства, расширяются масштабы потребительства, прогрессирует «аксиологическая слепота», обостряется противоречие между технократической и гуманистической концепциями общественного развития. Одновременно с формированием информационного общества и теми преимуществами, которые оно несет, возникает невиданный доселе спектр угроз существованию всего живого на планете – экзистенциальный вызов человечеству, брошенный техногенной цивилизацией на информационной стадии своего развития, основную опасность которого несет распад ее социокультурного кода.

На первый план в качестве ключевой проблемы современности выдвигается следующая проблема: в состоянии ли в настоящее время человечество изменить вектор своего цивилизационного развития, обеспечив для себя устойчивое безопасное будущее. Человечество оказалось в ситуации, когда, сопряженные большим риском, к катастрофе могут привести практически любые планетарные действия с информационными потоками в ущерб идеалам техногенной цивилизации. Следовательно, необходимо дать всеобъемлющую и фактическую оценку существующему на данный момент использованию информации, найти новые пути и способы ее применения, исследовать аксиологические мотивы, формирующие новую информационную парадигму.

Смена приоритетов и ценностей мировой цивилизации приобретает поистине судьбоносное значение для человека и человечества, которое в современную эпоху оказалось на переломном этапе своего развития. В эпоху глобализации современная техногенная цивилизация порождает феномен невиданного доселе взрыва научно-технического развития, оснатив, с одной стороны, мировое сообщество информационно-телекоммуникационными технологиями, а с другой стороны, оставив без внимания сферу духовной, культурной и гуманитарной жизнедеятельности человека, не обеспечив прочной духовно-ценностной основы развития современной цивилизации.

Понять характер наступившего в настоящее время кризиса техногенной цивилизации, оснастить гуманитарными целями и ценностями парадигму современного общества, упорядочить и поставить под контроль человечества экологические проблемы – в этом состоит актуальность создания новой цивилизационной парадигмы.

В современном обществе информация и знания образуют важнейший стратегический ресурс. В отличие от материальных ресурсов, информационные ресурсы неисчерпаемы, их запасы по мере развития общества и степени потребления только возрастают. Они формируются как результат творческого умственного труда субъектов и выступают формой включения знания в состав производительных сил общества.

Всеобщий кризис потребительского общества, осмысление вызовов истории, проявившихся в процессе общественного развития, привели человечество, по мнению многих мыслителей, к втягиванию в новую цивилизационную революцию, которая заставит его сменить формы жизнеустройства и способы жизнедеятельности. Почти одновременно в условиях кризисного цейтнота в науке в последней четверти XX века возникают и обретают «права гражданства» две новые идеи, стремительно развернувшиеся в фундаментальные концепции будущего мирового развития. Они провозгласили ориентир на достижение гармонии между искусственным миром человека и природой, по отношению к которой до сих пор человек ведет себя агрессором и узурпатором. Первая – концепция устойчивого развития, вторая – информационное ноосферное общество. Обе теории вызвали бесчисленные споры, предрекая человечеству потерю своего бессмертия; обе для предотвращения надвигающегося апокалипсиса апеллировали к интеллекту и научному знанию. Одновременно эти теории ставили и решали вопросы о духовном возрождении человека и морально-нравственном его излечении; о смене ценностных ориентиров людей – переходе от стремления к материальному накопительству к нравственным приоритетам самореализации, от господства над природой – к гармонии и сосуществованию с ней.

Охвативший современную техногенную цивилизацию экологический кризис связан с человеческой деятельностью как фактором влияния человека на изменения окружающей среды, и в первую очередь с использованием природных ресурсов. Следует включить в рассмотрение ресурсной проблемы системы «человек-экосистема» самого человека как духовно-интеллектуальный ресурс экосистемы и как ресурс техногенной цивилизации. В этом случае проблема устойчивого развития техногенной цивилизации становится ключевой проблемой ресурсов этой цивилизации, и решение ее зависит от анализа базовой структуры ценностно-функционального пространства цивилизации, от переоценки целей общественного развития и принятых решений по их достижению.

Традиционный подход к проблеме ресурсов относится далеко не ко всей области человеческой деятельности и ориентирован преимущественно на материальные энергетический ресурсы. На этапе перехода к информационному обществу необходимо принципиальное переосмысление и переориентация оценки ресурсов, и серьезная трансформация самого феномена деятельности человека в экосистеме не только как потребителя ресурсов, но и как их производителя, как самостоятельного, неучтенного до настоящего времени ресурса. Информационная среда фактически становится

жизненной средой нового цивилизационного типа. Деятельность человека в рамках информационного пространства все более переносится с предметной плоскости в духовную плоскость. Материальная вещная среда человеческой жизни вытесняется пространством символов и знаков. В связи с этим становится актуальным рассмотрение духовного ресурсного потенциала современной цивилизации, специфики духовных ресурсов, обращенности духовной ресурсной деятельности к культурному цивилизационному пространству, как к богатейшему информационному потенциалу.

В контексте перехода от современной техногенной цивилизации к новой ноосферной цивилизации, которая будет ориентирована на устойчивое развитие, особенно значимым становится отказ от устоявшегося примитивного экономико-технологического подхода к ресурсам. Необходимо ввести термин «информационный ресурс» в социальный контекст деятельности человека: в сферу образования, здравоохранения, политики, современных информационно-коммуникационных коммуникаций, придать статус ресурсов таким феноменам как интеллект, информация, культура, духовный мир. Тогда ресурсное переосмысление этих феноменов переведет анализ развития современной техногенной цивилизации в ценностную плоскость; при этом совершенно определенно можно утверждать, что понятие «ресурс» превращается в междисциплинарную категорию. Следует заметить, что методология ресурсного подхода в настоящее время продолжает оставаться в значительной степени неразработанной.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД²⁹

Калинина Н.В., Ульяновск, Россия

Аннотация. Обсуждается проблема организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде с позиций экопсихологического подхода. Особое внимание уделяется построению взаимодействия субъектов образовательной среды. Для реализации применяются взаимодополняющие стратегии: развивающая, включающая построение поддерживающего взаимодействия педагогов и сверстников с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья; и формирующая, предполагающая наработку ресурсов для разрешения трудных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, инклюзивная образовательная среда, экопсихологический подход.

²⁹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00143

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH *Kalinina N.V.*

Abstract. The problem of the organization of psycho-pedagogical support for children with disabilities in an inclusive educational environment from the standpoint of ecopsychological approach. Particular attention is paid to the construction of interaction of the educational environment. To implement used complementary strategies: developing, including the construction of supporting interaction with teachers and peers child with disabilities; and forms, implying an operating time resources to resolve difficult situations.

Keywords: psycho-pedagogical support, inclusive educational environment, ecopsychological approach.

Переход наших школ к инклюзивной практике актуализирует обращение к проблематике образовательной среды как системы условий и возможностей, предоставляемых для развития ребенка. Рассмотрение образования через призму инклюзии означает изменение представления о том, что проблемой является ребенок и переход к пониманию того, что в изменениях нуждается сама образовательная среда [Алехина С.В., 2013]. В контексте создания инклюзивной образовательной среды важное место отводится системе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. От того, на какие главные целевые ориентиры направлено такое сопровождение, какую позицию занимает каждый из участников процесса сопровождения, зависит развивающий и социализирующий эффект инклюзии.

В разработке моделей психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья исследователи исходят, по крайней мере, из двух методологических подходов [Алехина С.В., Семаго М.М., 2012]: из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения и развития данного конкретного ребенка)», а так же из понимания сопровождения как поддержания функционирования ребенка в условиях оптимальной для успешного раскрытия своего личностного потенциала и успешности амплификации образовательных воздействий за счет недопустимости его дизадаптации.

В контексте развития адаптационных ресурсов участников инклюзивной образовательной среды, построение системы психолого-педагогического сопровождения, на наш взгляд, должно опираться на эконпсихологический подход [Панов В.И., 2005]. Акценты в данном подходе ставятся на обеспечение возможности социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития и проживания детства, с индивидуальными потребностями, с ценностями жизни в обществе; на развитии у учащихся субъектных качеств; на включение детей и взрослых в различные виды совместной деятельности; развитии всех сторон психики: не только когнитивную, но и телесную, эмоциональную, личностную,

духовную, включая способность к регуляции своих действий и состояний; на природосообразности (экологичности) образовательных технологий.

В ходе такого сопровождения внимание уделяется в первую очередь построению нового типа коммуникативного взаимодействия субъектов образовательной среды. Различаются типы взаимодействий, определяющие качество условий для развития детей: субъект-объектный тип, обеспечивающий педагогическое воздействие; субъект-субъектный тип, обеспечивающий взаимодействие и субъект-порождающий, обеспечивающий педагогическое содействие развитию, его фасилитацию. Реализация субъект-порождающего типа взаимодействия предполагает создание условий для проявления скрытых и развития проявленных интересов детей, формирование способности быть субъектом образовательной среды, смещение акцента на совместно-распределенную деятельность участников среды, формирование детско-взрослых общностей как совокупных субъектов среды, создание условий для формирования рефлексивной позиции, когда индивид обретает способность анализировать себя со стороны. [Панов В.И., 2007].

С этих позиций психолого-педагогическое сопровождение как процесс – целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса может быть организована следующими двумя основными взаимосвязанными стратегиями: а) развивающей, включающей построение поддерживающего взаимодействия педагогов и сверстников с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с ОВЗ; б) формирующей, предполагающей развитие социальной умелости участников, обеспечение анализа и наработки собственных ресурсов для разрешения трудных жизненных ситуаций.

Первая стратегия предполагает реализацию поддерживающего взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья со стороны педагогов, родителей, сверстников. Вторая стратегия включает в себя реализацию специальных программ формирования коммуникативных позиций участников образовательной среды, включение детей с ОВЗ в «событийную общность» [термин В.И. Слободчикова] класса и школы, обучение конструктивным способам преодоления трудных ситуаций.

Целью поддерживающего взаимодействия с ребенком должно стать обеспечение процесса взросления, предполагающего социально – ответственную социальную жизнь и психологическое восприятие себя способным к принятию решений и ответственности. Оно должно быть направлено на помощь в осознании и преодолении ребенком собственных трудностей социальной адаптации, на помощь в поиске и обогащении адаптационных ресурсов для преодоления трудностей. В качестве пути поддерживающего взаимодействия может быть выделено «выращивание» субъектной позиции ребенка. Субъектная позиция предполагает развитие самосознания, способности к самостоятельному выбору, развитие волевых механизмов, концентрации внимания на деятельности и усилий для

выполнения выбранных действий, развития умений проектирования и планирования собственной деятельности. Все это достижимо при условии, что ребенок, попадая в ситуацию трудности, которую он сам оценивает как помеху и, имея стремление ее преодолеть. Механизмом поддерживающего взаимодействия выступает становление в сознании ребенка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят. Для обеспечения поддержки эффективно использовать метод: рефлексии: учить не спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлять: «почему возникла проблема; что хочу, чтобы появилось в результате действий по изменению ситуации; что могу сделать в осуществлении желаемого; что мешает достичь желаемого; как справиться с помехой; как отразятся мои действия на других участниках ситуации». Для этого педагог должен зафиксировать факт трудности, помочь ребенку осознать то, что не устраивает в ситуации, осознать какое поведение привело к ней, что может сделать сам ребенок, чтобы снизить или преодолеть затруднение, что он не может пока сам и где взять помощь, как ее привлечь. Ключевыми вопросами для обсуждения с ребенком являются вопросы «что я хочу?» и «что я могу?».

Еще одной стратегией, реализующей психолого-педагогическое сопровождение, повышающее адаптационные ресурсы обучающихся может выступить развитие социальной умелости и наработка ресурсов преодоления трудных ситуаций. Данная стратегия предполагает разработку и реализацию специальных программ, к участию в которых привлекаются дети с ограниченными возможностями здоровья, их здоровые соученики, родители учащихся класса и педагоги, работающие в инклюзивных классах.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» СОТРУДНИКОВ КРИМИНАЛЬНОЙ ПОЛИЦИИ

Камнева Е.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются синдром «выгорания» и факторы его формирования в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Исследуются личностные особенности сотрудников криминальной полиции, способствующие формированию «профессионального выгорания».

Ключевые слова: синдром «эмоционального выгорания», экстремальные условия, профессиональная активность, сотрудники криминальной полиции.

PERSONAL FACTORS OF "PROFESSIONAL BURNING OUT" OF THE STAFF OF CRIMINAL POLICE

Kamneva E. V.

Abstract. In article the syndrome of "burning out" and factors of its formation in extreme conditions of professional activity are discussed. The personal features of staff of criminal police promoting formation of "professional burning out" are investigated.

Keywords: the syndrome of "burning out", extreme conditions, professional activity, the staff of criminal police.

Экстремальные условия профессиональной деятельности сотрудника криминальной полиции, инициирующие развитие стресса, высокая эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности при дефиците позитивных впечатлений, многолетнее профессиональное «общение» с правонарушителями могут создавать сложнейшую картину изменения качеств личности сотрудника оперативных подразделений, среди которых выделяют появление самых разных профессиональных деформаций, к которым относится и синдром «профессионального выгорания».

Синдром «выгорания», представляя собой сложный многомерный конструкт, включающий в себя три главные составляющие: эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редуциацию профессиональных достижений [Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P., 1996], проявляется в виде комплекса отрицательных психологических переживаний, детерминированных продолжительными и интенсивными межличностными коммуникациями с существенными эмоциональной насыщенностью и/или когнитивной сложностью.

Эмоциональное истощение, рассматриваемое как существенная составляющая выгорания, проявляется в сниженном эмоциональном фоне, эмоциональном перенасыщении либо равнодушии. Деперсонализация, представляющая собой тенденцию формировать негативное, циничное, бездушное отношение к окружающим, отражается в изменении отношений с другими людьми в сторону обезличивания и формализации. Это может выражаться, в одних случаях, в повышении зависимости от окружающих или в усилении негативизма, циничности установок и чувств по отношению к реципиентам, в других. Редуцирование профессиональных достижений обнаруживается в снижении чувства компетентности в профессиональной деятельности, уменьшении ее ценности, занижении своих профессиональных достижений и успехов, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям, в недовольстве собой, ограничении обязанностей по отношению к другим, а также своих возможностей [Орел В.Е., 2001]. В результате возникает чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе.

Синдром выгорания включает целый ряд симптомов, при всем том все они ни у кого не проявляются одновременно, так как существуют индивидуальные вариации, потому что выгорание – это реакция индивидуальная [Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., 2005].

Среди факторов, инициирующих профессиональное выгорание, отмечают особенности профессиональной деятельности и личностные характеристики профессионалов [Dion G., 1989; Schaufeli W.B., Enzmann D., 1999].

Целью исследования стало выявление личностных особенностей как факторов профессионального выгорания сотрудников оперативных подразделений органов внутренних дел.

В исследовании приняли участие 100 сотрудников криминальной полиции. Возраст испытуемых от 18 до 50 лет, стаж службы – от 3 месяцев до 25 лет. Для проведения исследования применялись: методика «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик и опросник «Профессиональное выгорание» К. Маслач и С. Джексон., адаптированный Н.Е. Водопьяновой.

В результате проведенного исследования можно отметить, что низкий уровень выгорания выявлен у 24% испытуемых; средний уровень выгорания сформировался у 34% респондентов; высокий уровень выгорания отмечается у 22% сотрудников, принявших участие в исследовании; очень высокий уровень выгорания присутствует у 20% реципиентов. Следует отметить наличие выгорания присутствует у всех испытуемых, только в разной степени выраженности. Высокие требования, предъявляемые к сотрудникам органов внутренних дел, большая сложность и напряженность, связанная со спецификой работы, реорганизация, происходящая в полиции в последнее время, диктуют высокие требования к профессиональной подготовленности каждого сотрудника. Условия профессиональной деятельности сотрудника полиции являются экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Зачастую имеющие место нервно-психические перегрузки усугубляются нерегулярной сменой условий труда.

Таким образом, содержание профессиональной деятельности и общения; условия выполнения профессиональных обязанностей; частный конфликтный характер взаимодействий оперативного сотрудника с гражданами; социальный контроль со стороны государственных и общественных органов содействуют развитию феномена психического выгорания.

В результате проведенного факторного анализа были выделены три фактора. В первый фактор со значимыми положительными весами вошли экстраверсия, редукция и лабильность, а с отрицательными знаками – эмоциональное истощение, деперсонализация, интровертированность. Таким образом, факторами профессионального выгорания будут низкий уровень экстраверсии и высокий уровень интровертированности. Такой стиль общения, являющийся фактором профессионального выгорания, можно обозначить как социальную пассивность, базирующуюся на интровертированности, рассматриваемую как неоднозначное свойство: имеется в виду менее выраженная реактивность внешних проявлений чувств, эмоциональная и личностная отстраненность от окружающих при одновременно значительной интрапсихической активности, что обнаруживается как высокая рефлексивность, напряженная внутриличностная работа по самосовершенствованию, склонность к мечтательности и фантазированию.

Во второй и третий факторы не вошли показатели профессионального выгорания. Данные факторы оказались чистыми факторами таких личностных особенностей, как сензитивность и ригидность.

Таким образом, на основании анализа полученных данных можно сделать выводы, что «сильнее» «выгорают» сотрудники, имеющие интровертированный характер, особенности которого не соответствуют профессиональным требованиям коммуникативных профессий. У таких сотрудников не хватает жизненной энергии, их характеризует скромность и застенчивость, склонность к замкнутости и концентрации на профессиональной деятельности. Именно такой тип сотрудников способен накапливать эмоциональный дискомфорт без «сбрасывания» отрицательных переживаний во внешнюю среду. Выгорающие стремятся избегать общения, становятся более замкнутыми, в связи с этим более избирательны в межличностных контактах, осторожны и недоверчивы в отношении новых людей.

Изучение факторов «профессионального выгорания» как проявления профессиональной деформации необходимо для создания психодиагностических технологий, предназначенных для работы в данном направлении, для разработки и внедрения новых методов и форм психопрофилактических мероприятий, реализуемых в органах внутренних дел.

ПРИНЦИП СОЗДАНИЯ АДЕКВАТНОЙ СИТУАЦИИ И ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Каплунович И.Я., Каплунович С.М., Великий Новгород, Россия

Аннотация. Обосновывается возможность использования технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития для создания образовательной среды, детерминирующей условия индивидуального продвижения каждого учащегося в зоне ближайшего развития в целях получения (открытия) им нового знания.

Ключевые слова: технологии адаптивного обучения, зона ближайшего развития, образовательная среда.

PRINCIPLE OF AN ADEQUATE SITUATION CREATION AND PROXIMAL DEVELOPMENT ZONE

Kaplunovich I.Ja., Kaplunovich S.M.

Abstract. The article proving possibility of using technologies of adaptive learning in the proximal development zone to create a learning environment that determine the conditions of the individual progress of each student's proximal development zone in order to obtain (opening) new knowledge.

Keywords: technologies of adaptive learning, proximal development zone, educational environment.

Не вызывает сомнения тот факт, что результативность обучения во многом детерминирована его способами. И вполне естественно, что их таксономия довольно обширна. Еще Л.С. Выготский выделял различные дидактические приемы обучения, которые назвал акраматическим (простой передачи знаний от учителя к ученику), эротематическим (совместного нахождения знания учителем и учеником посредством вопросов) и эвристический (отыскания знаний самими учащимися). При этом он заметил,

что данная классификация далеко не исчерпывает дидактической сущности обучения [Выготский Л.С., 1991]. Поэтому исследователи постоянно продолжают поиски новых подходов, методов и приемов формирования «разумного, доброго, вечного».

Среди них одним из перспективных в настоящее время становится экологический подход, и, в частности, инвайронметальный (психологического влияния окружающей среды) [Панов В.И., 2011]. Рассматривая его в аспекте взаимодействия социальных образований со средой их обитания, и, в частности, образовательной среды мы сконцентрировали свои интенции на одной из ее моделей – психодиагностической. В последнее время в рамках парадигмы развивающего обучения она активно разрабатывается В.И. Пановым, который одной из ее релевантных характеристик называет создание системы влияний и условий для развития латентных и явных интересов и способностей. [Панов В.И., 2003, 2011].

Как показал ряд исследований, образовательная среда детерминирует (обеспечивает) развивающий эффект, если ее психодиактический компонент включает проблемную ситуацию, для разрешения которой обучаемый вынужден активно опираться не только на свой уровень актуального развития, но и находиться в зоне ближайшего развития [Панов В.И., Хромова, Т.В., 2003]. С этой точки зрения, интересно рассмотреть и понять идею Сократа, утверждавшего, что все знания априори находятся у (в) ученике. И задача учителя заключается лишь в том, чтобы «вытянуть» (Сократ) их из него. Не зря в шутку этот метод называли майевтикой (от греч. *μαίευμαι* – помогать при родах, повивальное искусство), поскольку он позволял ученику «родить», обнаружить, вычленив свои знания.

Отметим и такой любопытный факт. Во многих современных языках, в том числе и в английском, глагол «educate» произошел от латинского слова «educare» – рожать, вытягивать, извлекать, выводить. Первоначально этот термин обозначал вывод животных на пастбище, на питание. С позиций законов культурно-исторического подхода почвой для рождения, извлечения знания является зона ближайшего развития (Л.С.Выготский). Возникает естественный вопрос о необходимых условиях для создания образовательной среды, порождающей и детерминирующей такое обучение («питание»). В ответе на него, в разработке адекватной технологии обучения мы видели *цель* проведенного исследования.

Приступая к нему, мы исходили из известного принципа Л.С. Выготского о роли педагога. Согласно ему, учитель – не поводырь и не рикша, а лишь организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер межличностного взаимодействия в коллективе. [Выготский Л.С., 1982]. Этот принцип мы интерпретировали следующим образом.

Задача учителя состоит в том, чтобы создать такую социальную среду, интердепенденции, которые детерминировали бы и в которых ученик был вынужден действовать определенным, заранее смоделированным учителем, способом. Педагог, выражаясь словами Макгрегора, должен

реализовать своеобразный «сельскохозяйственный подход», при котором «растениям» (учащимся) создают соответствующий климат (условия), обеспечивают подкормку (психодидактически обоснованную помощь для когнитивного продвижения) и предоставляют возможности расти самим по себе. [Таранов, П.С., 1993].

Продуктивность влияния социальной среды значительно сильнее «словесных пассажей учителя» (по терминологии В.П. Зинченко). Действительно, как тонко заметил Ф.М. Достоевский, сколько человеку не говорить как должно делать, он все равно делает по-своему. В проведенных ранее исследованиях мы верифицировали принцип создания адекватной ситуации в обучении. Суть его заключена в известном афоризме: «людьми руководят не люди, а обстоятельства». Экземплификацией здесь может служить сравнение двух способов обучения иностранному языку: иммерсивность, перемещение в иноязычную среду и регулярное напоминание необходимости изучения этого языка и его вербальное заучивание. Вывод о сравнительном эффекте и результативности этих двух подходов тривиален.

Естественно, что социальная среда должна детерминировать не просто активность учащихся, а их адекватную когнитивную деятельность в зоне ближайшего развития, порождающую открытие и «присвоение» новых знаний. Поиск требований и предварительный анализ условий для создания такой среды привел нас к следующей *гипотезе*: все вышеназванные требования будут соблюдены посредством реализации технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития и порождаемой им адекватной деятельностью, которая детерминирована действиями, инициированными методикой ключевого слова.

Указанная технология представляет собою модификацию метода Сократа – отыскания истины путем постановки специальных вопросов. Перечислим ее основные ее принципы:

- 1) Обучение строится путем организации исследовательской деятельности учащихся;
- 2) Педагог занимает позицию «социального организатора» их познавательной активности;
- 3) За исключением обозначения новых понятий терминами учитель при организации познавательной деятельности учащихся ничего не говорит повествовательно. Все его обращения к ним формулируются лишь в вопросительной форме;
- 4) Вопросы учащимся заранее не планируются;
- 5) Формулируются они не интуитивно и не произвольно, а по строгому алгоритму;
- 6) Алгоритм состоит в следующем. В последнем повествовательном предложении ответа учащегося на вопрос учителя педагог выбирает ключевое слово – слово, несущее основную смысловую нагрузку, и именно к нему формулирует свой вопрос. Получив ответ, учитель снова выбирает в нем ключевое слово и снова конструирует к нему новый вопрос, и т.д.

Процесс продолжается до тех пор, пока учащиеся самостоятельно не придут к решению³⁰.

При реализации методики опоры на ключевые слова, каждый учащийся получает возможность воспользоваться своим, адекватным для него способом или действием, а педагог подстраивается и следует по маршруту, указанным обучаемым, и не впереди, не рядом, а за ним.

Проведенный эксперимент дает основания утверждать, что реализация технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития создает такую социальную ситуацию в образовательном пространстве (образовательную среду), которая позволяет:

- 1) адаптировать обучение к каждому учащемуся;
- 2) обучаемому «присваивать» информацию и продвигаться в своем, индивидуальном темпе и по собственному маршруту (траектории);
- 3) реализовывать процесс учения в своей индивидуальной зоне ближайшего развития;
- 4) измерять продвижение в ней каждого ученика;
- 5) количественно оценивать зону ближайшего развития, детерминированную той адекватной ситуацией (средой), которую создает указанная технология обучения;
- 6) обрести учащимся личностный смысл и «духовную силу» (К.Д. Ушинский), благодаря которой человек начинает чувствовать, желать, действовать по-другому.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСТЕРИОРИЗАЦИИ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ

Каплунович С.М., Каплунович И.Я., Великий Новгород, Россия

Аннотация. В статье описываются содержание, формы и условия создания адекватной образовательной среды, обеспечивающей эффективное влияния на процесс формирования экстерииоризации знаний студентов.

Ключевые слова: образовательная среда, эффективное влияние, экстерииоризация знаний.

FORMATION OF AN EKSTERIORIZATION OF STUDENTS KNOWLEDGE

Kaplunovich S.M., Kaplunovich I.Ja.

Abstract. Article describes the contents, forms and conditions of creation of the adequate educational environment providing effective influences on formation process of an eksteriorization of students knowledge.

Keywords: educational environment, effective influence, an eksteriorization of knowledge.

В последние десятилетия система профессионального образования претерпевает непрерывные изменения, призванные обеспечить ее развитие и эффективность в соответствии с современными динамично меняющимися требованиями. Наблюдаемая модернизация содержания и организации

³⁰ Подробнее см. нашу статью «Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития» //Педагогика, 2002, № 10

образовательного процесса в ВУЗах направлена на реализацию потребности в специалистах нового качества – профессионально мобильных и конкурентоспособных. Для этого одним из релевантных условий предлагается целенаправленно обучать студентов применению полученных теоретических знаний на практике. Однако несложные логические рассуждения приводят в тавтологичному выводу о том, что этого недостаточно для реализации требований к подготовке современных специалистов.

Профессионал должен не просто применять знания в практической деятельности, а осуществлять более сложный перевод психического содержания (образов, понятий, суждений) из «внутри» во «вне» – т.е. экстерниоризировать имеющуюся у него информацию. Внешняя форма внутренних мыслительных действий и операций в процессе экстерниоризации может проявляться в опредмечивании представлений, имеющихся идеальных образов, создании конкретного материального продукта деятельности по заранее разработанному плану. В этом аспекте, применение знаний на практике может рассматриваться лишь как одна из форм экстерниоризации. Более подробная сравнительная характеристика процессов применения знаний на практике и экстерниоризации требуют отдельного обсуждения, которое было представлено нами ранее в отдельной работе.³¹

Несмотря на профессиональную востребованность умения экстерниоризации знаний, в вузовском обучении часто возникает проблема создания адекватной образовательной среды для ее формирования. Решение этой проблемы все еще содержит много лакун. Под образовательной средой вслед за В.И. Пановым, мы будем понимать «систему влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками, интересами и склонностями» [Панов В.И., 2003].

В поисках форм и содержания этого влияния, условий, обеспечивающих формирование у студентов высшей профессиональной школы способности к экстерниоризации знаний, мы видели *цель* проведенного исследования. Согласно нашей *гипотезе*, для создания адекватной образовательной среды и ее эффективного влияния на процесс формирования экстерниоризации знаний студентов необходимо обеспечить три условия:

1. обучение должно осуществляться в зоне ближайшего развития студента,
2. выстраивать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) для каждого с опорой на доминантную подструктуру его мышления,

³¹ Каплунович И.Я., Каплунович С.М. Развитие профессиональных компетенций студентов посредством экстерниоризации знаний // Хабаровский вестник «Педагогика глымыдары» сериясы. Серия «Педагогические науки». – 2014. - №4(44). Алматы, 2014

3. смена позиции педагога с «поводыря» и «рикши» на роль «социального организатора образовательной среды» (по терминологии Л.С.Выготского).

Л.С. Выготский убедительно показал, что одним из релевантных условий эффективности обучения является его осуществление в зоне ближайшего развития обучаемых. Логично сделать вывод о том, что соответственно и деятельность педагога должна быть направлена на создание образовательной среды, детерминирующей конструирование процесса обучения в зоне ближайшего развития. Наиболее полно, на наш взгляд, реализовать эту идею при различных формах организации учебного процесса позволяет методика «Ключевое слово». Поэтому именно ее мы использовали в своем экспериментальном обучении.

Суть методики заключена в следующем. В последнем повествовательном предложении (ответе) обучаемого преподаватель выявляет ключевое слово – слово, несущее основную семантическую нагрузку, и к нему формулирует вопрос. В полученном ответе педагог вновь отыскивает ключевое слово и вновь формулирует к нему вопрос, и т.д. Процесс продолжается до тех пор, пока учащийся самостоятельно не придет к решению. В этой ситуации преподаватель находится не только в логике рассуждения ученика, но своими («наводящими») вопросами продвигает студента вперед в индивидуальной для каждого зоне ближайшего развития [Каплунович И.Я., Каплунович С.М., 2014].

Следующим условием формирования экстерииоризации знаний является разработка ИОМ с учетом доминантных подструктур мышления студентов. В качестве базовой модели структуры мышления была взята одна из моделей, описывающей его в виде пересечения пяти подструктур: топологической, проективной, порядковой, метрической и композиционной. Они не рядоположны, и у каждого индивида доминирует одна из них. Мы полагали, что, конструируя образовательную среду, ориентирующуюся на индивидуальные для каждого доминантные подструктуры мышления и таким образом на ИОМ студента, преподавателю удастся формировать (создавать) образовательную среду для обучения с учетом не просто логики обучаемых, но и с учетом особенностей структуры их мышления.

Изменение позиции преподавателя с «поводыря» на роль организатора социальной среды, согласно гипотезе, – еще одно неперемное условие формирования экстерииоризации знаний обучаемых. В этой ситуации «педагог не меняет состояние ученика, если оно не вписывается в зону его ближайшего развития, если оно не понимается им, не принимается, не идет от его имени, если ученик сопротивляется и связан с сохранением «единости» себя. Педагог создает лишь условия для того, чтобы ученик сам заметил «дефект», сам вырастил потребность в своем изменении, сам желал бы его, искал пути прихода к новому состоянию, сам бы строил траектории своего изменения и т.д.» [Анисимов О.С., 1989, с. 53].

Наиболее полно и адекватно, на наш взгляд, реализовать эту идею при различных формах организации учебного процесса позволяет технология

адаптивного обучения в зоне ближайшего развития [Каплунович И.Я., Каплунович С.М., 2014]. Ее содержание базируется на следующих условиях.

1. На занятии создается проблемная ситуация.
2. Ее разрешение проводится посредством формирования образовательной среды для организации исследовательской деятельности обучаемых.
3. Педагог занимает позицию социального организатора, а не поводыря или рикши (по терминологии Л.С.Выготского).
4. Все высказывания преподавателя, за исключением случая введения нового термина, строятся в вопросительной форме.
5. Вопросы заранее не планируются.
6. Формулируются они по строгому алгоритму, суть которого отражена в содержании описанной выше методики «Ключевого слова».

Двухлетняя верификация гипотезы на третьем и последующем четвертом курсах проводилась с 28 студентами контрольной и 30 экспериментальной группы Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента убедительно подтвердил справедливость сформулированного предположения (гипотезы исследования). Это позволило сделать вывод о том, что сконструированные нами содержание, формы и условия обучения являются адекватными для создания образовательной среды, способствующей формированию экстерииоризации знаний студентов и могут быть реализованы в практике системы профессионального образования.

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ МЕЖДУ ИНДИВИДАМИ

Капцов А.В., Самара, Россия

Аннотация. Предложена типологизация межличностных коммуникативных типов взаимодействия с позиции экопсихологического подхода. В основу разработанных оснований типологизации положен деятельностный принцип психологии. Выявлено восемь типов экопсихологического коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: экопсихологическая типологизация, коммуникативные взаимодействия, экопсихологический подход.

THE ECOPSYCHOLOGICAL TYPOLOGISATION OF COMMUNICATIVE INTERACTIONS BETWEEN INDIVIDUALS

Kaptsov A. V.

Abstract. Proposed the typology of communicative interactions between individuals from a position of ecopsychological approach. Ecopsychological approach identified eight types of communicative interactions.

Keywords: ecopsychological typologisation, communicative interactions, ecopsychological approach.

«Взаимодействие», как известно, является одним из фундаментальных понятий разных научных дисциплин, в том числе социальной и экологической психологии. Этим понятием обозначается воздействие объектов (субъектов) друг на друга, их взаимная обусловленность и порождение одним объектом (субъектом) другого [Советский энциклопедический словарь, 1986].

Методологический анализ разных направлений экологической психологии привел В.И. Панова [2004] к выделению шести базовых типов взаимодействия между компонентами отношения «индивид – окружающая среда»: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий, субъект-совместный. По этой причине данные типы были названы экопсихологическими, а дальнейшие исследования показали универсальный характер, так как они оказались применимы для анализа взаимодействий человека не только с природной средой, но и с другими видами окружающей среды, а также для анализа межиндивидуальных коммуникативных взаимодействий [Панов В.И., 2007, 2013, 2014]. Между тем попытка применить эти базовые типы экопсихологических взаимодействий для изучения межиндивидуальных взаимодействий в студенческой группе поставил вопрос о необходимости расширения представления об экопсихологических взаимодействиях исходя из социально-психологических особенностей взаимодействий в студенческой группе.

Для этого вновь обратимся к содержанию понятия «взаимодействие». Из вышеприведенного определения следует, что основными признаками взаимодействия являются: влияние субъектов (объектов) друг на друга; порождение реакции одной стороны на воздействие другой; изменение (развитие) взаимодействующих субъектов (объектов). Следовательно, первым основанием может служить активность субъектов взаимодействия, представляющая уровень «условия» в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева. При дихотомии состояния сторон взаимодействия по активности различаем: пассивный (объект) и активный (субъект). Отсюда получаем первый уровень типологизации на объект-объектные, объект-субъектные и субъект-субъектные типы взаимодействия [Панов В.И., 2004]. Наибольшее разнообразие экопсихологических подтипов взаимодействия должно наблюдаться в субъект-субъектном взаимодействии в силу отличительных свойств субъекта деятельности от объекта.

Вторым уровнем является уровень «цель взаимодействия», который, на наш взгляд, может быть представлен дихотомией: совместная цель взаимодействия двух сторон и единоличная цель взаимодействия одной из сторон. Последнее представление единоличной цели взаимодействия может быть разделено в свою очередь на два подуровня: эгоистическая цель взаимодействия, т.е. направленность на свою цель во взаимодействии, и альтруистическая, т.е. направленность на цель противоположной стороны. Таким образом, на втором иерархическом уровне классификации мы имеем три варианта построения типологий.

Наконец третий иерархический уровень оснований для типологизации отведен уровню мотивов взаимодействия (уровень деятельности по А.Н. Леонтьеву). Поскольку этот уровень определяется потребностями и как следствие мотивами субъектов взаимодействия, которых достаточно много, то мы ограничились рассмотрением всего одного мотива, а именно, мотива достижения цели взаимодействия, являющегося одним из ведущих мотивов личности [Хекхаузен, 2003]. При дихотомическом представлении он может быть выражен мотивом достижения успеха и мотивом избегания неудач.

Поскольку категория «взаимодействие» является сложным иерархически структурированным явлением, то следует отдавать себе отчет в том, что чем больше будет количество уровней, тем больше получится частных типов экопсихологического взаимодействия. Следовательно, задачей эмпирической проверки будет выявление наиболее часто встречающихся в практике типов. Не следует забывать, что даже в диадном варианте взаимодействия, при котором есть только два субъекта взаимодействия, позиции сторон или стремление каждой из сторон выйти на определенный тип взаимодействия, они могут совпадать (в этом случае мы имеем дело с симметричным типом взаимодействия), а могут и не совпадать, тогда имеем дело с асимметричными типами взаимодействия [Панов В.И., 2012; Капцов, 2013], что создает проблемы понимания между субъектами [Знаков, 2007], приводит к неэффективности деятельности, к недоверию [Купрейченко, 2008]. Если В.И. Пановым было выделено шесть базов типов экопсихологического взаимодействия, то симметричных из них было четыре, а асимметричных уже 32 типа, многие из которых достаточно часто встречаются в практике, например, субъект-несовместный [Панов В.И., 2012]. По этой причине количество базовых типов должно быть ограничено.

Ограничение на количество типов экопсихологического взаимодействия накладывает проблема создания диагностической методики, ее объем, трудоемкость работы респондентов и т.п. Первоначально для диагностики типов экопсихологического взаимодействия использовался контент-анализ и наблюдение (L-данные по Р.Б. Кеттеллу), что эффективно на начальных стадиях развития научного направления. Но при переходе на массовые обследования наиболее зарекомендовавшим подходом являются опросники-самоотчеты (Q-данные по Р.Б. Кеттеллу). Именно такая методика была разработана для оценки симметричных типов экопсихологического взаимодействия (6 типов) [Капцов, 2011], однако в ней остались неохваченными еще 30 асимметричных типов взаимодействия.

Если учесть, что при исследовании типов взаимодействия в малой группе, состоящей, например, из 20 человек, необходимо выставить каждому члену группы оценки 19 одnogруппникам по 36 шкалам (типам взаимодействия), то вполне очевидны ограничения нашего подхода для дальнейшего изучения типов взаимодействия. Именно поэтому было решено отказаться при диагностике от оценок напрямую типа взаимодействия в диаде, а перейти к оценке социальной установки (аттитюда) субъекта взаимодействия по отношению к каждому члену группы, который вступает

во взаимодействие. В этом случае трудоемкость работы с анкетой уменьшается многократно как по времени, так и по затраченным усилиям. Например, в группе из 20 человек при 6 базовых типах взаимодействия, каждому члену группы необходимо выставить 19 оценок из 6 возможных. После проведения диагностики все результаты тогда сводятся в таблицу (социоматрицу взаимодействий), из которой определяются 36 типов экопсихологического взаимодействия, как сочетание социальных установок каждой из диад в группе.

Рассмотрим один из вариантов построения социальных установок субъектов, вступающих в субъект-субъектное взаимодействие по трем предложенным иерархическим уровням:

- Субъект-порождающая установка (наличие совместной цели взаимодействия субъектов и внутреннего мотива достижения цели);
- Субъект-совместная установка (наличие общности цели взаимодействия субъектов и внешнего мотива достижения цели);
- Субъект-процессная установка (наличие общности цели взаимодействия субъектов и отсутствие мотива достижения цели);
- Субъект-обособленная установка (наличие эгоистической цели взаимодействия субъекта при внутреннем мотиве достижения цели);
- Субъект-нормативная установка (наличие эгоистической цели взаимодействия субъекта при внешнем мотиве достижения цели);
- Субъект-избегающая установка (наличие эгоистической цели взаимодействия субъекта при отсутствии мотива достижения цели);
- Субъект-альтероцентристская установка (наличие альтруистической цели взаимодействия субъекта при внутреннем мотиве достижения цели);
- Субъект-ритуальная установка (наличие альтруистической цели взаимодействия субъекта при отсутствии мотива достижения цели).

СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ ВУЗА³²

Капцов А.В., Колесникова Е.И. Самара, Россия

Аннотация. В статье обсуждается факт рассогласованности самооценки типов коммуникативного взаимодействия с учетом коэффициента тождественности. Выявлены взаимосвязи величины рассогласованности и личностных качеств и ценностей, а также различия в психологических характеристиках в зависимости от наличия рассогласования.

Ключевые слова: субъективное восприятие, типы коммуникативного взаимодействия, учебная группа, студенты, рассогласованность, личностные качества, ценности.

³² Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10399

SUBJECTIVE PERCEPTION OF INTERPERSONAL INTERACTION IN A STUDY GROUP OF THE UNIVERSITY

Kaptsov V.A., Kolesnikova E.I.

Abstract. The article discusses the fact that the mismatch of self-assessment types of communicative interaction with the factor of identity. Identified the relationship of the magnitude of mismatch and personal qualities and values as well as differences in psychological characteristics depending on the presence of misalignment.

Keywords: subjective perception, communication interaction types, study group, students, personal characteristics, values.

В современном вузе все большее значение приобретает характер взаимодействия обучающихся с образовательной средой. Теоретический аспект актуальности обусловлен разрешением методологической проблемы анализа психической реальности на примере системы «человек – окружающая среда», которая способна быть онтологическим субъектом своего становления. Каждый компонент этой системы становится условием для развития другого и одновременно результатом этого развития (принцип анизотропного формопорождения) [Миракян А.И., 1996, 1999, 2004; Панов В.И., 1992, 1998]. Практический аспект актуальности отражает качество подготовки выпускников вуза.

В рамках экпсихологического подхода выделены типы экпсихологического взаимодействия [Панов В.И., 2011, Капцов, Панов 2012], однако до сих пор исследования типов взаимодействия представлены недостаточно. Нами была поставлена цель исследования рассогласованности самооценки типов взаимодействия с одноклассниками.

В исследовании принимали участие студенты-первокурсники инженерных специальностей технического вуза (132 человека, из них 67 юношей). Когнитивные особенности определялись с помощью Прогрессивных матриц Равена. Личностные качества оценивались тестом Р. Кеттелла (16PF, форма С), личностные ценности – методикой АНЛ 4.5 [Капцов А.В., 2011]. Изучались особенности саморегуляции [Моросанова В.И., 1994, 2002, 2014]. Особенности психологических отношений к одноклассникам определялись социометрической методикой в ситуациях совместной учебы и отдыха учебной группы с вычислением индивидуальных коэффициентов экспансивности и статуса.

Использовалась методика определения типов коммуникативного взаимодействия [Капцов А.В., Панов В.И., 2012]. Студенты дважды оценивали особенности своих межличностных взаимодействий с одноклассниками, обозначая тип взаимодействия цифрами. В одном столбце они записывали как они сами общаются и взаимодействуют («Я к нему, ней»), в другом столбце – как по их мнению с ними общаются и взаимодействуют («Со мной...»). Данные сравнивались, и вычислялся коэффициент тождественности (КТ) типов коммуникативного взаимодействия как относительное количество несовпадений к численности группы. Коэффициент имеет значение в интервале от 0 до 1.

В исследуемой выборке 31% участников (41 студент, из них 24 юноши) не имели рассогласований ($KT=0$), то есть по их мнению как они общаются и взаимодействуют с одноклассниками, так и с ними. 69% студентов имеют различное количество рассогласований (91 человек, из них 42 юноши), то есть, они считают, что то, как они общаются и взаимодействуют с одноклассниками не соответствует отношению к ним. Получается, что установленный нами факт рассогласования в самооценке особенностей общения и взаимодействия с одноклассниками присущ значительному большинству в данной выборке, и при этом не зависит от принадлежности к полу и учебной группе (не получено значимых различий с помощью критерия Манна-Уитни). Казалось бы, подобное рассогласование можно ожидать у старшекурсников, когда процессы адаптации уступают место индивидуализации личности. Однако, отмечая развитую рефлексивность у участвующих в исследовании первокурсников и их конгруэнтность (по К. Роджерсу) как способность давать себе отчет в том, что происходит в его душе и вести себя в соответствии с этими переживаниями, мы констатируем, что изначально большая часть студентов имеет заданную ими самими неустойчивую позицию в отношениях с одноклассниками. Это может осложнить не только адаптацию, но и дальнейшее развитие личности в группе. Так, утверждается, что чем значительней степень инконгруэнтности, тем чаще регистрируются нежелательные результаты взаимодействия в паре [Гуров Ю.В., 2012]. С точки зрения теории статусной рассогласованности [Брум Л, 1965; Laumann, Segal 1971] индивиды с большой рассогласованностью с группой подвергаются социальным санкциям (самоосуждение, осуждение окружающих или группы). То есть у студентов с высокой рассогласованностью самооценки вероятно фрустрация, неудовлетворенность собой, группой, повышена стрессонагруженность и пр. Поэтому интересно продолжение исследований обозначенных феноменов, а также в учебных группах более длительного времени существования.

Заметим, что величина KT располагалась по большей степени в первом квартиле, лишь в некоторых случаях достигая крайних высоких значений. Представляется актуальным дальнейшее исследование, например, выявление оптимального KT , влияние величины рассогласованности на учебную эффективность (сформированность компетенций образовательного стандарта вуза) и развитие личности студента в ходе психологического мониторинга учебного процесса.

Так как по величине KT не установлено различий между учебными группами (критерий Манна-Уитни), они были объединены для статистического анализа. Корреляционный анализ (по Спирмену) KT с исследуемыми характеристиками когнитивной, личностной и социально-психологической сферы студента показал, что высокая рассогласованность присуща мягким, романтичным (фактор I, $r=0,24$), но подозрительным студентам (фактор L, $r=0,18$), наверно, мягкосердечие компенсируется повышенным внутренним напряжением, и это предполагает сомнения в типах взаимодействия. Расходится самооценка типов у студентов с низкой

ценностью сферы семьи ($r = -0,21$), такая рассогласованность возможно связана с какими-то семейными проблемами как первичной группы, формирующей личность. Эти предположения, конечно, требуют дальнейшей проверки, особенно в сфере личностных ценностей, имеющих половые различия [Капцов А.В., Карпушина Л.В., 2009]. Поэтому был проведен отдельно корреляционный анализ для девушек и юношей. Высокая рассогласованность характерна романтичным юношам (фактор I, $r = 0,25$), мало ценящих семейные ценности ($r = -0,27$), а также практичным (фактор M, $r = -0,27$) и конформным (фактор Q₂, $r = -0,28$) девушкам. Для девушек также выявлена взаимосвязь КТ с отрицательной экспансивностью в ситуации совместной учебы ($r = 0,26$), и отрицательным статусом в ситуации совместного отдыха ($r = 0,33$), то есть, самооценка взаимодействий расходится у студенток, у которых преобладает негативное отношение к группе в стремлении выполнять совместные учебные задания и с которым не хотят вместе отдыхать. Такая двойственная позиция, правда, диагностируемая в представлениях, тем не менее, не может не отражаться на характере реальных учебных взаимодействий и их эффективности, и поэтому заслуживает пристального внимания.

С помощью критерия Манна-Уитни выявлялись различия по наличию (КТ отличен от нуля) или отсутствию рассогласованности (КТ имеет нулевое значение). Все испытуемые, которым присуща рассогласованность в самооценке типа взаимодействия, отличаются более высоким уровнем интеллектуального развития ($U = 1432$, медиана 52 балла), с отсутствием рассогласованности – более практичны (фактор I, $U = 1417$, медиана 4,5 стена). Видимо, это определенная когнитивная сложность/простота, которая проявляется во взаимодействии с одноклассниками. Девушки, которым характерна рассогласованность, отличаются более высоким нежеланием учиться вместе с одноклассниками (отрицательная экспансивность в ситуации учебы, $U = 235$) и с ними меньше хотят отдыхать (отрицательный статус в ситуации отдыха, $U = 256$). Юноши, не имеющие рассогласованности, отличаются более высокой ценностью семейной сферы (медиана 7 стенов). Интересно, что для юношей характерны различия и взаимосвязи с личностными ценностями сфер жизнедеятельности, для девушек – значение имеет эмоциональное отношение к своим одноклассникам, оцениваемое социометрическими индексами. Можно сказать, что представления юношей касаются более абстрактных, а у девушек – более конкретных, повседневных аспектов взаимодействия.

Заметим, что не выявлено статистически значимых ожидаемых взаимосвязей и различий с особенностями саморегуляции студентов. Вполне возможно, это связано с диагностическим конструктом применяемой методики. Но все же, именно в осознанной саморегуляции системно проявляется человеческая психика [Конопкин, 2005; Моросанова В.И., 1994, 2002, 2014]. Система субъектной регуляции является одним из универсальных механизмов согласования активности личности с требованиями деятельности [Прыгин Г.А., 2006], особенно в проявлениях

учебной субъектности [Прокофьева Т.В, 2001]. Так что исследование было продолжено на контрастных группах с высоким / низким уровнем отдельных показателей осознанной саморегуляции и ее общего уровня (без учета половых различий). Студенты без рассогласованности и с высоким осознанным планированием больше ценят сферу семьи ($U=231$, медиана 7), с низкими баллами по шкале планирования – более практичны (фактор I, $U=21$). Наверное, первые больше думают о будущем, включая в свои планы не только сиюминутные цели, как вторые. Ценность семьи характерна и для студентов без рассогласованности с развитым моделированием и программированием, видимо значимость будущего в программе действий несомненна.

Студенты без рассогласованности самооценки типа межличностного взаимодействия отличаются большей серьезностью (фактор F), имея высокие показатели по шкалам моделирования, регуляторной гибкости и общего уровня саморегуляции (медиана 4 – 4,5). Видимо, определенная когнитивная простота характерна людям со сформированной и адаптивной системой саморегуляции. Прослеживаются и различия в личностных ценностях: у студентов без рассогласованности при высокой регуляторной гибкости выше ценность традиций ($U=646$, медиана 7), при высокой регуляторной самостоятельности ниже ценность других ($U=164$, медиана 4,5). Эти результаты говорят о валидности используемых методик.

Полученные результаты дополняют понимание субъектной регуляции с точки зрения субъективной самооценки тождественности типов коммуникативного взаимодействия. Подчеркнута роль личностных ценностей в связи с осознанной саморегуляцией личности.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ

Каримова В.Г., Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются понятия этнокультурное образование, этнокультурная компетентность. Представлена и описана структура этнокультурной компетентности.

Ключевые слова: этнокультурное образование, этнокультурная компетентность, структура этнокультурной компетентности.

FORMATION OF FUTURE TEACHERS ETHNO CULTURAL COMPETENCE AS A FACTOR OF ETHNIC TENSIONS REDUCING

Karimova V.G.

Abstract. The article discusses the ethno-cultural education and ethno-cultural competence concepts. Presents and describes the structure of the ethno-cultural competence.

Keywords: ethno-cultural education, ethno-cultural competence, the structure of ethno-cultural competence.

Педагоги в своей профессиональной деятельности осуществляют процесс трансляции культуры в обществе, поэтому формирование

культурологической и, в частности, этнокультурной компетентности имеет особую значимость в их образовании.

Этнокультурное образование – это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры [Адольф В.А., 2004]. Осуществлять этнокультурное образование невозможно без освещения теоретических и практических вопросов. Ключевая проблема этнокультурного образования в настоящее время – формирование этнокультурной компетентности.

Высшая школа является одним из основных институтов, призванных воспитать в студентах вышеперечисленные умения и навыки, совокупность которых в дальнейшем будет называться этнокультурной компетентностью.

Этнокультурная компетентность – степень проявления личностью знаний, навыков и умений, позволяющих ей правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия [Арзамасцева Н.Г., 2014].

Под этнокультурной компетентностью отечественные ученые (Н.Г. Арзамасцева, М.Л. Воловикова, Л.Б. Зубарева, Н.М. Лебедева, Т.В. Поштарова, В.Г. Рощупкин, С.Б. Серякова и др.) понимают свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Внутренняя целевая направленность формирования этнокультурной компетентности заключается не только в том, что студент должен быть «носителем» знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем, то есть не подстраивал свое поведение под других людей и обстоятельства, а творчески взаимодействовал с ними. В целом этнокультурная компетентность предполагает наличие такого объема знаний и умений, который необходим не только для того, чтобы приспособиться к реалиям полиэтнической среды, но и достаточного для того, чтобы быть готовым активно действовать в ней [Поштарова Т.В., 2005]. На основе исследования различных авторов (М.Л. Воловикова, Т.В. Поштарова) структуру этнокультурной компетентности можно представить как состоящую из следующих элементов:

– знаниевая компетенция: владение культурологическими знаниями, знаниями о стратегиях, механизмах и приемах, необходимых для успешного межкультурного диалога;

– социальная компетенция: умение справляться с собственными негативными реакциями на другие культуры, владение эмпатией, умение включаться в совместную деятельность иноэтническим окружением;

– самокомпетенция: умение понять, какое влияние на мое «я» оказывают культурные ценности и представления, саморефлексия, открытость;

– деятельностная компетенция: навыки поведенческой подвижности, определяемой как умение выбирать ситуативно-обусловленную модель поведения, умение управлять процессом коммуникации, практические умения, опыт адекватного, эффективного поведения в ситуации межкультурного взаимодействия и его сознательного моделирования.

Таким образом, можно утверждать, что в этнокультурной компетентности содержится знаниевый аспект, который подразумевает знания о своей и чужих культурах, правильные представления о схемах межкультурного общения, знания о стратегиях, механизмах и приемах, необходимых для успешного межкультурного диалога, умение понять, какое влияние на мое «я» оказывают культурные ценности и представления, знание иностранного языка; эмоциональный аспект, включающий адекватное отношение студента к своей и чужим культурам, сопереживание и эмпатию по отношению к представителю других культур, умение справляться с собственными негативными реакциями на другие культуры, саморефлексию и открытость; и деятельностный аспект, предполагающий умение включаться в совместную деятельность с иноэтническим окружением, навыки поведенческой подвижности, практические умения, опыт адекватного, эффективного поведения в ситуации межкультурного взаимодействия [Поштарева Т.В., 2006]. Все три аспекта необходимы для правильного построения межкультурного взаимодействия.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ У ПЕДАГОГОВ

Качина А.А., Суворова М.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между факторами субъективной напряженности деятельности, мотивационной направленностью педагога и выбором стратегий совладания с профессиональными трудностями. Показано, что мотивационная направленность педагога связана со спецификой субъективного образа профессиональных трудностей и выбором стратегий совладания.

Ключевые слова: мотивационная направленность, стратегии преодоления трудностей, педагоги.

MOTIVATIONAL DISPOSITIONS AND COPING WITH PROFESSIONAL CHALLENGES IN TEACHERS

Kachina A.A., Suvorova M.V.

Abstract. The article presents the research results regarding the relationship between motivational dispositions, subjective appraisals of work difficulties and coping with professional challenges in teachers. The results showed that the motivational dispositions are related to the mental representation of the work difficulties and some coping strategies.

Keywords: motivational directions, coping behavior, teachers.

Изучение условий, обеспечивающих успешность поведения и способность человека к эффективной адаптации в напряженных условиях деятельности, представляет собой одну из центральных линий психологических исследований на протяжении многих десятилетий [Бодров, 2000; Леонова, 2007, 2011; Наенко, 1976]. Индивидуальные различия поведения в ситуации психической напряженности касаются как степени уязвимости или резистентности человека к воздействиям внешней среды, так и типа доминирующей ответной эмоциональной и поведенческой реакции. Осмысление переживаемого состояния включает в себя иерархию значимых для человека социальных установок, ценностей, отношений и смыслов и представляет собой социокультурный фактор совладания [Крюкова, 2008; Бодров, 2006; Леонова, 2013]. Среди множества механизмов адаптации системообразующую роль играют мотивационные (мотивационно-волевые) процессы, преобразующие требования ситуации (деятельности) в целевые структуры, в соответствии с которыми формируются стратегии адаптации [Бодров, 2006; Леонова, 2009; Шапкин, Дикая, 1996; Прохоров; 2009].

В рамках данной работы предпринята попытка исследования стратегий совладающего поведения у педагогов через призму мотивационных установок и субъективного образа профессиональных трудностей. *Целью исследования* является выявление и анализ взаимосвязи мотивационной направленности и особенностей стратегий совладания с профессиональными трудностями в деятельности педагогов. В качестве *основной гипотезы исследования* выступает предположение, что мотивационная направленность педагога и субъективные факторы напряженности деятельности определяют стратегии совладания с профессиональными трудностями.

Методики исследования включали 1) опросник трудового стресса [Леонова, Величковская, 2000]; 2) опросник мотивационной сферы личности В.Э. Мильмана [Никифоров, Дмитриева, Снетков (ред.), 2001]; 3) методику «Стратегии совладающего поведения» [Вассерман, Абабков, Трифонова, 2010].

Выборку составили 60 преподавателей ГОУ СОШ г. Тейково, 58 женщин и 2 мужчин в возрасте 23-62 лет (средний возраст – 42 года), со стажем работы по профессии от 2 до 40 лет (средний стаж – 20,7 лет).

Результаты. Обработка данных включала проведение процедур 1) описательной статистики и факторного анализа исходных диагностических показателей – мотивационной направленности, стратегий совладания и 10 наиболее значимых стресс-факторов, и 2) корреляционного анализа полученных факторов.

I. По результатам факторного анализа 10 наиболее значимых стресс-факторов было выделено 3 блока стрессоров (53,2% дисперсии), отражающих 1) *процессуальные особенности деятельности педагога* (жесткие сроки, работа с документами, недостаток личного времени, отсутствие одобрения и несправедливость оплаты труда и вознаграждений); 2) *кризисные ситуации* в деятельности (необходимость преодолевать кризисные ситуации,

повышенная ответственность за исполняемую работу) и 3) *плохую организацию труда* (необходимость пользоваться плохим/ неподходящим оборудованием, сверхурочная работа).

Факторизация показателей мотивационной направленности педагогов позволила выделить 3 основных вектора мотивов в обследуемой группе (77,89% дисперсии). В состав первого фактора *социальных мотивов* вошли мотивы общения, социального статуса и комфорта. Мотив общения имеет наибольшую факторную нагрузку и отражает профессионально-специфичный мотив (необходимость большого числа контактов, внимание к ученикам, педагогическое общение как центральная профессионально-важная функция педагога [Величковская, 2005; Митина, 1990]). Вторым вектор *деятельностно-творческой мотивации* объединил мотивы общей и творческой активности и социальной полезности – стремление вкладываться в работу, получать видимый результаты и приносить пользу обществу. В состав третьего фактора вошел только мотив *жизнеобеспечения*.

По результатам факторного анализа стратегий совладающего поведения были объединены в два блока (59,09% дисперсии). В состав первого блока *стратегии рационального анализа* вошли такие стратегии, как самоконтроль, планирование решения проблемы, социальная поддержка, положительная переоценка и принятие ответственности. В состав второго фактора вошли условно «неконструктивные» копинг-стратегии – *избегание*, конфронтация и дистанцирование. Данный тип совладающего поведения ориентирован на субъективное снижение значимости ситуации или на отстранение, уход от решения проблемы.

II. Для анализа взаимосвязи между мотивационной направленностью педагогов, субъективным образом профессиональных трудностей и стратегиями совладания был проведен корреляционный анализ (г-критерий Спирмена). Результаты показывают, что для педагогов с деятельностно-творческой мотивацией основными факторами напряженности в работе выступают кризисные ситуации и повышенная ответственность за исполняемую работу, для разрешения которых они в большей степени используют стратегии рационального анализа – анализ и планирование, повышенный контроль эмоций и поведения, поиск возможных конструктивных путей разрешения проблемы, в том числе социальную поддержку. Полученные данные согласуются с результатами других исследований [Kuhl, Beckmann, 1994; Бодров, 2006; Крюкова, 2008; Савельева, 2010].

Преобладание социальных мотивов связано с негативной оценкой самого процесса деятельности (большой объем работы с документами, жесткие сроки, отсутствие одобрения, несправедливость оплаты труда, недостаток личного времени) и выбором стратегий ухода от решения проблемы. Процесс педагогического общения оценивается многими исследователями как фактор повышенной напряженности, особенности которого выделяются в качестве базовой причины возникновения фрустрации и провоцируют развитие синдрома выгорания [Величковская,

2005; Водопьянова, Старченкова, 2009]. На уровне тенденции была также выявлена взаимосвязь мотива жизнеобеспечения, высокой оценкой напряженности деятельности в целом и стратегий избегания.

Таким образом, полученные в исследовании результаты свидетельствуют о наличии взаимосвязи между мотивационной направленностью педагога, субъективным образом профессиональных трудностей и доминирующими способами совладания.

Анализ мотивационных установок позволит в дальнейшем не только выделить психологические особенности состояний напряженности в разных видах деятельности, но и выявить характер взаимосвязи разной мотивационной направленности с эффективностью выполнения профессиональных задач и выбором стратегий совладания.

АБНОТИВНОСТЬ КАК МЕТАКОГНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ³³

Кашапов М.М., Ярославль, Россия

Аннотация. Абнотивность как метакогнитивная характеристика является особым интегративным интеллектуальным качеством учителя, проявляющимся в умении раскрыть у обучаемого потенциал, реализация которого поможет ему творчески развиваться. Наличие абнотивности необходимо для формирования творческого мышления преподавателя как профессионала, оказывающего влияние на образовательную политику учебного заведения. Абнотивность способствует собственному профессиональному и личностному росту педагога, а также развитию креативности у обучающихся.

Ключевые слова: абнотивность, метакогнитивная характеристика, взаимодействие, образовательная среда.

ABNOTIVITY AS THE METACOGNITIVE CHARACTERISTICS IN THE CONTEXT OF INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Kashapov M.M.

Abstract. The article discusses abnotivity as the metacognitive characteristics. It is a special integrative intelligent teacher quality, manifested in the ability to reveal a learners capacity, which implementation will help him to develop creatively. Possession abnotivity is necessary to form the creative thinking teacher as a professional, who influence the educational policy of their school. Abnotivity facilitates teacher's own professional and personal growth, as well as the development of creativity among students.

Keywords: abnotivity, metacognitive characteristic, interaction, educational environment.

Актуальность темы исследования определяется ростом заинтересованности общества в реализации интеллектуального и творческого потенциала человека как одного из главных ресурсов развития современного,

³³ Работа выполнена при финансовой поддержке Грант Президента РФ - НШ-2165.2014.6

стремительно меняющегося и высокотехнологического общества. Анализ исследований в области обучения и развития одаренных детей позволяет утверждать, что одаренные школьники нуждаются в обучении, отличающемся от обычно принятого в школе [Лейтес Н.С., 1997; Матюшкин А.М., 2003; Панов В.И., 2004; Фримен Дж., 1999; Шумакова Н.Б., 2004; Щепланова Е.И., 2008; Юркевич В.С., 2004; Heller K., 1999; Renzulli J., 1997], однако проблема формирования психологической готовности педагогов к работе с обучающимися с общей умственной одаренностью в российских школах долгое время не была сформулирована и решалась фрагментарно, в рамках частных задач.

Психологическое своеобразие одаренных обучающихся, их повышенные познавательные потребности и возможности часто становятся источником трудностей и проблем, возникающих у них в процессе учения. Проведенное нами исследование [Кашапов М.М., Дударева Н.В., 2013] показало, что уровень психологической готовности учителей к работе с одаренными обучающимися является недостаточным. Следует отметить, что подготовка учителей в этом направлении чаще всего бессистемна, ориентирована на развитие предметных компетенций педагога.

Психологическая готовность рассматривается нами как совокупность функциональных, операциональных и личностных компонентов, обеспечивающих успешное осуществление педагогической деятельности, направленной на выявление и развитие обучающихся с признаками умственной одаренности. Она включает в себя направленность учителя на работу с одаренными школьниками. В структуре данной готовности мы выделяем абнотивность как интегральную характеристику, которая включает в себя креативность самого педагога, мотивационно-когнитивный компонент и рефлексивно-перцептивные способности [Кашапов М.М., 2006].

Для исследования абнотивность как метакогнитивной характеристики в контексте взаимодействия в образовательной среде использовались следующие методики: методика определения творческой активности учителя О.Н. Ракитской, М.М. Кашапова; методика определения мотива аффилиации Х. Хекхаузена; методика когнитивной ориентации Д.Б. Роттера; методика определения индивидуальной меры рефлексивности В.В. Пономаревой, А.В. Карпова, методика определения уровня абнотивности Ю.А. Адушевой, М.М. Кашапова. В исследовании применялся метод контрастных групп.

Организация обучения педагогов была разделена на три этапа, что позволило минимизировать остроту противоречия, обусловленного невозможностью решать проблемы личностного развития в рамках 72 часового курса повышения квалификации. Основное содержание курса, ориентированного на проектирование образовательной среды, включало следующие этапы: 1 этап – (когнитивный) – формирование и развитие когнитивного компонента готовности слушателей посредством получения теоретических знаний о проблемах, сущности, механизмах развития детской одаренности; через содержательную рефлексию педагогом собственной педагогической позиции. Критерием эффективности прохождения этапа

является трансформация научных знаний в личностную ценность учителя. 2 этап – (технологический) – развитие технологического компонента готовности педагогов в контексте знакомства с реальными моделями, системами организации выявления и развития одаренных школьников; апробацию в практической деятельности развивающих технологий. Критерий эффективности второго этапа – содержательная рефлексия технологических умений педагога. 3 этап – развитие личностного компонента готовности – семинар-тренинг, способствующий развитию профессионально важных качеств (ПВК) педагога. Критерии эффективности этапа совпадают с критериями эффективности всего курса – повышение уровня психологической готовности.

Сравнение структуры ПВК в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах позволило установить, что структура ПВК педагогов ЭГ хорошо интегрирована – 14 баллов, количество компонентов, включенных в структуру равно 7. Все ПВК структуры взаимодействуют друг с другом на разном уровне значимости – количество связей равно 14. Существует слабая связь на уровне $p \leq 0,05$ между абнотивностью, творческой активностью и локусом-контроля (экстернальная направленность); отрицательная связь между «стремлением к общению» и творческой активностью, а также между абнотивностью и интернальностью.

Педагоги, успешно работающие с одаренными учениками, имеют более высокий уровень развития выделенных ПВК. Структура их ПВК отличается от структуры ПВК педагогов, не имеющих высоких достижений в этом направлении по уровню интегрированности, количеству связей и компонентов, включенных в нее. Структуры ПВК и профессионально важные умения (ПВУ) в этих группах отличаются следующими специфическими особенностями: у педагогов, успешно работающих с одаренными обучающимися, ПВК и ПВУ находятся во взаимосвязи и взаимодополнении друг с другом. У педагогов, не имеющих высоких достижений в этом направлении, ПВК и ПВУ функционируют обособленно, как две самостоятельные подструктуры. У них отсутствуют связи между выделенными качествами, уровень интегрированности равен нулю.

Уровень абнотивности после обучения меняется по мере роста рефлексивности и изменения общего уровня готовности к работе с одаренными обучающимися. Именно абнотивность является системообразующей метакогнитивной характеристикой педагога, влияющей на успешность деятельности. Сравнение групп с помощью однофакторного дисперсионного анализа установило различия на высоком уровне значимости – $F=20,8$ при $p \leq 0,00$ в уровне развития абнотивности ($M_x=69,1$ и 46 соответственно). Уровень развития абнотивности после обучения стал близок к значениям оптимального уровня.

Установлено, что обучение учителя развивающим технологиям способствует формированию необходимых ПВУ и развитию ПВК, влияющих на успешность работы с одаренными обучающимися при соблюдении организационных условий: цикличности; психолого-педагогических:

субъект-субъектного взаимодействия, центрации на обучаемом, использование интерактивных технологий, эффективной самостоятельной работы, организации обратной связи. Сравнительный анализ групп педагогов до и после обучения показал, что уровень развития ПВК выделенного комплекса повысился, структура психологической готовности приобрела пластичный и гибкий характер, позволяющий учителю приобретать новые конструктивные способы деятельности, повышающие успешность в работе с одаренными обучающимися. Анализ успешности педагогов ЭГ, проведенный через два года после обучения показал, что уровень успешности значимо и достоверно вырос ($M_x=4,22$ и $9,1$ соответственно) $U=18,01$, при $p<0,05$, однако потребность в продолжения обучения у педагогов остается актуальной.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА МОСКВЫ У ПОДРОСТКОВ-МОСКВИЧЕЙ И МИГРАНТОВ

Керимова И.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждается адаптация мигрантов с позиции экопсихологического подхода. Исследуется специфика построения образа города у подростков из семей мигрантов. Образ города исследовался методом рисования когнитивных карт.

Ключевые слова: город, образ Москвы, москвичи, мигранты, подростки, когнитивные карты.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE TEENAGERS' IMAGE OF MOSCOW: MOSCOW CITIZENS AND MIGRANTS

Kerimova I.A.

Abstract. The article discusses the adaptation of migrants from a position of ecopsychological approach. We study the perception of the image of the city (Moscow) by teenagers of the migrants families. The image of the city was studied by drawing cognitive maps.

Keywords: city, image of Moscow, migrants, teenagers, cognitive maps.

Среди проблем экологической психологии особый интерес вызывают феномены, связанные с проживанием человека в городской среде, как наиболее «неэкологичной», агрессивной, несоразмерной человеку. И, вместе с тем, город предоставляет человеку максимальные выгоды: удобства проживания и является ступенью культурных ценностей.

Проблема пространства города является предметом интереса психологов с 60-х годов 20 века, со ставших уже классическими работ К. Линча [К. Линч, 1982]. Он провел сравнительное исследование трех американских городов: Бостона, Нью-Джерси и Лос-Анджелеса. Проведенное им исследование положило начало целой череде исследований когнитивных карт мегаполисов: Парижа, Нью-Йорка, составленных разными социальными группами их жителей.

В нашей стране исследования психологических феноменов, связанных с жизнью в городской среде развивается в рамках одного из направлений экологической психологии, психологии окружающей среды

(environmental psychology). Данное направление исследует психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей его средой (природной, антропогенной, пространственной, социальной, образовательной, информационной и иной), соотношением ее параметров с психологическими особенностями переживаний, развития и поведения человека. [В.И.Панов,2005]. Немногочисленные исследования направлены на изучение «жизненного пространства» [Штейнбах Х.Э., Еленский В.И., 2004], психологии «городской среды» [Габидулина С.Э., 2012].

Одной из задач адаптации мигрантов является интеграция в городскую среду, предполагающая идентификацию с городом (я – москвич), ценностное отношение к окружающей среде, образу жизни, культурно-историческим объектам. Сопоставление представлений об образе города у подростков коренных москвичей и мигрантов позволит выявить специфику восприятия общего пространства города.

В нашем исследовании приняли участие подростки в возрасте 12-16 лет, коренные жители и из семей мигрантов, проживающие в спальных районах Москвы, всего 67 человек.

В эксперименте использовалась методика составления когнитивных карт К. Линча. Испытуемые рисовали карту Москвы, как они себе ее представляют. По мнению С. Милгрэма, с опытом человек приобретает такое представление о городе, которое мы вправе называть психологической картой. Психологическая карта – это город, отображенный в индивидуальном сознании [Милграм С., 2000].

Подавляющее большинство участников исследования, коренных москвичей отмечали Кремль, Красную площадь, Храм Василия Блаженного или Храм Христа Спасителя как центр Москвы, хотя в дальнейшем он мог смещаться относительно других объектов, чуть больше трети испытуемых отметили Москва-реку. Часть участников указала на карте парки и зоны отдыха, где они часто проводят время, что может говорить о том, что людям в мегаполисе необходимо бывать в местах, где природа преобладает над городом. Самые популярные парки – Сокольники и Парк Горького, из зон отдыха подростки указывали Московский Зоопарк и ВДНХ. Частым объектом на карте является Московская кольцевая автодорога, часть испытуемых отметили на карте известные им станции метро.

В то же время, подростки из семей мигрантов иначе выделяли значимые для них зоны. На нарисованных ими картах подробно указаны районы их проживания, отмечены школы, дворы, дома, магазины, спортивные площадки и центры, места досуга (клубы, кафе). В то же время объекты расположенные в центре города достаточно редко обнаруживаются на изображениях. Подростки наносят на карту маленькие улицы, и даже свои собственные маршруты, которые они используют в повседневной жизни. Это говорит о том, что в фокусе внимания этих людей не Москва в целом, но та ее часть, которая связанная с непосредственным ежедневным опытом.

Для подростков москвичей город – это не только их двор, квартал, район; они посещают центр, знаковые места столицы, музеи, театры,

знакомятся с памятниками архитектуры, большой город становится пространством их обитания. Ареал обитания подростков из семей мигрантов часто ограничен их районом, что существенно затрудняет процесс расширения их представлений о городе, и, как следствие, процесс их интеграции в городскую среду.

ИЗМЕРЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ САМООТЧЕТНЫМИ МЕТОДАМИ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕШЕНИЯ

Кириллов П.Н., Яркин П.А., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы измерения экологического поведения человека самоотчетными методами и предлагается вариант повышения их надежности с помощью модели Раша. Представлена попытка создания с использованием модели Раша инструмента измерения экологического поведения.

Ключевые слова: экологическое поведение, измерение, самоотчетные методы.

THE ECOLOGICAL BEHAVIOR MEASURING BY USE OF SELF- REPORTS METHODS

Kirillov P.N., Yarkin P.A.

Abstract. The article discusses problems of measuring ecological behavior with self-reported methods and suggests a way of solving those problems by applying the Rasch model. The article also presents an attempt to design an instrument to measure ecological behavior based on this model.

Keywords: environmental behavior, measuring, self-reports methods.

Экологическая психология получила мощный импульс развития в связи с усугублением экологического кризиса и возникшей вследствие этого необходимостью изменения моделей поведения человека. Вопрос о детерминантах экологического поведения и наиболее эффективных стратегиях его формирования стал одним из центральных в экологической психологии. Соответственно актуальность получала и проблема разработки инструментария, позволяющего оценить эффективность психолого-педагогических воздействий на человека. Предсказывать реальное экологическое поведение предполагается большинством исследователей через его детерминанты. В качестве таких интегральных детерминантов предлагались разные личностные новообразования, среди которых в отечественной психологии утвердилась экологическая культура. В то же время, попытки измерить ее на индивидуальном уровне приводят к необходимости расчленения ее на различные составляющие, влияние которых на поведение исследовано мало. Более того, многие исследователи сомневаются в существовании универсального, интегрального детерминанта экологического поведения, т.к. показано, что различные проявления экологического поведения детерминируются по-разному, и могут не коррелировать друг с другом.

Большинство исследований экологического поведения фокусируются на самоотчетных методах. Проблема здесь состоит в том, что экологическое

поведение неизбежно приходится разбивать на отдельные проявления, субъективная и объективная сложность которых неравнозначна. Использование проявлений экологического поведения, которые обладают различной вероятностью реализации в поведении, требует использования модели латентных черт, например, модели Раша. В этой модели различные действия оцениваются исключительно по параметру сложности для субъекта.

Сложность того или иного проявления экологического поведения, например, сбор макулатуры для сдачи в переработку, подсчитывается с учетом количества людей, которые реализуют это в своем поведении. Таким образом, сложность поведения не оценивается на основе субъективного восприятия его сложности – оно становится функцией от общей доли людей, реализующих то или иное действие в своем поведении.

Если какое-либо экологическое действие совершается лишь небольшим количеством людей, то, скорее всего, оно достаточно сложно в выполнении. Вероятность, что конкретный человек будет совершать такое действие невысока. Чем легче в осуществлении какое-либо действие, тем меньше для него имеется объективных и субъективных препятствий, и тем выше вероятность, что действие будет осуществляться большим количеством людей. Таким образом, уровень экологического поведения человека пропорционален сложности обстоятельств, которые он готов игнорировать или преодолевать. Очевидно, что если даже малейшие затруднения останавливают человека в выполнении действия, уровень его экологического поведения нельзя будет назвать высоким. Таким образом, модель Раша позволяет свести результаты анкеты к однопараметрической шкале, т.е. сделать из анкеты разрозненных поведенческих проявлений своеобразный тест достижений.

Сложность выполнения того или иного действия, которую готов преодолеть человек, может использоваться как показатель уровня его экологического поведения. Такая «объективная» сложность (величинная, обратно пропорциональная количеству выполняющих действие людей) представляется нам более надежной, чем субъективная, основанная на самооценки.

С учетом вышеизложенных соображений мы начали работу над созданием инструмента измерения экологического поведения человека. На первом этапе методом анкетирования экспертов были собраны варианты проявлений экологического поведения. Эксперты, всего было опрошено 15 человек, принадлежали трем группам: экологические активисты, преподаватели и ученые-экологи, а также специалисты в области экологической психологии. Ответы экспертов, которые откликнулись на опрос оказались достаточно разнообразными. В результате классификации мы выбрали несколько форм поведения, в первую очередь ориентируясь на концепцию «экологического следа».

В результате был сформирована анкета, состоящая из 27 пунктов, для ответов используется шкала от 1 до 4 баллов (варианты ответа: «нет возможности», «никогда», «редко», «часто»). В основе анкеты лежит теория

Кэмпбелла [Кэмпбелл, 2006] об определяющих наборах поведения. Кэмпбелл полагает, что поведение требует определенных поведенческих затрат и «расходов». Расходы, связанные с поведением являются специфическими, так как они зависят от ситуации. Индивидуальные расходы, прилагаемые к одному и тому же действию, ранжируются по мере сложности их выполнения. Чем больше препятствий человек преодолевает и чем больше усилий он на это тратит, тем более очевидным является стремление этого человека к проэкологическому поведению. Совокупность высоких показателей, в конечном счете, определяет экологическую направленность поведения [Kaiser, Doka, Hofstetter, & Ranney, 2003]. Можно сказать, что проэкологическое поведение по всем своим внешним показателям может быть абсолютно неотличимым от неэкологического. Так, например, мы не можем точно определить, что велосипедист выбрал данный транспорт руководствуясь экологическими или просто рекреационными соображениями.

На данном этапе разработанная анкета была апробирована на студентах гуманитарных и естественнонаучных факультетов РГПУ им. А.И. Герцена и сейчас продолжается работа по анализу данных пилотного исследования, результаты которого будут представлены на 7-й Российской конференции по экологической психологии.

Мы надеемся, что разработанный инструмент будет полезен как в теоретических и прикладных исследованиях (например, для оценивания различных детерминант экологического поведения), так и для мониторинга эффективности различных воздействий на экологическое сознание (акции, кампании, системы экологического образования и просвещения и др.).

САМОСОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ВУЗА

Кирсанова А.С., Барнаул, Россия

Аннотация. В данной работе рассматриваются понятия «психологическая безопасность» и «самосознание». Также затрагивается вопрос субъектности в контексте психологического здоровья человека. Представлены результаты исследования, в котором проверялась взаимосвязь самосознания студентов и психологической безопасности вуза.

Ключевые слова: самосознание, психологическая безопасность, образовательная среда, студенты.

SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS AND PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE UNIVERSITY

Kirsanova A.S.

Abstract. In this article examines the concept of "psychological safety" and "self-consciousness." Also address the issue of subjectivity in the context of psychological health. The results of the study, which tested the relationship of self-consciousness, and psychological safety of students of the university.

Keywords: self-consciousness, psychological safety, educational environment, students.

В психологической науке в современный период ее бурного развития появляется большое количество теоретических конструктов, которые не имеют однозначной трактовки. Одним из примеров такого явления представляется понятие психологической безопасности. На данный момент развиваются несколько точек зрения для рассмотрения данного феномена. Например, предлагается анализировать психологическую безопасность с точки зрения среды, деятельности или личности [Эксакусто Т.В, Лызь Н.А., 2010]. Но в основном психологическая безопасность раскрывается именно через человека и его окружающую среду [Баева И.А., 2002; Еремеев Б.А., 2006]. На наш взгляд, термин «психологическая безопасность» требует разработки как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Учитывая неоднозначность и масштабность данного конструкта, была предпринята попытка рассмотреть психологическую безопасность в контексте образовательной среды вуза и конкретно через самосознание студентов. Мы выдвинули гипотезу о том, что студент, обладающий развитым самосознанием, будет воспринимать среду как психологически безопасную.

Для теоретического анализа понятия «психологическая безопасность» мы рассмотрели работы И.А. Баевой, Б.А. Еремеева, В.П. Соломина и др. Интегрировав точки зрения различных авторов по данному вопросу, мы определили, что психологическая безопасность – это субъективное переживание личностью условий среды как не несущих в себе угроз психологическому здоровью человека, а также способствующих его гармоничному развитию [Баева И.А., 2002; Еремеев Б.А., 2006]. Одним из главных факторов психологического здоровья Л.Д. Демина и И.А. Ральникова называют субъектность личности [Демина Л.Д., Ральникова И.А., 2000]. А.К.Осницкий считает, что субъектность – это целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека [Осницкий А.К., 1995]. Субъектность детерминирует активность, позволяя личности ставить цели и добиваться их. Проявляя субъектность, человек свободно изъясняет собственную волю и принимает на себя ответственность за свое поведение. Также проблему субъектности рассматривал С.Л. Рубинштейн, который понимал под данным феноменом позицию человека как творца собственного жизненного пути. Субъектность, по его мнению, инициирует все виды человеческой активности, способствует ее результативности [Рубинштейн С.Л., 1946]. В.А. Петровский под субъектностью понимает конституирующую характеристику личности и предлагает изучать ее посредством метода отраженной субъектности, имея ввиду, что человек может почувствовать собственную субъектность через «отражение» в других людях [Петровский В.А., 1993].

Субъектность будет неотъемлемой частью сознания, проявляющейся в отношении к ситуации и среде, то есть в личном переживании человеком чего-либо. Л.С. Выготский говорит, что переживание есть динамическая единица сознания, из которой складывается сознание и где основные свойства сознания даны как таковые [Выготский Л.С., 1984]. Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между

личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Как было указано выше, студент (предполагаемая психологически здоровая личность) есть часть социальной ситуации (психологически безопасной образовательной среды). Силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию человека. То есть появляется необходимость в глубоком внутреннем анализе переживаний: изучение среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого человека, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни. На наш взгляд анализ внутренних переживаний возможен посредством изучения самосознания человека. Для анализа феномена самосознания мы обратились к работам В.В. Столина, А.А. Реан, Т.Н. Овчинниковой и др. В данной работе самосознание – это результат сложной психической активности, представляет собой единство познавательной, эмоционально-ценностной и действенно-волевой сфер [Столин В.В., 1983].

Для выявления взаимосвязи между психологической безопасностью и самосознанием студентов было проведено эмпирическое исследование. В ходе работы применялся анализ научной литературы по данной теме, а также психологическая диагностика с помощью психологических тестов. В исследовании принимало участие 40 человек, студенты первого и второго курса факультета психологии и педагогики АлтГУ в возрасте от 18 до 23 лет, выборка была случайная.

С помощью методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Бажин Е.Ф., Голынкина С.А., Эткинд А. М.) [Елисеев О.П., 2003]. Настоящая методика направлена на исследование парциальных шкал локуса контроля. Данная методика имеет шесть шкал: общая интернальность, интернальность достижений, интернальность неудач, интернальность в производственных отношениях, интернальность в межличностных отношениях и интернальность здоровья. С помощью такого психологического инструмента мы хотели выяснить, насколько студенты контролируют события собственной жизни, готовы ли они брать на себя ответственность как за успехи, так и за неудачи.

Вторая методика называлась «Построй свою Вселенную», автором которой является Е.Е. Вахромов [Вахромов Е.Е., 2001]. Он предложил данную методику, опираясь на проективную методику исследования личности Б. Лонга, Р. Циллера и Р. Хендерсона «Рисование кругов». Данная методика позволяет рассмотреть самосознание человека через проекцию на рисунок. Также преимуществом такой методики было ощущение безопасности опрашиваемых, возможность перенесения внимания непосредственно с проблемы самосознания на рисунок.

После обработки данных с помощью методов математической статистики была обнаружена положительная корреляция шкал общей интернальности и шкалы Сила Я ($r=0,354$; $p<0,05$), т.е. человек обладающий Силой Я готов брать на себя ответственность в делах, он более уверен в том, что достигнет поставленной цели. Анализ рисунков по проективной методике

показал, что большинство студентов (55%) ощущают некоторую психологическую угрозу от других объектов, и только 20% обозначали эти объекты как структуры университета. Предположительно, это говорит о предании большей значимости университету, чем себе или чувстве некоторой беспомощности относительно учебного процесса, следовательно, образовательная среда частично или полностью воспринимается данными студентами не как психологически безопасная.

В ходе исследования нам удалось выявить, что самосознание (Сила Я) связано с психологической безопасностью (локус контроля) на когнитивном уровне, что позволяет в дальнейшем проводить работу со студентами, способствующую развитию самосознания. Развитое самосознание позволит студентам повысить уровень осознанности при построении жизненной перспективы в будущем, понять свои желания, стремления и цели, которых они хотят достичь. Конечно, студенты смогут предвосхищать события на основе осознания выбора в ту или иную сторону в ситуации неопределенности.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ И СТРЕСС НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

Климова Е.Н., Москва, Россия

Аннотация. Описано исследование удовлетворенности трудом офисных сотрудников. Представлены результаты, показывающие взаимосвязь между внутренними и внешними факторами удовлетворенности трудом и их влиянием на появление стресса на рабочем месте.

Ключевые слова: профессиональная среда, стресс на рабочем месте, удовлетворенность трудом, трудовая мотивация.

JOB SATISFACTION AND STRESS AT THE WORKPLACE

Klimova E.N.

Abstract. The study describes the job satisfaction of office employees. It shows the results, which describe the connection between the internal and external factors of job satisfaction and their influence on the appearance of stress at the workplace.

Keywords: professional environment, stress at the work place, job satisfaction, work motivation.

Исследования в области трудовой мотивации продолжают оставаться одним из приоритетных направлений организационной психологии, а удовлетворенность трудом является ключевым вопросом в области управления персоналом, влияющим на эффективность деятельности сотрудников.

Под удовлетворенностью трудом следует понимать факт восприятия человеком степени соответствия предоставляемых организацией условий потребностям и запросам человека, т.е. того, что они считают важным. Удовлетворенность трудом зависит от ряда факторов, включающих оплату труда, санитарно-гигиенические условия, престиж профессии, стабильность занятости и др. [Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф., 1999]. Одним из первых психологических исследований удовлетворенности трудом была

работа Фредерика Герцберга.

Основываясь на выводах Герцберга и эконпсихологическом подходе [Панов В.И., 2004], нами была разработана методика, позволяющая интерпретировать выбор работником тех или иных факторов, влияющих на их удовлетворенность трудом [Мдивани М.О., Климова Е.Н., 2008]. В результате проведенного исследования, в котором приняло участие 140 офисных работников (81 мужчина и 59 женщин) в возрасте от 24 до 48 лет из разных компаний города Москвы, стало видно, что факторы, вызывающие удовлетворенность трудом образуют две независимые группы: внутренние (интересная работа, уважение коллег и руководства, самостоятельность в принятии решений) и внешние (хорошая зарплата, стабильность и престиж компании, современное оборудование). Причем количество внутренних (содержательных) и внешних (средовых) факторов совпадает у мужчин и женщин, однако, последние придают внутренним факторам большее значение.

Стремительно меняющаяся социально-экономическая ситуация приводит к повышению уровня стресса в рабочих условиях. Постоянный стресс сказывается на психологическом состоянии сотрудников и ведет к снижению качества выполнения своих обязанностей, требуя со стороны организации создания дополнительных инструментов мотивации для повышения эффективности работы [Леонова А.Б., 1984; Носкова О.Г., 2004].

Хорошо известно, что неудовлетворенность трудом в целом приводит к появлению профессионального стресса. Задачей исследования было выяснить, как влияют на трудовой стресс внешние и внутренние факторы удовлетворенности. Мы предположили, что симптомы стресса проявляются в том случае, когда представление об идеальной работе не совпадает с реальными условиями труда. То есть, если для человека важны внешние факторы, а реальные условия труда этому не соответствуют, то уровень стресса у такого работника должен быть повышен. И если для человека важнее внутренние факторы, а работа его представлениям не соответствует, то и в этом случае будет возникать профессиональный стресс.

Для того, чтобы проверить эти предположения 152 офисных сотрудника оценивало факторы удовлетворенности трудом два раза: по отношению к идеальной работе и по отношению к своей реальной работе. Одновременно они заполняли специализированный опросник, позволяющий оценить силу и частоту переживания стресса [Леонова А.Б., 2000].

Результаты исследования подтвердили некоторые из наших гипотез.

- В тех случаях, когда для человека в представлении об идеальной работе важны внешние факторы, а реальная работа не позволяет их удовлетворить, уровень стресса увеличивается ($p < 0,01$). При этом пропорционально увеличивается важность внутренних факторов удовлетворенности трудом в представлении об идеальной работе ($p < 0,01$).

- Когда работа позволяет сотруднику удовлетворить внутренние факторы, которые важны в представлении об идеальной работе, уровень стресса понижается ($p < 0,05$). Но значимость внутренних факторов в

представлении об идеальной работе остается высокой ($p < 0,01$).

Т.о. в результате проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Удовлетворение внутренних факторов в реальной работе, при их значимости в идеальном представлении, приводит к уменьшению стресса. Но важность внутренних (содержательных) факторов остается значимой в представлении об идеальной работе даже в том случае, если в реальной работе они удовлетворены.

2. Уровень стресса повышается в тех случаях, если у человека не удовлетворены внешние факторы, при условии, что важность их высока в представлении об идеальной работе. При этом, для сотрудников, у которых удовлетворены внешние факторы в реальной работе, увеличивается значимость внутренних факторов в их представлении об идеальной работе.

Следовательно, при подборе персонала в компании и при управлении работающим персоналом необходимо учитывать влияние внутренних и внешних факторов удовлетворенности трудом на уровень стресса сотрудников организации. Так же важно понимать, что удовлетворение внутренних факторов остается важным для любого сотрудника и ведет к снижению уровня стресса на рабочем месте.

СРЕДА ЛЕЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

Ковтун Ю.Ю., Белгород, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема формирования субъектности медицинского работника с позиции экопсихологического подхода к развитию психики. Рассматривается система экопсихологических взаимодействий медицинского работника в среде лечебного учреждения.

Ключевые слова: среда, медицинское учреждение, субъектность, развитие, медицинский персонал.

HOSPITAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF HEALTH WORKERS SUBJECTIVITY DEVELOPMENT

Kovtun J.J.

Abstract. The article discusses the problem of the formation of subjectivity of medical personnel from a position ecopsychological approach to the development of the psyche. Analyzed the system of ecopsychological interactions of health worker in the hospital environment.

Keywords: environment, hospital, subjectivity, development, medical personnel.

В условиях стремительно развивающейся медицины, что проявляется во внедрении передовых технологий и инновационных методов лечения и диагностики, в разработке новых принципов эффективного управления здравоохранением, повышаются требования к медицинским профессиям, в частности, к личности медицинского работника. Следует отметить, что подходы, рассматривающие медицинского работника как субъекта трудовой деятельности, не учитывают особенности среды лечебного учреждения, в

которую он включен с момента получения образования и на протяжении всей карьеры. В онтологическом подходе сущностной характеристикой субъекта является активность, предполагающая, что источник развития субъекта находится в нем самом. Но способность человека – субъекта к саморазвитию реализуется только через взаимодействие с окружающей средой. Это методологическое положение и является исходным в данной работе. Таким образом, среда лечебного учреждения рассматривается в качестве фактора изменения и развития психики медицинского работника.

Поэтому в качестве отправной точки исследования выступает система «человек – окружающая среда», конкретизирующаяся как: «медицинский работник – среда лечебного учреждения».

Опираясь на понимание субъектности, разработанное в рамках экпсихологического подхода [Панов В.И., 2004, 2010, 2014], под субъектностью медицинского работника понимается его способность быть субъектом произвольной активности в форме профессиональной деятельности, осуществляемой в среде лечебного учреждения.

В.И. Пановым описано семь стадий развития субъектности: 1) субъект мотивации (имеющий потребность); 2) субъект восприятия (наблюдатель); 3) субъект подражательного действия (подмастерье); 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик); 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер); 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (эксперт); 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец) [Панов В.И., 2014].

На разных этапах профессионального становления медицинского работника среда лечебного учреждения выступает для него в разных формах. Безусловно, специфика получения медицинского образования в его практикоориентированности и тесной связи с практическим здравоохранением с первых ступеней овладения профессией. Большая часть обучения студентов медицинских колледжей и вузов проходит на клинических базах и преподавательский состав в основном состоит из практикующих специалистов в области медицины. В данном контексте среда лечебного учреждения является частью образовательной среды медицинского вуза или колледжа. Развитие субъектности медицинского работника на этом этапе соответствует первым четырем стадиям, описанным выше: от субъекта мотивации к субъекту произвольного выполнения под внешним контролем. Но, когда специалист попадает в экпсихологическую систему больницы уже не как обучающийся, а как работник, среда лечебного учреждения в полной мере становится профессиональной (а не частью образовательной среды студента-медика). Субъектность продолжает трансформироваться и может достичь высшей ступени развития, а врач или медицинская сестра, исходя из уровня развития субъектности, вступает в различные типы взаимодействий с другими участниками экпсихологической системы лечебного учреждения.

Формирование активной субъектной позиции у медицинского работника подразумевает не только отношение к себе как субъекту своей деятельности, а также отношение к пациенту как к субъекту его деятельности. Но специфика среды лечебного учреждения не всегда позволяет достичь высших уровней развития субъектности. Экопсихологический подход к решению данного противоречия позволяет изучать среду лечебного учреждения как систему экопсихологических взаимодействий ее субъектов, определяющую уровень субъектности медицинского работника.

Экопсихологические взаимодействия – это «совокупность таких взаимодействий человека с окружающей средой, которые способствуют или препятствуют объединению «человека» и «среды» в онтологически целостное образование «человек-жизненная среда» [Панов В.И., Мдивани М.О., Кодесс П.Б., Лидская Э.В., Хисамбеев Ш.Р., 2012]. Тип экопсихологического взаимодействия в среде лечебного учреждения определяется ролевой матрицей «врач – пациент – медицинская сестра».

Система экопсихологических взаимодействий медицинского работника выглядит следующим образом:

- Медицинский работник устанавливает взаимодействие с профессиональной средой лечебного учреждения, в общем виде относящейся к социальной составляющей его жизненной среды.

- Медицинский работник как субъект среды лечебного учреждения вступает во взаимодействие с компонентами данной среды (пространственно-предметный, социальный, деятельностный и коммуникативный). В рамках взаимодействия с коммуникативным компонентом среды лечебного учреждения врач или медицинская сестра устанавливают различные типы экопсихологических взаимодействий с другими субъектами среды (коллеги, подчиненные, администрация больницы, пациенты, родственники пациентов). Эти взаимодействия осуществляются в рамках профессиональной деятельности медицинских работников.

- В ходе овладения профессиональной деятельностью медицинский работник овладевает способностью быть субъектом своей профессиональной деятельности. На разных уровнях субъектности медицинского работника складывается определенный тип взаимодействия со средой лечебного учреждения, исходя из ведущей деятельности (Эльконин Д.Б., Панов В.И.).

- Взаимодействия медицинского работника со средой лечебного учреждения и субъектами этой среды на когнитивном, поведенческом и аффективном уровнях опосредованы типом экологического сознания.

Если рассматривать медицинского работника в составе социального компонента экопсихологической системы больницы как субъекта того или иного типа отношения к среде лечебного учреждения, человек и данная среда становятся единым субъектом совместного развития. Медицинский работник выступает в качестве продукта развития среды лечебного учреждения, в которую он постепенно включается во время обучения и дальнейшей

профессиональной деятельности. Т.е., с одной стороны, среда лечебного учреждения для медицинского работника – средство его развития. С другой стороны, медицинский работник, развиваясь сам, обеспечивает развитие больничной среды как самостоятельной экопсихологической системы.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Колесова Е.В., Москва, Россия

Аннотация. При формировании экологического сознания граждан, определяющими являются все секторы образования: формальное, неформальное и внеформальное. Анализ существующих проблем каждого из них могут дать представление о возможностях и перспективах дальнейшего развития экологического сознания населения России.

Ключевые слова: экологическое сознание, образование, устойчивое развитие.

PROBLEMS OF REALIZATION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS

Kolesova E. V.

Abstract. In the formation of the ecological consciousness of citizens, are the defining all sectors of education: formal, informal and non-formal. Analysis of existing problems of each of them can give an idea of the possibilities and prospects for further development of ecological consciousness of the Russian population.

Keywords: ecological consciousness, education, sustainable development

Формирование и развитие экологического сознания является необходимым условием для достижения целей устойчивого развития (цели развития тысячелетия), сформулированных ООН для мирового сообщества³⁴.

Особое значение в этой связи имеет экологическое образование и образование для устойчивого развития³⁵. (Под образованием, согласно классификации ЮНЕСКО в данном случае стоит рассматривать всю сферу, включающую формальное, неформальное и внеформальное образование).

Как показывает практика, сложившееся в нашей стране экологическое образование, (которое стало основой образования для устойчивого развития) является необходимым, но явно недостаточным условием формирования экологического сознания. При всей, казалось бы, неэффективности экологического образования, сложившегося в России за последние 20 лет, альтернативы ему до сих пор нет, и в обозримой перспективе не предвидится, несмотря на разработанные ООН Стратегию образования в интересах

³⁴ <http://www.un.org/ru/millenniumgoals/>

³⁵ http://www.iseu.by/m/12_100229_1_67491.pdf

устойчивого развития и подходы к его реализации после окончания декады образования для устойчивого развития (после 2014 г.)³⁶.

Очевидно, что при условии необязательности экологического образования и наблюдаемого в настоящее время повсеместного его сокращения и ликвидации, в системе формального и неформального (по классификации ЮНЕСКО) образования просто не найдется места и возможности для создания какой-либо системы формирования и развития экологического сознания населения страны.

По результатам деятельности Межрегиональной ассоциации образования и просвещения по экологии и устойчивому развитию³⁷ и Ассоциации педагогов-экологов Москвы, в настоящее время наблюдается существенное противоречие между интересом к экологическому образованию и образованию для устойчивого развития со стороны педагогических работников и возможностью его реализации на любом из уровней образования.

Такая ситуация приводит к «выгоранию» ученых и педагогов – специалистов в указанной области. Можно предположить, что если ситуация не изменится (а оснований предполагать, что она изменится к лучшему, к сожалению, нет), то через 2-3 года в стране не останется квалифицированных специалистов в области экологического образования и образования в интересах устойчивого развития.

В этой связи заслуживает особого внимания сектор так называемого «внеформального образования» в сфере экологии, который представлен различными формами экологического просвещения, СМИ, контентом в интернете и социальных сетях, рекламой, пиаром и т.д.

Анализ данного сектора показал, что он может внести (и, очевидно, вносит) существенный вклад в формирование экологического сознания населения. Например, анализ СМИ показал, что на данный момент экология подается в СМИ как модный тренд и постепенно превращается в вопрос престижа. Однако основными недостатками освещения проблем экологии в СМИ являются:

- недостаток экологических знаний (речь идет о СМИ широкой направленности, не специализирующихся на экологии);
- стремление к сенсации для привлечения внимания аудитории к проблемам экологии.

Часто наблюдается, что люди, участвующие в создании экологической пропаганды просто не верят или не понимают то, что они делают, что существенно снижает эффект от их деятельности.

Другим аспектом продвижения экологии как модного тренда, являются маркетинговые технологии – реклама «зеленых» и экологически чистых продуктов, и технологий. Однако далеко не всегда можно быть уверенным, что это – не так называемый, «зеленый камуфляж». («Зеленый

³⁶ <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514R.pdf>

³⁷ <http://www.ecoeducation.ru/>

камуфляж» – форма экологического маркетинга, в которой обширно применяется «зеленый» пиар и методы, цель которых – ввести потребителя в заблуждение относительно целей организации или производителя в экологичности продукции или услуги, представить их в благоприятном свете. Зеленый камуфляж используется для поддержания имиджа экологически-ориентированной компании, получения политической поддержки, увеличения продаж. В последние десятилетия наблюдается устойчивая тенденция, например, между 2007 и 2009 годом использование зеленого камуфляжа увеличило рост продаж на 79%)³⁸. Очевидно, что недобросовестные компании, использующие такую практику, сильно подрывают доверие граждан к теме «экологии» (и «экологичности»).

Заслуживает большого внимания исследование ассоциативных предпочтений людей, связанных с терминами «экология» и «экологичность». (Исследования проводились автором в 2013/14 учебном году на школьниках московских школ и студентах РГГУ не изучавших экологию (общая выборка – более 250 чел.)). Так, согласно исследованию, респонденты отдавали предпочтение термину «экологичность», т.к. с ним ассоциировались: надежность, «полезность», благополучие, здоровье, природа, гармония, красота. С термином «экология» больше возникало ассоциаций, связанных с загрязнениями, проблемами, катастрофами, уборкой территорий и т.д.

Тем не менее, «экология» (или «экологичность») как модная тенденция распространилась достаточно широко: эко-дома, сумки, одежда, еда и даже косметика на пике популярности.

Таким образом, говоря о формировании и развитии экологического сознания граждан, необходимо учитывать все возможные факторы, влияющие на этот процесс, среди которых определяющими являются все секторы образования: формальное, неформальное и внеформальное. В настоящее время в России по охвату населения наблюдается доминирование внеформального образования экологической тематики (как такового «экологического внеформального образования» как самостоятельного компонента образовательной системы в настоящее время в России не представлено), но оно характеризуется спонтанностью, отсутствием системы и часто бывает некорректным, и спекулятивным по политическим и/или экономическим причинам. Формальное (определяемое государственными образовательными стандартами) экологическое образование повсеместно сокращается и ликвидируется, возможно, как результат усложнения экономической ситуации в стране. Неформальное (то, что в России принято называть «дополнительным») образование также сокращается и охватывает очень незначительную в масштабах страны часть населения. Кроме того, очень часто под «экологическим дополнительным образованием» может пониматься что угодно, что фактически, собственно к экологическому образованию совершенно может не относиться.

³⁸ <http://sinsofgreenwashing.org/findings/greenwashing-report-2010>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПРАКТИК ФОТООХОТЫ НА ПТИЦ

Колобаев С.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье показаны проблемы современного экологического сознания денатурализации профессий, отчуждения от предметной деятельности и коммуникационный дефицит субъективного взаимодействия с природной средой. Предлагается метод психокоррекции, психогигиены и психопрофилактики практики фотоохоты на птиц. Описываются особенности практики, психологическая роль практики и даны рекомендации к применению экологической психокоррекции.

Ключевые слова: экологическое сознание, денатурализация профессий, отчуждение, коммуникационный дефицит, фотоохота на птиц, психокоррекция, психогигиена, психопрофилактика.

PHOTOHUNTING FOR BIRDS: THE PSYCHOLOGICAL ROLE OF PRACTICE

Kolobaev S.A.

Abstract. Problems of modern ecological consciousness of a denaturalization the professions, alienations from subject activity and communication deficiency of subjective interaction with environment are shown in article. The method of psychocorrection, psychohygiene and psychoprevention of practice by photohunting for birds is offered. Features of practice are described, a psychological role of practice and recommendations to application of ecological psychocorrection are made.

Keywords: ecological consciousness, denaturalization the professions, alienations, communication deficiency, photohunting for birds, psychocorrection, psychohygiene, psychoprevention.

Психология экологического сознания – направление экологической психологии, состоящее в изучении особенностей, механизмов, закономерностей отражения психикой экологических связей в окружающей среде. Профессиональная среда деятельности психолога встроена в более общую урбанистическую и экологическую системы. Осознание роли и механизмов воздействия экологической ниши, биологических и географических процессов на деятельность и поведение человека способно привести к более эффективному способу действия и повышения качества жизни, а также сохранения и преумножения экологических систем. Надо сказать, что объектами и предметами психологического изучения могут являться не только популярные темы психологических исследований, как то успешность, агрессивность, интеллект, стрессоустойчивость, карьера и др., но и также объективно вычлененные из окружающей человеческой деятельности процессы. Урбанистическая форма жизни в крупных мегаполисах сопровождается денатурализацией видов деятельности. Человек уже не выполняет натуральные функции как сельское хозяйство, тяжелое машиностроение, домашнее натуральное хозяйство. Необходимо отметить в этом случае снижение в общей доле профессий так называемых «натуральных» профессий, как-то: часовое дело, бакалея, ремонт, рабочие специальности и др. Все большее распространение приобретают профессии

«ненатуральных» видов деятельности, связанных преимущественно с информационным обменом. Основным инструментом служат компьютерные технологии, текстовые редакторы и интернет. Получается, что продуктом и средством создания этого продукта являются искомые информационные процессы, которые подлежат трансформации и обработке. Среди профессий информационного обмена можно выделить два типа профессий: 1) «менеджеры по продажам» – группа профессий первого уровня (собственно «продажники», рекрутеры, которые нанимают «продажников» и др.) – спектр профессий, в которых не происходит создание каких-либо смыслов, долгосрочных перспектив интеллектуального развития; 2) «аналитики» – группа профессий второго уровня («Аналитики-маркетологи», «Бизнес-аналитики», «Аналитики баз данных», «Методологи банковских продуктов») – спектр профессий, в той или иной степени направленных на интеллектуальную работу, содержащие интеллектуальные операции. В рассмотренных группах деятельности, которые являются авторским обобщением, продуктом и средством создания продукта являются информационные процессы. В этих профессиях отсутствуют предметно-манипулятивная деятельность, кроме работы с клавиатурой компьютера, что может породить отчуждение от предметных взаимодействий с окружающей средой. Экологическое сознание – это отражение психикой не только объектов живой природы, но также отражение натуральных действий и операций человека. Помимо удовлетворения базовых витальных потребностей в воздухе, воде и пище, поведение человека может быть направлено на создание и преобразование окружающего его мира. Этим фактом можно интерпретировать роль и механизм экологического сознания – создание и укрепление экологических связей человека как организма, индивида, личности в среде биогеоценоза, экологической ниши (будь то город или сельская местность).

Поднятая проблема натуральных профессий показывает их малую представленность в современном обществе, что рождает проблемы психологического порядка. Среди проблем можно выделить повышенный уровень стресса из-за всеохватывающего информационного обмена, снижение психологических ресурсов (в том числе натуральных ресурсов телесности), сокращение адаптационного потенциала и др.

В целях преодоления неблагоприятных вызовов современности предлагается обсудить и внедрить метод экологической практики – фотоохота на птиц.

Орнитология – интересная и перспективная биологическая наука. Объектом являются класс Птиц как живое население нашей планеты. Предметом являются закономерности, механизмы функционирования птиц от клеточных и организменных уровней до популяционных и глобальных уровней. Субъектом познания орнитологии выступают не только профессиональные ученые, но и могут выступать любители живой природы.

Среди методов познания разнообразия птиц и их поведения применяется метод сбора визуальной информации посредством

фотографирования. Так как фотосъемка осуществляется в условиях ареала жизни птиц к технике предъявляются условия большой оптической силы, мобильности и эргономики. Одним из таких инструментов является фоторужье – фотоаппарат с возможностью быстрой смены параметров (экспозиции, резкости и др.) и удобством ручного использования.

Присутствие в ареале живой природы, особенно в природном заказнике системно воздействует на человека по организменному, индивидуальному и личностному уровню. На уровне организма человек испытывает снижение раздражения информацией и электромагнитными полями, естественное успокоение, восстановление регуляторных систем. На уровне индивида человек получает смену коммуникационной среды, изменение предметов наблюдения и действия. На уровне личности человек удовлетворяет эстетические потребности в красоте и гармонии, возможны переживания единства с природой, осознание своих истоков.

Отметив положительную психологическую роль присутствия человека в местах живой природы, необходимо описать деятельность по фотоохоте и ее психологическую роль.

Фотоохота является динамической деятельностью в месте нахождения природного заказника. Человек не просто созерцает мир, но ведет активную мышечную, предметно-манипулятивную, зрительно-когнитивную работу по запечатлению на пленке (или цифровом носителе) птиц. Особым фактором нужно учесть преимущество и достоинство нахождения в средней полосе России, где представлены 206 видов птиц, относящиеся к 16 отрядам, 45 семействам и 115 родам [<http://www.ecosystema.ru/08nature/birds/>].

Психологическая оценка семантического воздействия наблюдения и фотоохоты на птиц Средней Полосы России заключается в осознании своего места проживания, страны, богатства родной природы. Через понимание смыслов и значений присутствия в данном конкретном экологическом ареале происходит восполнение личностного адаптивного потенциала и наращивания потенциалов для акмеологического развития. Фотоохота требует с одной стороны усидчивости, готовности ждать, управлять своим состоянием для отслеживания появления птиц на ветвях, камнях, земле, с другой стороны, требует скорости переключения с наблюдения на реальную «охоту», то есть передвижения с места на места в пределах леса, лесостепной области, болота, холмистой местности и др.

Пребывание в биологических заказниках в практике фотоохоты благотворно воздействует человека как субъекта труда, позволяет приобрести практический опыт субъектных взаимодействия в окружающей среде, накопить необходимый ресурс для восстановления адаптационного потенциала, стимулировать процессы акмеологического развития. Птицы как зрительный образ имеют для человека семантику свободы и полета, так недостающего жителям огромных городов. Приобщение к другому миру, который рядом с нами, – миру птиц – позволяет не только накопить опыт экологического сознания, но и проявить себя альтруистически – помогать живому миру природы птиц. Среди полезных мероприятий: конструирование

скворечников, подкормка зимой птиц, контролирования выбросов мусора для снижения вероятности строительства гнезд птицами из искусственных материалов, а не из натуральных.

Практической рекомендацией является проведение практических полевых занятий со студентами, преимущественно, гуманитарного профиля, которые работают со словом и знаком, не с предметом или природой. Практика фотоохоты на птиц способна оказать психопрофилактическое, психогигиеническое и психокорректирующее воздействие.

ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ УРОКОВ ГЕОГРАФИИ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Копилец Е.В., Киев, Украина

Аннотация. Автор анализирует опыт классификации экологически направленных уроков географии и предлагает собственную классификацию уроков географии, соотносящуюся с поэтапным процессом формирования экологических ценностных ориентаций.

Ключевые слова: уроки географии, классификация, поэтапное формирование, экологические ценностные ориентации.

THE PROBLEM OF GEOGRAPHY LESSONS CLASSIFICATION, CORRESPONDING TO A GRADUAL PROCESS OF ECOLOGICAL VALUE ORIENTATIONS FORMATION

Kopylets E. V.

Abstract. The author analyzes the experience of the classification of Geography lessons that focus on ecological upbringing and offers its own classification of Geography lessons, corresponding to a gradual process of ecological value orientations formations.

Keywords: geography lessons, classification, gradual formation, ecological value orientations.

Направленность процесса изучения географии в школе на воспитание экологических ценностных ориентаций предполагает последовательное раскрытие ценностного содержания учебного материала. Соответственно, для этого необходимо использовать уроки различных типов. Однако в современной методике обучения географии уроки обычно классифицируют по основной дидактической цели, которая, в свою очередь, обуславливает организацию познавательной деятельности учащихся. Эта классификация отражает направленность процесса обучения прежде всего на формирование знаний, умений и навыков; при рассмотрении обучения в ценностном контексте она теряет оптимальность.

Первые попытки выработать специфический подход к классификации экологически ориентированных уроков были осуществлены еще в начале целенаправленной экологизации образования. В частности, С.Н. Глазачев, С.Е. Петров и В.В. Сериков сформулировали ряд соответствующих исходных положений, важнейшими из которых, по нашему мнению, являются: экологическое воспитание требует особого типа урока, который будет

соответствующим по целям и средствам; содержание урока должно коррелировать с системой ценностных ориентаций учащихся; в деятельности на уроке должны использоваться, а соответственно, и осваиваться мировоззренческие идеи; лично принятые идеи следует реализовывать в практических жизненных ситуациях; выбор уровня и типа экологически ориентированных уроков необходимо соотносить с уровнями воспитанности учащихся и организации их деятельности. Исследователи рассмотрели типы урока, традиционно выделяемые по дидактической цели и способу проведения, сквозь призму дополнительных параметров: возможного уровня экологичности, нестандартности урока и его оструктуренности. В итоге ими выделено 10 вариантов экологически ориентированных уроков [Глазачев С.Н. и др., 1980].

Несмотря на бесспорную продуктивность предложенного подхода, сегодня в нем выразительно просматриваются и слабые места. Сформулированные С.Н. Глазачевым, С.Е. Петровым и В.В. Сериковым требования к системе экологически ориентированных уроков (в частности, следующие: система уроков должна представлять собой последовательную комбинацию занятий различных типов, для нее необходима динамичная структура, которая в идеале соответствует логике развития экологической направленности) не были воплощены самими авторами. Показательно, что для изучения начального курса географии, который, по современным данным, приходится на сензитивный для экологического воспитания возраст, авторы предложили лишь комбинированный урок с экологическими элементами в средствах и повторительно-обобщающий урок. Кроме недооценки как благоприятности младшего и среднего подросткового возраста, так и потенциала начального курса географии для экологического воспитания, это обусловлено отсутствием учета обобщенных ценностных механизмов, этапности формирования ценностных ориентаций.

С 2007 г. мы используем собственный вариант рабочей классификации уроков, направленных на воспитание экологических ценностных ориентаций подростков в процессе изучения начального курса географии. В ее основу положено соответствие типов уроков обобщенным этапам формирования ценностных ориентаций. Считаем целесообразным выделять следующие основные типы занятий:

– **урок предъявления (урок-презентация).** Это урок, направленный на предъявление ценностей (в нашем случае – субъектных ценностей природы) школьникам, ознакомление с ними. Примерами занятий по начальному курсу географии, которые оправданно строить как уроки-презентации, являются урок изучения уникальных форм рельефа, урок, посвященный использованию вод человеком;

– **урок определения.** На занятии этого типа изучаемый природный географический объект, явление получает разностороннюю характеристику ценностного потенциала, чтобы в итоге школьники могли компетентно занять собственную позицию относительно его значения. В начальном курсе

географии таким образом целесообразно строить урок изучения вулканизма, анализ проектов преобразования климата;

– *урок рефлексии* – это урок, на котором через самопознание и осознание переживаний происходит личностное постижение учащимися ценностей, закрепление личностного смысла предварительно усвоенной аксиологической информации. Примерами уроков рефлексии в начальном курсе географии могут быть занятия по темам «Охрана биосферы», «Население и окружающая среда».

Кроме трех основных типов уроков, возможно выделять и их подтипы, отличающиеся спецификой организации деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса. Существуют также ценностно направленные аналоги комбинированного урока, которые сочетают черты занятий нескольких типов.

Мы осознаем, что приведенная номенклатура уроков, направленных на воспитание экологических ценностных ориентаций подростков, не исчерпывает ни желаемого, ни возможного их разнообразия. Однако она учитывает прежде всего возможность реализации в широкой образовательной практике. Именно поэтому в нее не включены занятия, на которых происходит непосредственное экологически целесообразное взаимодействие с окружающей средой: при всей их несомненной первостепенной значимости, реалии действующей учебной программы по географии заставляют включать соответствующее содержание не в уроки, а в те или иные формы внеурочной работы по предмету.

Если представить изучение начального курса географии как цикл формирования экологических ценностных ориентаций, возможно сделать предположение об относительной значимости уроков разных типов в последовательном изучении структурных составляющих курса. На информативно-поисковом этапе формирования экологических ценностных ориентаций по Л.П. Разбегаевой [Разбегаева Л.П., 2001] (элемент «поиск» по А.В. Кирьяковой [Кирьякова А.В., 1996]) основу учебно-воспитательного процесса составят уроки предъявления, на оценочном этапе (соответственно, элементы «оценка» и «выбор») доминирующая роль будет принадлежать урокам определения, сущность прогностического этапа (элемент «проекция») больше отражают уроки рефлексии. Однако, поскольку формирование ценностных ориентаций реально не может иметь четко фиксированных границ, такая прямолинейная экстраполяция грозит чрезмерной схематизацией, а, следовательно, упрощенностью учебно-воспитательного процесса. В то же время, в нашем исследовании предложенная классификация служила необходимым связующим звеном между моделью структурирования начального курса географии согласно логике освоения экологического ценностного смысла учебного материала и отдельными педагогическими технологиями [Копилец Э.В., 2013].

ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ И ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ

Котенева А.В., Москва, Россия

Аннотация. Исследование посвящено изучению дезадаптивных состояний студентов в стрессовых ситуациях и роли защитных механизмов в их преодолении. Полученные данные свидетельствуют об участии проекции, компенсации, замещения и реактивных образований в развитии постстрессовых реакций.

Ключевые слова: дезадаптивные состояния, стрессовые ситуации, защитные механизмы, студенты.

THE NON-ADAPTIVE STATES OF STUDENTS IN STRESSFUL SITUATIONS AND DEFENSIVE MECHANISMS

Koteneva A.V.

Abstract. The study is devoted to non-adaptive states of students in stressful situations and the role of defensive mechanisms in overcoming them. Findings of investigation indicate the involvement of projection, compensation, replacement and jet formations in the development of post-stress reactions.

Keywords: non-adaptive states, stressful situations, defensive mechanisms, students.

Сегодня человек все больше подвергается воздействию самых разных социальных, национальных, экологических, техногенных, межличностных стрессовых факторов, что оказывает сильное воздействие на психику человека. Психическая травма часто приводит к серьезным нарушениям здоровья человека, расстройствам его поведения и адаптации к окружающему миру [Тарабрина Н.В., 2001]. Одним из способов преодоления последствий стресса являются механизмы психологической защиты [Бодров В.А., 2006; Котенева А.В., 2010]. Однако до сих пор продолжают дискуссии об их эффективности в преодолении дезадаптивных состояний после перенесенной травмы.

Настоящее исследование посвящено изучению дезадаптивных состояний студентов в стрессовых ситуациях и роли защитных механизмов в их преодолении. В опросе приняло участие 60 студентов в возрасте от 19 до 23 лет. В целях изучения дезадаптивных состояний применялись анкета «Травматические события и эмоциональные состояния в момент стресса» и Опросник травматического стресса И.О. Котенева, а для диагностики механизмов психологической защиты – Тест-опросник «Life Style Index» Келлермана-Плутчика.

В исследовании были выявлены травматические события, с которыми сталкивались студенты за последний год, и сопровождающие их дезадаптивные состояния. К наиболее часто встречающимся ситуациям, свидетелями или участниками которых были обследуемые, относятся: смерть близких (50%), транспортная катастрофа или авария (46,5%), драка (40%). Каждый третий опрошенный отмечал такие события, как конфликты, ссоры с близкими (33,3%), болезни (30%), каждый пятый – сексуальное и физическое насилие. Некоторые применяли оружие (15%) и были свидетелями пожаров

(13,3%). Единицы принимали участие в боевых действиях, т.е. студенты, служившие в армии (5%), и попадали в заложники. Из 37 признаков дезадаптивного состояния, перечисленных в анкете, 10 признаков отмечается каждым вторым или третьим: испуг, страх, злость, чувство вины, сострадание, растерянность, бессилие, подавленность, сердцебиение, плач и слезы. Каждый четвертый испытывал ужас, агрессию, чувство собственной беспомощности; каждый шестой – досаду, бессонницу, рассеянность внимания, дрожь в теле. Реже упоминаются все остальные признаки. То есть большинство опрошенных пережили критические травматические события, поскольку присутствуют оба необходимых признака – наличие события и сильное эмоциональное состояние в момент травмы. Чем чаще испытуемые сталкивались со стрессовыми ситуациями, тем больше дезадаптивных состояний у них возникало. Установлена статистически значимая связь между этими показателями ($r=0.56$). Однако само по себе количество травматических событий и дезадаптивное эмоциональное состояние в момент травмы не приводят неизбежно к возникновению посттравматического стресса. Только у части потерпевших в силу определенных личностных особенностей появляются отсроченные стрессовые реакции. Оно редко возникает у тех людей, которые обладают качествами, способствующими эмоционально-ориентированной проработке ситуаций и ее когнитивному переосмыслению. К таким качествам часто относят уровень самооценки, личностную стойкость, локус контроля, личностные диспозиции, умение извлечь новые смыслы, принять ситуацию, сделать ее фактом своей жизни [Мазур Е.С., 1992].

Защитные механизмы как способы адаптации и разрешения внутриличностных конфликтов используются студентами так же часто, как и другими группами населения. Переживание травматического события и наличие дезадаптивного состояния в момент стрессового воздействия, не обязательно актуализирует все неосознаваемые механизмы защиты. Более того, их роль в преодолении последствий психической травмы весьма неоднозначна. Согласно полученным данным механизм отрицания искажает самовосприятие, повышает величину неискренних ответов ($r=0.41$), препятствует вторжению неприятных воспоминаний ($r= -0.30$), снижает стремление пострадавшего избегать воспоминания о травмирующем событии ($r= -0.26$), снижает уровень депрессии ($r= -0.42$). С остальными показателями стрессовых реакций не выявлены статистически значимые взаимосвязи. Отрицание травмы и ее последствий на уровне восприятия можно рассматривать как позитивную стратегию личности в целях сохранения целостности внутреннего мира. Результаты указывают на высокие связи между компенсацией и аггравацией ($r=0.25$), диссоциацией ($r=0.28$). То есть компенсация в случае сильного травматического переживания помогает человеку справиться с сильными эмоциями за счет усиления диссоциативной симптоматики: ощущения «притупления», сужения сознания, дереализации и деперсонализации. Применение защитной проекции приводит к повышенному вниманию индивида к своим болезненным переживаниям,

усилению аггравации ($r=0.26$), дистрессу ($r=0.32$) и депрессии ($r=0.26$). Замещение является единственным механизмом защиты, который положительно связан с количеством признаков дезадаптивного состояния в момент травматизации ($r=0.29$), т.е. интенсивность действия механизма замещения усиливается по мере возрастания уровня эмоциональной напряженности. Индивид, использующий замещение как стратегию преодоления травмы, постоянно подвергается вторжению травмирующих воспоминаний ($r=0.40$), имеет общий высокий уровень ПТСР, у него отмечается повышенная гиперактивация в виде трудностей засыпания, раздражительности, вспышек гнева ($r=0.38$). Можно предположить, что механизм замещения играет важную роль в патогенезе ПТСР. Результаты исследования показывают, что механизм интеллектуализации лежит в основе искажений «Образа Я» и оценки внешних событий ($r=0.35$), а механизм реактивных образований тесно связан с общим уровнем отсроченных стрессовых реакций ($r=0.25$), физиологической гиперактивацией ($r=0.26$), психологическим дистрессом ($r=0.26$) и депрессией ($r=0.27$).

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что защитные механизмы играют разную роль в преодолении психической травмы, внутриличностных конфликтов и проблем социальной адаптации. К нейтральным по своему действию механизмам защиты могут быть отнесены подавление, регрессия и интеллектуализация, к наиболее успешным – отрицание, а к неэффективным стратегиям – проекция, компенсация, замещение и реактивные образования. Гипотеза об участии механизмов защиты, прежде всего, замещения, проекции, компенсации и реактивных образований в патогенезе ПТСР нуждается в дополнительной проверке на контингенте с клиническим диагнозом ПТСР.

ЗАВИСИМОСТЬ ОТ ОНЛАЙН-ИГР КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ВИД ЗАВИСИМОСТИ

Кочетков Н.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются феномены интернет-зависимости и зависимости от онлайн-игр. На эмпирическом материале демонстрируется, что это не только явления разного уровня – эти два вида зависимости имеют разную психологическую природу.

Ключевые слова: зависимость, интернет-зависимость, зависимость от онлайн-игр, психологическая природа.

THE ONLINE-GAMES ADDICTION AS AN INDEPENDENT FORM OF ADDICTION

Kochetkov N.V.

Abstract. The article deals with the phenomenon of Internet addiction and dependence from online games. The empirical research demonstrates that the two types of addictions have different psychological nature.

Keywords: dependence, Internet addiction, dependence from online games, psychological nature.

Вопросы, касающиеся аддиктивного поведения, всегда остро стоят перед обществом. В основу их многочисленных классификаций, как правило, положено использование различных химических веществ, к которым у аддикта возникает привыкание. Химическим зависимостям противопоставляются зависимости поведенческие или нехимические. Именно в эту классификационную категорию «попадает» зависимость от Интернета [Егоров А.Ю., 2007]. Под этим видом зависимости понимается зависимость от общения в социальных сетях, онлайн-игр, виртуального секса и т.п. Но несмотря на рядоположенность этих видов аддикций, их психологическая природа, на наш взгляд, будет различной, что не дает поставить их в один ряд. В первую очередь это касается онлайн-игр. Точка зрения, что именно онлайн-игры составляют «костяк» интернет-зависимости уже высказывалась в научной литературе [Войскунский А.Е., 2010]. Однако существует проблема в теоретическом и эмпирическом «разведении» понятий интернет-аддикции и зависимости от онлайн-игр. Говоря о теоретическом аспекте этого вопроса, надо заметить, что какой-либо общепризнанной теории этих видов зависимостей не существует. Хорошим маркером этого факта является, например, дефицит методик диагностики данных феноменов. Тем не менее, исходя из индуктивных заключений можно подвести теоретическую базу как под проблему интернет-зависимости, так и проблему зависимости от онлайн-игр.

Кроме отсутствия теоретического фундамента и психодиагностического инструментария можно отметить еще один фактор, тормозящий изучение вышеобозначенных аддикций. Он заключается, на наш взгляд, в попытках вывести их из личностных характеристик, причем явно негативно «окрашивая» самих аддиктов. Понятно, что даже с обывательской точки зрения слово «зависимость» имеет отрицательную коннотацию, но, тем не менее, если смотреть на эту проблему через призму социально-психологического знания, то она уже не будет казаться такой однозначной.

Проведенное нами исследование было направлено на демонстрацию различий психологической природы интернет-зависимости и зависимости от онлайн-игр. В качестве основного критерия для разведения мы взяли такой критерий как осмысленность жизни, т.к. исходя из постулатов классической отечественной психологии, личность представляет собой иерархию мотивов [Леонтьев А.Н., 2005]. Различия в выраженности смыслообразующих мотивов дало бы нам возможность судить о различиях между рассматриваемыми феноменами. Для диагностики интернет-зависимости был взят известный тест К. Янг в адаптации В.А. Лоскутовой, для диагностики зависимости от онлайн-игр был составлен специальный опросник. Осмысленность жизни диагностировалась методикой «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. В исследовании приняли участие 148 респондентов – старшеклассники и студенты младших курсов. С самого начала выборка была поделена на тех людей, которые играют в онлайн-игры и тех, кто не играет. После чего в каждой из подвыборок диагностировали уровень интернет-зависимости. В результате выделились четыре категории

испытуемых: не зависящие от Интернета и не играющие в онлайн-игры; интернет-зависимые и не играющие; интернет-зависимые и играющие; не зависящие от Интернета и играющие в игры. Некоторый парадокс в выделении типов респондентов легко объясняется. Если под интернет-аддикцией понимать в основном, «компульсивную навигацию по WWW» [Войскунский А.Е., 2000], то игрок вполне может обходиться без этого, занимаясь исключительно игровой деятельностью и наоборот – общение в социальных сетях, поиск информации и т.п. может быть без включения в какую-либо игру. Полученные эмпирические данные показали, что выраженность всех компонентов смысложизненных ориентаций выше у двух категорий испытуемых: «интернет-независимые, не играющие» и «интернет-независимые, играющие». С помощью U-критерия Манна-Уитни обнаружены достоверные различия ($p \leq 0,01$) значений между этой парой подгрупп и подгруппами «интернет-зависимые, не играющие» и «интернет-зависимые, играющие» по таким составляющим как «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Лocus контроля – жизнь» и интегральным показателем осмысленности жизни. Таким образом, можно увидеть, что осмысленность жизни ниже у интернет-зависимых респондентов, тогда как этот показатель у людей «живущих без Интернета» и людей, играющих в онлайн-игры, находится на одном уровне и превышает аналогичный у интернет-аддиктов. На наш взгляд, этот факт отчасти свидетельствует о различиях в самой природе этих двух видов зависимостей. Деятельность, происходящая «просто в Интернете» является своего рода квазидеятельностью, на интернет-жаргоне «тайм-киллером», которая не приводит ни к чему, чем просто к трате времени. Если этот вид зависимости наступает в детском возрасте, то много шансов, что именно это приведет развивающуюся личность к дезадаптации, нарушению мотивационной сферы и т.п. Совсем другая «картина» будет наблюдаться у людей играющих, ведь онлайн-игры имеют четкую и прописанную цель, средства и способы ее достижения, включают в себя большое количество игроков с соответствующими групповыми процессами, т.е. все, что необходимо для деятельности и социализации личности. По сути, единственным отличием от деятельности реальной будет являться то, что все, что делает игрок, происходит в виртуальной плоскости. Хотя надо заметить, что часть поведенческой активности вполне может переноситься и в реальный мир – «виртуальные друзья» могут встречаться вживую, одна деятельность может перетекать в другую, уже не связанную с игрой. При этом надо заметить, что онлайн-игры вполне можно рассматривать как своего рода глобальный тренинг, направленный на целеполагание, постановку задач, отработку навыков коммуникации, успешную социализацию в группе. Исходя из этого игровые аддикты могут получать от игры даже больше, чем терять. Понятно, что на настоящий момент времени их жизнь все равно проходит в реальном мире, поэтому адаптация человека по ту сторону экрана монитора может сменить знак с плюса на минус, столкнувшись с обыденной действительностью. Тем не менее, однозначно говорить только о негативной роли онлайн-игр, на наш взгляд, было бы некорректно, в то время как то, что

называют «зависимостью от Интернета» действительно отнюдь не позитивно влияет на смысложизненные ориентации развивающейся личности.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ³⁹

Кружкова О.В., Воробьева И.В., Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье обсуждается вопрос выявления ценностных оснований построения стратегии самореализации молодежи в городской среде. Описываются три вектора ценностной направленности самореализации и их взаимосвязь с отношением к городу.

Ключевые слова: ценностные основания, самореализация, молодежь, городская среда.

VALUABLE BASES OF SELF-REALIZATION OF YOUNG PEOPLE IN URBAN ENVIRONMENT

Krzhkova O.V., Vorobyeva I.V.

Abstract. The article discusses the correlation between the strategy of young people self-realization and type of their relationship to urban environment. Describes the three vectors of value orientation of self-realization and their relationship with the attitude to the city.

Keywords: valuable based, self-realization, young people, urban environment.

Многие современные стратегии развития городов, регионов и страны в целом предъявляют определенные требования к населению, его готовности и способности к принятию нового, иных векторов развития, проявлению высокого уровня активности, но при этом мало внимания уделяется изучению самого населения, его потребностей, намерений, стремления следовать в заданном направлении развития города, региона, страны. Это касается и молодежи, как одной из наиболее активных и сензитивных к введению инноваций возрастных категорий жителей городов. При этом ключевым феноменом в понимании роли города в процессе планирования молодым человеком индивидуальной жизненной стратегии являются ценностные ориентации. Рассматривая понятия «ценность» и «ценностная ориентация» Д.А. Леонтьев выделяет три основных момента существования ценностей: общественные идеалы, предметное воплощение этих идеалов и мотивационные структуры личности, побуждающие ее к предметному воплощению этих идеалов [Леонтьев Д.А., 1996]. Можно предположить, что данные конструкты представляют собой определенные уровни принятия ценностей. Общественные идеалы могут существовать, не являясь личностно значимыми и принятыми человеком, как набор декларируемых социумом и культурой ориентиров, причем личность либо информирована об их существовании, либо не подозревает о том, что они есть и что они из себя

³⁹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ-Урал, проект № 15-16-66024

представляют. Феномен, включающий не просто социально приемлемые ориентиры и индивидуально-личностные приоритеты, но и некие пути по их достижению, можно обозначить как стратегию самореализации личности, которая с одной стороны опирается на ценностно-смысловую сферу человека, а с другой – обеспечивается пониманием и использованием возможных физических, социальных, материальных и персональных ресурсов как самого индивида, так и окружающей его среды.

Изучение ценностных ориентаций молодых людей (методика Ш. Шварца [Шварц Ш. и др., 2013]), проживающих в г. Екатеринбург (n=1187) позволило выделить три вектора ценностных оснований самореализации молодежи. К ним относятся:

1) социоориентированный вектор, предполагающий опору на такие ценности как благожелательность (чувство долга и забота), самостоятельность (мысли и поступки), гедонизм, стимуляция, репутация, реализуется через включение в социальные группы и воплощение своего потенциала, в также удовлетворение актуальных потребностей в них.

2) соционормативный вектор, включающий такие жизненные ориентиры как конформизм (правила и межличностное взаимодействие), скромность, традиция, универсализм (забота о природе и забота о других, толерантность), безопасность (личная и общественная), достижения, предполагает выбор стратегии самореализации, соответствующей социальным ожиданиям значимого окружения.

3) социодоминирующий вектор, ориентированный на ценность власти (обладание ресурсами и доминирование над другими), реализующийся в моделях лидерского поведения.

Распределение респондентов по склонности к той или иной стратегии колеблется от 14,7% до 15,6% человек, для которых характерен выраженный вариант поведения; от 13,6% до 17,2% человек, которые отличаются прямо противоположной моделью самореализации. Большинство опрошенных локализируют свои выборы в нейтральной стратегии без устойчивой ориентации на какой-либо из ценностных векторов, что с одной стороны может свидетельствовать о продолжающемся в юности процессе выбора ценностных ориентиров, а с другой – являться косвенным индикатором неустойчивости жизненных приоритетов современной молодежи.

Корреляционный анализ (r-Пирсона) обнаружил взаимосвязи ценностной направленности личности и отношения к городу (методика M. Lalli). Так, социоориентированная стратегия предполагает наличие у человека внешней ценности города ($r=0,070$ при $p=0,016$) и привязанности к нему ($r=0,111$ при $p=0,000$). Городская среда для таких юношей и девушек с выраженными ценностями, способствующими социальным контактам и самореализации посредством взаимодействия с другими людьми, выступает своеобразным фоном, оптимальным условием, в рамках которого и осуществляется поиск путей раскрытия личностного потенциала.

Соционормативный вектор ориентирует молодого человека на значимость всех параметров отношения к городу: внешняя ценность ($r=0,146$

при $p=0,000$), привязанность ($r=0,117$ при $p=0,000$), связь с прошлым ($r=0,112$ при $p=0,000$), восприятие близости ($r=0,202$ при $p=0,000$) и целеполагание ($r=0,195$ при $p=0,000$). Городская среда воспринимается молодым человеком в качестве субъекта взаимодействия, юноши или девушки не просто идентифицируют себя с городом, осознают свою связь с ним, но и включают город в разработку своих жизненных планов и стратегий самореализации.

Социодоминирующая модель ценностных ориентиров коррелирует с внешней ценностью ($r=0,155$ при $p=0,000$), привязанностью ($r=0,068$ при $p=0,019$), восприятием близости ($r=0,080$ при $p=0,006$) и целеполаганием ($r=0,086$ при $p=0,003$). Молодые люди с выбором приоритетов управления другими людьми также ориентированы на идентификацию с городом, однако в этом случае он рассматривается ими скорее как ресурс и не включен в индивидуальную стратегию их жизни.

Обнаруженные взаимосвязи феноменов отношения к городской среде и ценностных оснований стратегий самореализации у юношей и девушек подтверждают немаловажную роль социосредовых факторов, как в индивидуальном развитии отдельного человека, так и в процессах становления и развития мегаполисов. Представления о специфике восприятия города молодыми людьми с позиций различных ценностных ориентиров позволяют не только более точно подойти к вопросу создания условий для раскрытия личностного потенциала молодого человека, но и обеспечат общую устойчивую положительную динамику самого города, как социокультурной среды. Помимо этого, подобные исследования вскрывают проблемные области, как в оперативно-тактическом так и в стратегическом аспектах планирования и управления крупным административным, торговым, промышленным и культурным центром, что в свою очередь определяет его «точки роста» и потенциальные социальные ресурсы для совершенствования и оптимизации городской среды.

ШКОЛА ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Крюков М.М., Москва, Россия

Аннотация. В работе рассматривается роль деловой игры в преподавании эколого-экономических дисциплин. Показано, что она является важным методом формирования эколого-экономического мышления, причем ее ориентация на практическое мышление не противоречит, а способствует фундаментальности образования.

Ключевые слова: эколого-экономическое мышление, деловая игра, фундаментальное образование.

THE SCHOOL OF ECOLOGICAL-ECONOMIC THINKING

Kryukov M.M.

Abstract. The paper focuses on the role of simulation games in teaching the subjects that involve both ecological and economic issues and shows their importance for the cultivating of ecological approach to economic matters. It emphasizes that orientation of simulation games to practical thinking contributes to

the fundamental character of education, giving it genuine integrity and enhancing its intellectual dimension.

Keywords: ecologo-economic thinking, simulation game, fundamental education.

«По-моему, ни одна пристойная игра не лишена какой-то поучительности», – говорил Николай Кузанский. Игра каждый раз ставит своих участников в ситуацию, воспроизводящую основную коллизию культуры: необходимость сочетания свободы, инициативы, творчества с твердыми незыблемыми нормами. Потенциал ее формирующего воздействия на сознание человека, причем не только в детском возрасте, трудно переоценить.

Значение игры (понимаемой в широком смысле) для образования, а также и своего рамки, в которые она должна укладываться, замечательно сформулировал М.К. Мамардашвили: «Мы что-то понимаем, видим не путем переноса в нашу голову содержания значений письменного текста или устной речи, а лишь при условии, что в нас произошел какой-то новый сознательный опыт, опыт сознания как такового, в котором родилось что-то, что есть, что было, что уже сказано. Но что должно, повторяю, еще родиться, чтобы быть понятным.

Если случится акт понимания или мысли, случится и это парадоксальное рождение того, что уже есть. Этот опыт и называется игрой».

Но что можно конкретно вообразить в качестве такого опыта? Необходимо представить игру в узком смысле, игру как метод, как прием, к которому были бы приложимы слова М.К. Мамардашвили.

В наше время усилия в данном направлении связаны с разработкой игровых имитаций (деловых игр) и других активных (интерактивных) методов преподавания.

Разнообразие конструкций деловых игр не исключает общности некоторых принципиальных моментов. Согласно классическому представлению о них, принятому в сообществе специалистов, занятых разработкой и применением данного метода, такая игра должна включать в себя ряд подсистем. Среди них подсистемы принятия решений, отклика на действия игрока, отображения информации, а также подсистема сбора, хранения и анализа информации о ходе игры. Только благодаря взаимодействию всех названных подсистем игра становится сбалансированным и динамическим отображением действительности. Этим обеспечивается педагогическое и, шире говоря, познавательное значение игры.

Деловые игры сопровождает целый «шлейф» родственных методов. Конечно, такое изобилие не может не вести и ведет к путанице, к подмене одного метода другим, иногда преднамеренной.

Мы уже пережили терминологическую неразбериху на ранней стадии развития деловых игр, но, оказывается, не изжили ее. Неофиты упорно продолжают наступать все на те же грабли, игнорируя накопленный опыт и уроки, извлеченные из него. Поскольку каждый из методов имеет как

достоинства, так и ограничения, успешно применять эти методы можно только при очень четком представлении о специфике каждого из них.

В самом общем виде формальное отличие методов, только родственных игровой имитации, многие из которых почему-то все-таки упорно называют деловыми играми, от подлинных деловых игр заключается в отсутствии хотя бы одной из четырех упомянутых подсистем, и почти обязательно – подсистемы отклика, а потому в отсутствии отражения динамики развития системы.

Интерес к игровым методам, их популярность знали рост и падение. Сейчас как раз спрос на них растет. Но, к сожалению, он удовлетворяется в значительной мере суррогатами. Почему деловые игры в их классической интерпретации мало известны до сих пор, если очевидно, что игра нужна?

Снова и снова приходится отстаивать пользу деловых игр (игровых имитаций), их законное и неотъемлемое право присутствовать в образовательном процессе. По всей видимости, проблема в том, что пользователей не удовлетворяет соотношение затрат и результатов. Действительно, деловая игра – весьма трудоемкий метод, а в полезном эффекте от затрат на разработку и проведение игры многие не уверены. Случается сталкиваться с мнением, что деловая игра воспитывает преимущественно практическое мышление (и это действительно так), а данное обстоятельство идет вразрез с требованием фундаментальности образования. С последним утверждением можно поспорить. Поскольку предметом отражения в деловых играх преимущественно является экономика, следует учитывать, что в современном понимании она часто предстает как наука о поведении людей в процессе распределения и использования ограниченных ресурсов, когда есть альтернативные варианты такого использования. Процесс распределения ресурсов предполагает принятие решений. Трудно представить теоретическое изучение подобной науки без базы в виде практического опыта принятия решений. Вспомним цитату из М.К.Мамардашвили. Деловая игра позволяет пережить изнутри процесс принятия решений относительно объекта управления, которым является виртуальная модель экономики (модель отклика), оценить принятые решения и их результат.

Все сказанное во много крат усиливается, если мы обратимся к эколого-экономическим дисциплинам, например, к экономике природопользования, ибо в них процесс принятия решений предстает, можно сказать, в наиболее концентрированной форме. Действительно, нет других таких ресурсов, к которым была бы применима характеристика ограниченности в такой же мере, как к ресурсам природы. Здесь налицо не только альтернативные варианты их использования, но и огромная сложность выбора между ними, сопряженная с необходимостью предвидеть их весьма отдаленные последствия. Цена выбора очень высока, а потому и высока ответственность лица, принимающего решения. Этим в первом приближении отличаются черты эколого-экономического мышления, черты ума лица, принимающего решения в эколого-экономической сфере (вспоминается,

конечно, «Ум полководца» Б.М. Теплова, – послуживший стимулом для нашей работы). История выработала мощное средство для изучения и преподавания всех аспектов процесса принятия решений. Это игра. Примером служит, прежде всего, военное искусство и военная игра.

Анализ упомянутой работы Б.М. Теплова позволяет выделить следующие черты ума полководца:

1. Испытание действительностью.
2. Ответственность.
3. Сведение сложного к простому.
4. Предвидение.
5. Охват главного как целостности, не теряя при этом из вида детали.
6. Наличие каких-то заготовок, можно сказать, обобщенных ментальных конструкций, благодаря которым удается реагировать на изменения обстановки.

Первые два пункта характеризуют отличие военного мышления от практического мышления вообще. Но разумеется, хотелось бы, чтобы весь этот комплекс без изъятий относился и к эколого-экономическому мышлению. Во всяком случае, на его воспитание направлена правильно построенная и проведенная эколого-экономическая деловая игра. Давая тренировку интеллекту студентов, она, как нам представляется, только способствует фундаментальности образования. Это дает право говорить о деловой игре, как о подлинной школе эколого-экономического мышления.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Кряж И.В., Харьков, Украина

Аннотация. Экологическая позиция личности рассматривается в качестве управляющего параметра системы смысловой регуляции экологически релевантного поведения, который обеспечивает избирательное отношение субъекта к культурным смыслам и определяет экосберегающую, либо экоразрушительную направленность действий. Экологическая позиция раскрывается через соотношение биосферных и денежно-утилитаристских смыслов экологической действительности.

Ключевые слова: экологическая позиция, личность, смысловая регуляция, поведение.

ECOLOGICAL PERSONS POSITION IN THE SYSTEM OF MEANING REGULATION OF BEHAVIOR

Kryazh I.V.

Abstract. The ecological persons position is considered as the control parameter of system of semantic regulation of ecologically relevant behavior which provides the selective relation of the subject to cultural senses and determines conservation or destructive behavior. The ecological position reveals through a ratio of biospheric and monetary-utilitarian senses of the ecological reality.

Keywords: ecological position, personality, meaning regulation, behavior.

Экоразрушительная или экосберегающая направленность поведения

определяется внутренней позицией, занимаемой субъектом при определении задач жизнеобеспечения. Такую позицию, раскрывающую отношение к экологической действительности и обуславливающую восприятие экологических изменений, мы обозначаем как *экологическую позицию*. Различия между экоразрушительной и экосберегающей направленностью поведения связаны с особенностями экологической позиции субъекта.

Для экоразрушительного поведения характерны направленность на рост материального потребления, осмысление субъектом своих действий в рамках финансово-экономического контекста, отношение к деньгам как основному жизненному ресурсу; для экосберегающего поведения – направленность на поддержание экологической устойчивости, на снижение антропогенного давления на экосистемы, осмысление своих действий в биосферном контексте, отношение к природным экологическим системам (биосфере планеты) как основе жизнеобеспечения человека. В первом случае экологическое окружение наделяется денежно-утилитаристскими смыслами, качество жизни связывается с финансовым благополучием, субъект переживает свою причастность товарно-денежной системе, во втором – экологическое окружение обретает для субъекта внутреннюю ценность, качество жизни оценивается по экологическим критериям, субъект переживает свою экологическую (биосферную) причастность.

Экологическая позиция представляет собой жизненную позицию субъекта, рассматриваемую через призму социально опосредованного потребления экологических ресурсов. Жизненная позиция связана отношениями круговой причинности с образом жизни субъекта, с его местом в системе социального взаимодействия: жизненная позиция реализуется в образе жизни, в свою очередь, образ жизни вырабатывает и поддерживает соответствующую жизненную позицию. Радикальные изменения в образе жизни ведут к изменению жизненной позиции субъекта, проявляющемуся в скачкообразной перестройке системы индивидуальных ценностей. Хотя в целом индивидуальные ценности образуют многомерную гетерархическую структуру, при обращении к образу жизни в целом могут быть выделены базовые ценности, соотношение которых раскрывает жизненную позицию личности. Ценности, в которых закреплена значимость природного окружения для человека, и ценности, задающие целевую ориентацию на рост потребления и закрепляющие значимость денег для субъекта, поддерживают противоположные тенденции в экологически релевантном поведении и, соответственно, противостоят друг другу в системе базовых ценностей. Роль других типов ценностей, включающихся в смысловую регуляцию экологически релевантного поведения, определяются их контекстуальными связями с биосферными ценностями и ценностями материального потребления («денежными» ценностями).

Во внешнем – поведенческом плане экологическая позиция наиболее четко прослеживается в ситуациях экологически значимого выбора (выбора между экосберегающими и экоразрушительными способами действия) при решении социально-экологических дилемм. Смысловую основу экологически

значимого выбора составляют смысловые конструкты – имплицитные категориальные шкалы, обеспечивающие субъективную сравнительную оценку разных способов действия. Различия в выборе способа действия обусловлены различиями в смысловых конструктах, включенных в регуляцию экологически релевантного поведения.

Во внутреннем плане – плане смысловой регуляции – экологическая позиция проявляется и может быть описана через соотношение смысловых диспозиций биосферного и денежного (финансово-экономического) содержания, выявляемых в эколого-психологическом исследовании в форме экологических социальных установок. В этом случае экологическая позиция может быть введена в статистический анализ в виде гипотетической латентной (неявной) переменной, заданной манифестными (измеряемыми в исследовании) переменными – смысловыми диспозициями двух типов. Возможные варианты экологической позиции образуют континуум в диапазоне от биосферной позиции (доминирование биосферных диспозиций над денежными) до денежно-утилитаристской позиции (доминирование финансово-экономических смыслов экологической реальности над биосферными).

В системе смысловой регуляции экологически релевантного поведения экологическая позиция рассматривается нами в качестве управляющего параметра, определяющего саму систему осмысления экологической действительности. Влияние такого управляющего параметра проявляется двояко. Во-первых, актуализируя те или иные смысловые образования, экологическая позиция определяет, в конечном итоге, чувствительность к экологическим изменениям и готовность к проэкологическому или, напротив, к экоразрушительному поведению. Во-вторых, экологическая позиция определяет структурно-динамическую организацию смысловых образований, включенных в регуляцию экологически релевантного поведения. Иначе говоря, в зависимости от экологической позиции выстраивается та или иная личностная динамическая смысловая система, регулирующая экологически релевантное поведение.

ЛИЧНОСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ СЕТЕВЫХ КОММЕНТАРИЕВ⁴⁰

Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В., Москва, Россия

Аннотация. Рассматривается связь личностных особенностей читателя с процессом восприятия им сетевых комментариев, описываемого в категориях семантического пространства.

Ключевые слова: восприятие, сетевые комментарии, личностные особенности, семантическое пространство.

⁴⁰ Работа выполнена при поддержке РФФИ (13-06-00641)

PERSONAL FACTORS OF PERCEPTION IN WEB-COMMENTS READING

Kuznetsova Yu., Chudova N.

Abstract. The work is devoted to the correlation between the factors of reader's personal characteristics and the perceiving of web-comments described in the categories of semantic space.

Keywords: perception, web-comments, personal characteristics, semantic space.

Задачей цикла наших работ является установление закономерностей легитимизации агрессии людьми с разными типами ценностных приоритетов. В первую очередь нас интересуют особенности восприятия агрессии, выраженной в текстах сетевых дискуссий. В соответствии с этим была предпринята попытка выявить связи между особенностями восприятия комментариев из сетевых обсуждений с личностными особенностями субъекта сетевой коммуникации.

Была разработана модификация метода Семантического дифференциала, предназначенная для выявления особенностей процесса восприятия текстов комментариев сетевого обсуждения. Был создан специальный набор из 20 двухполюсных шкал и подобраны тексты 18 комментариев из сетевого обсуждения, выступившие в качестве объектов оценивания. Обмен комментариями между участниками интернет-общения рассматривается как специфическая активность, две цели которой – самопрезентация и ориентация в коммуникативном потоке – являются сторонами процесса группирования в виртуальном пространстве. В нашей предыдущей работе [Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В., 2015] была выявлена трехфакторная структура семантического пространства восприятия сетевых комментариев. В настоящем исследовании эта структура подтвердилась. Первый фактор характеризует принятие или отвержение комментария читателем, так что высокие показатели по этому фактору характеризуют комментарий как правильный для читателя, такой, с которым он согласен и который отражает и его собственную позицию по отношению к комментируемому событию или тексту, а низкие показатели – как отвергаемый, причем неприятный читателю в первую очередь своей агрессивностью и демонстрируемой автором комментария враждебностью (как на уровне используемой лексики, так на уровне действий, к которым призывает комментатор). Второй фактор характеризует комментарии с точки зрения энергичности, категоричности высказываний комментатора: высокие показатели по нему характеризуют комментарий как принадлежащий человеку решительному, категоричному в своих суждениях, низкие – как принадлежащий автору, не склонному к черно-белой логике и к навязыванию своей точки зрения. Третий фактор отражает склонность автора комментария опираться на культурную традицию, использовать ссылки на прецедентные тексты или же склонность говорить только «от себя», без апелляции к другим текстам и мнениям.

В настоящей работе данные об оценке комментариев, произведенной испытуемым в методике СД, сопоставлялись с данными о его личностных особенностях. Использовались методики, направленные на оценку агрессивности испытуемого (опросник агрессивности Басса-Перри ВРАQ и проективный тест враждебности Холмогоровой и др. ПТВ), портретный опросник ценностей Шварца, а также методики, данные которых позволяют охарактеризовать картину мира человека (опросник конструктивного мышления Эпштейна ОКМ, шкала базисных убеждений Янофф-Бульман ШБУ, методика поисковой активности Венгера-Ротенберга, шкала неуверенности ШН, тест жизнестойкости ТЖ, шкала интолерантности к неопределенности ШТН, опросник временной перспективы ОВП, опросник стиля принятия решений ОСПР, шкала аномии ША, биографический опросник ВIV, методика Личный миф ЛМ).

Обнаружены некоторые особенности связи между восприятием комментариев в сетевых дискуссиях и личностными характеристиками читателей этих комментариев. Во-первых, комментарии различаются «психологической нагруженностью» – восприятие некоторых существенно образом определяется тем, какими особенностями отличается сам читатель, восприятие же других мало зависит от того, кто именно его читает. Так, оценка одного из предложенных испытуемым комментариев как приятного связана с двадцатью личностными параметрами, а оценка другого – не связана ни с одной личностной характеристикой. Во-вторых, есть личностные особенности, которые чаще, чем другие, влияют на восприятие комментариев. Так, представление о собственной неуязвимости (ЛМ) оказывает влияние на восприятие категоричности 7 комментариев из 18.

Связь личностных особенностей с факторами СП отражает важность для испытуемых разного психологического склада той или иной стороны сетевой коммуникации, другими словами – направление влияния личностных особенностей читателя на восприятие комментариев, оставленных в сети другими.

Обнаружено, что приемлемость комментариев с высоким зарядом агрессивности характерна для людей, не признающих у себя склонность к физической агрессии (ВРАQ) и не считающих окружающих склонными «презирать слабость» (ПТВ), но приписывающих другим холодность и доминантность (ПТВ). Также низкая чувствительность к «чуждости» позиции комментатора и неприемлемости его агрессивности проявляется у тех, кто имеет низкие показатели способности к поведенческому совладанию (ОКМ), невысокие показатели жизнестойкости (ОЖ), а на уровне базовых убеждений не разделяет веру в справедливость и контролируемость событий (ШБУ). Напротив, высокую чувствительность к несовпадению своей и чужой позиции и к излишней агрессивности «чужака» проявляют люди с высокой поисковой активностью (тест Ротенберга) и люди «принципиальные» – те, кто подчеркивает у себя приверженность избранным ценностям (методика Шварца). Определенное влияние на интенсивность этого переживания оказывают стиль принятия решений и особенности временной перспективы.

Восприятие комментария в сетевом общении как излишне категоричного более характерно для людей с низкой враждебностью (ВРАQ), низкими показателями по шкале аномии, способных устанавливать контакты и ориентирующихся в этом вопросе на своих хорошо взаимодействующих родителей (ВIV). Не замечается категоричность чужих суждений людьми, приписывающими другим доминантность и холодность (ПТВ), «принципиальными» (высокие баллы по методике Шварца), верящими в собственную неуязвимость (ЛМ), ориентированным на будущее (ОВП), интолерантными к нерешаемости некоторых проблем (ШТН) и скорее взрослыми людьми, чем первокурсниками. Для некоторых типов комментариев оценка их категоричности связана с характером базисных убеждений (ШБУ), особенностями переработки информации (ОКМ), стилем принятия решений (ОСПР).

Важность отсылок к культурным и историческим прецедентам, научным данным при комментировании событий и текстов тем выше для человека, чем он менее агрессивен (физическая агрессия и гневливость по ВРАQ), чем выше его показатели конструктивности мышления и ниже категоричность суждений (ОКМ), но и чем выше стереотипность и ниже активность при решении жизненных проблем (тест Ротенберга), принятие риска (ТЖ) и толерантность к нерешаемости проблем (ШТН).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕРТВ ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ⁴¹

Купченко В.Е., Омск, Россия

Аннотация. Тезисы отражают результаты эмпирического исследования особенностей самоотношения, агрессии, жизнестойкости и тревожности подростков – «жертв» буллинга. Основными компонентами, которые характеризуют подростков – «жертв» буллинга в образовательной среде, являются: тревожность, подозрительность, обида, чувство вины, враждебность, самообвинение. Все перечисленные компоненты имеют высокий показатель в сравнении с показателями подростков «наблюдателей» в образовательной среде.

Ключевые слова: психологические особенности, школьное насилие, буллинг, жертвы, подростки.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SCHOOL VIOLENCE VICTIMS

Kupchenko V.E.

Abstract. Abstracts reflect the results of empirical studies of the self-aggression, anxiety and resilience of adolescents as victim-participants of bullying. The main components that characterize adolescents "victims" of bullying in the educational environment are: anxiety, suspicion, resentment, guilt, hostility, self-

⁴¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-55011

blame. All these components have a high rate in comparison with indicators of adolescent "observers" in the educational environment.

Keywords: psychological characteristics, school violence, bullying, victims, adolescents.

Проблема школьной травли (буллинга) в России является острой проблемой как нашего времени, так и прошлых лет, и до сих пор не находит своего практического разрешения со стороны психологов, педагогов, социологов и других специалистов. Современное общество не исключает явления насилия из процессов обучения и воспитания. Случаи школьной травли в последнее время только возрастают. Следовательно, необходимо исследовать феномен насилия в образовательной среде (буллинг) его истоки, формы, причины, психологические характеристики участников, так как буллинг разрушает безопасность образовательной среды и негативным образом сказывается на построении межличностных отношений между субъектами образовательного процесса и развитии личности обучающегося [Петросьянц В.Р., 2011].

Кроме малой разработанности проблемы буллинга в отечественной литературе, главная проблема состоит в том, что такое социальное явление как буллинг имеет недостаточно данных о социально-психологических характеристиках его участников, которых в основном ученые делят на «Жертв», «Преследователей» или «Буллей» и «Свидетелей». Таким образом, цель исследования – изучить самоотношение, жизнестойкость, агрессивность, тревожность «жертв» буллинга в образовательной среде. При проведении исследования мы тестировали следующую гипотезу: уровень самоотношения, жизнестойкости, агрессивности, тревожности «жертв» буллинга в образовательной среде значимо ниже, чем у «наблюдателей» буллинга. Выборку нашего исследования составили учащиеся 6-8 классов общеобразовательной школы в количестве 102 человека (мальчики и девочки). Возраст участников от 12 до 14 лет.

Выборка была разделена нами на 2 группы по результатам анкетирования. Была выявлена группа «жертв» буллинга в образовательном процессе – 44 человека (43%), и группа «наблюдателей» – 58 человек (57%). В состав группы «жертв» буллинга вошли: 16 мальчиков (36,36%) и 28 девочек (63,63%).

Для реализации поставленной цели мы использовали авторскую анкету на определение роли в ситуации насилия, методику на диагностику агрессии Басса-Дарки, шкалу тревоги Дж. Тейлор, опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Панталева, тест на жизнестойкость С. Мадди (адаптация).

Анализируя ответы на вопросы анкеты, мы выявили, что среди опрошенных подростков 51% никогда не подверглись буллингу; 6% – редко подвергались буллингу в образовательном процессе; 43% человек – часто подвергались буллингу в образовательном процессе.

Эмпирически выявлены достоверные различия в психологических характеристиках подростков «жертв» и «наблюдателей». Самоотношение

«жертв» буллинга в образовательной среде отличается низкими показателями самоуверенность (46,03), самопринятия (42,97), аутосимпатии (36,15), ожидаемого отношения от других(33,81). Также самоотношение характеризуется повышением самообвинения (80,50), самоинтересом (56,02).

Подростки «наблюдатели» могут быть охарактеризованы позитивным глобальным самоотношением, самоуважением, самопринятием, аутосимпатией и самопониманием, адекватной самооценкой и принятием себя.

В аффективной сфере «жертвы» насилия обладают выраженными проблемными переживаниями, повышенным эмоциональным дискомфортом, тревожностью и напряженностью, эмоциональной неустойчивостью. В межличностных отношениях «жертвы» буллинга склонны к непринятию других и уходу в себя, ожиданию внешнего контроля, зависимости от мнения других и принятию позиции подчинения.

«Жертвам» буллинга в образовательной среде характерны низкие показатели по следующим компонентам: вербальная агрессия (36,52), раздражительность (36,38), косвенная агрессия (40,59), физическая агрессия (42,05), негативизм (43,94). Высокие показатели характерны по следующим компонентам: подозрительность (50,43), обида (46,55), чувство вины (46,83), враждебность (47,80).

Обнаружены достоверные отличия в степени развития различных компонентов жизнестойкости у подростков «жертв» и «наблюдателей». Подростки «наблюдатели» являются более жизнестойкими, чем подростки «жертвы». У подростков «наблюдателей» все показатели жизнестойкости находятся на достаточно высоком уровне, у подростков «жертв» все показатели очень низкие, за исключением компонента принятия риска (46,85). Но, несмотря на выраженность данного компонента, у «наблюдателей» показатель по компоненту принятия риска несколько выше (55,03).

Обнаружены достоверные отличия по уровню тревожности. У подростков «жертв» тревожность находится на высоком уровне (76,27), у подростков «наблюдателей» уровень тревожности на более низком уровне (32,71). Характерно, что подростки «жертвы» и подростки «наблюдатели» по показателю тревожность имеют огромный разброс в среднем значении, и высокое значение присуще подросткам «жертвам».

По результатам эмпирического исследования составлен портрет подростков «жертв» буллинга в образовательной среде. Основные компоненты, которые характеризуют подростков «жертв» буллинга в образовательной среде являются следующие: тревожность, подозрительность, обида, чувство вины, враждебность, самообвинение. Все перечисленные компоненты имеют высокий показатель в сравнении с показателями подростков «наблюдателей» в образовательной среде, они накладывают отпечаток на «Образ Я» подростков «жертв» и регулируют поведение подростков «жертв».

Перспективными направлениями дальнейшего исследования проблемы является изучение психологических характеристик не только «жертв» и «наблюдателей», но и «обидчиков»; исследование участников буллинга в различных возрастных категориях, социальных аспектах; изучение мотивационных, ценностных особенностей участников буллинга; определение гендерных особенностей участников буллинга; дальнейшее исследование «жертв» и их личностных ресурсов; изучение представлений родителей о ситуации буллинга в образовательной среде; исследование ситуации буллинга со стороны учащихся в отношении учителя.

ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Лазун А.В., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию возрастных особенностей визуального мышления учащихся старших классов. В работе представлены результаты исследования данного феномена на выборке свыше 300 человек. Автор представляет уровневую характеристику визуального мышления и особенности визуальных стратегий в старшем школьном возрасте.

Ключевые слова: возрастные особенности, визуальное мышление, уровневая характеристика, визуальные стратегии, старшеклассники.

HIGH SCHOOL STUDENTS VISUAL THINKING

Lagun A.V.

Abstract. The article is devoted to the study of the age characteristics of visual thinking high school students. The paper presents the results of a study of this phenomenon on a sample of over 300 people. The author presents a level characteristic of visual thinking and visual features of strategies in the senior school age.

Keywords: age characteristics, visual thinking, level characteristic, visual strategies, senior school age.

Старшекласснику, как субъекту, активно осваивающему окружающее пространство, необходимо создать условия, которые помогут ему эффективно использовать свои познавательные, личностные особенности для адаптации и обработки визуальных потоков. Возникает задача психологического обоснования средств ведущих к увеличению осмысленности восприятия окружающей среды и регуляции поведения. Особая роль в этом процессе отводится художественному образованию, как средству, позволяющему организовать оптимальное взаимодействие человека с напряженным, часто содержащим «психологические загрязнения», визуальным потоком. В процессе образования учащийся приобретает возможность избирательно реагировать на избыток визуальной информации.

Современное образование в недостаточной степени использует потенциал изобразительного искусства и музейной среды для развития этих способностей учащихся.

Теоретический анализ существующих психолого-педагогических подходов к определению понятия визуального мышления позволил выделить ряд основных составляющих его компонентов:

1. Зрительно-моторная координация: координация движений, фигурно-фоновое различение заданного элемента, опознание фигур и их положения в пространстве, зрительная память и другие.

2. Виды мыслительной деятельности: концентрирование, переключение и распределение внимания, анализ и синтез, наблюдательность и тому подобное.

3. Воображение: активность и раскованность мышления, оперирование образами и оригинальность новых образов, образная беглость и гибкость, фантазия и так далее.

Анализ данных, полученных разными исследователями [Далингер В.А., 1999; Розин В.М., 2004; Серикова И.А., 2005] позволил выявить некоторые закономерности процесса создания образа визуального мышления. Он происходит поэтапно: 1) создание самого образа; 2) сравнение созданного образа с оригиналом, конструирование новых моделей; 3) экстраполяция информации, получаемой при изучении квазиобъекта и созданной с его помощью модели; 4) практическая проверка результатов экстраполяции, когда образ визуального мышления, отражая некоторые существенные черты реальности, становится объектом специальной рефлексии; 5) экспериментальная проверка информации о новом объекте в привычных формах (обычно чувственно-наглядных).

Важно понимать, что модель как конечный продукт визуального мышления должна нести на себе отпечаток реальности, являясь аналогом предмета объекта действительности.

Можно говорить о том, что визуальное мышление носит синтетический характер: возникает на основе вербального мышления, но за счет соединения с трансформированным чувственным материалом теряет свой вербализованный характер. Это такая форма деятельности человека, содержанием которой является оперирование и манипулирование наглядными образами, а результатом – порождение новых, часто абстрактных образов, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимыми.

Нами в результате анализа литературных источников были сформулированы возрастные предпосылки эффективного формирования визуального мышления у старшеклассников:

– для старшеклассников характерно расширение сферы социального взаимодействия, углубление опыта – это позволяет лучше ориентироваться в сюжетной линии произведения искусства.

– качественно новый этап развития мышления позволяет осуществлять более сложные операции с образами, а значит, позволяет осуществлять более глубокий и детальный анализ явлений и процессов окружающей действительности.

– сформированные коммуникативные навыки помогают вербализовать свое отношение к объектам мира, а также понимать значение невербальных проявлений других людей.

– зрелость эмоциональной сферы юношей позволяет им дифференцировать собственные переживания.

– осмысленность восприятия старшеклассников позволяет отражать объекты мира в их целостности и многокачественности.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, а также на результатах собственного исследования [Лагун А.В., 2011], нами были выделены структурные компоненты уровней развития визуального мышления в юношеском возрасте, обусловленные их возрастными особенностями:

1. Создание новых визуальных образов на основе личных ассоциаций и оправданных ситуацией.

2. Вербализация художественных образов (оформление чувственных впечатлений в суждения и умозаключения; осмысленное называние созданных визуальных образов).

3. Аналитико-синтетическая деятельность (выдвижение визуальных гипотез, целостное восприятие картины, ориентирование в сюжетной линии произведения искусства, осмысление и видение целого плана картины, а не отдельных ее деталей).

4. Наличие активности субъекта при восприятии произведения искусства – активное восприятие, включение в обсуждение картины, отстаивание своей точки зрения, уважение к мнениям других.

Кроме того, исследование результатов методик 310 учащихся старших классов позволило нам выделить визуальные стратегии учеников, которые использовались ими при восприятии произведений изобразительного искусства. Они находят свое отражение в: активности, проявляемой учениками на занятиях, стремлении выражать свои мысли, вести дискуссию, выражении своих эмоций и желании поделиться ими с окружающими, осознании места произведения искусства именно в данной, заявленной педагогом теме и обоснование своего мнения, привнесение личного, истинно «субъектного» смысла в анализ объектов искусства.

Уровневая характеристика визуального мышления старшеклассников, разработанная нами, основывается на результатах диагностики при помощи визуально-ориентированных методик, а также на данных наблюдений педагогов за учащимися во время занятий.

Таким образом, проявление визуального мышления старшеклассников можно охарактеризовать по трем уровням, в соотношении с визуальными стратегиями, по следующим основаниям: создание новых визуальных образов на основе личных ассоциаций и ассоциаций, оправданных ситуацией; осмысленное называние созданных визуальных образов; аналитико-синтетическая деятельность (выдвижение визуальных гипотез, целостное восприятие картины, ориентирование в сюжетной линии произведения искусства); выраженность активности субъекта при восприятии

произведения искусства – активное восприятие, включение в обсуждение картины, отстаивание своей точки зрения, уважение к мнениям других.

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Левочкина А.М., Киев, Украина

Аннотация. В статье рассматривается психологическая концепция формирования экологической культуры студенческой молодежи, ее принципы и методы. Предложено определение понятия «экологическая культура» и показано этапы ее развития.

Ключевые слова: формирование экологической культуры, студенты, принципы и методы, стадии развития.

THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS

Liovochkina A.M.

Abstract. The article deals with the psychological concept of formation the ecological culture of students, its principles and methods. Shows the definition of the concept of "ecological culture" and shows the stages of its development.

Keywords: formation the ecological culture, students, principles and methods, stages of development.

Целью нашего исследования было создание психологической концепции развития экологической культуры студентов и, на базе этой концепции, разработать технологию экологического образования в высших учебных заведениях.

Экологическую культуру мы определяем как систему индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок, целей и ценностей, касающихся взаимоотношений в системе «человек – окружающая среда» и реализующихся через экологическое сознание, которое отражает микроуровень, мезо уровень, макроуровень и мега уровень среды, а также – через экологическую деятельность, что проявляется в поддержке, развитии окружающей среды и в создании ее элементов.

Разработанная нами психологическая модель формирования экологической культуры студенческой молодежи содержит четыре этапа. Формирование собственно экологической культуры предваряют: формирование экологической грамотности, экологической образованности и экологической компетентности. Для эффективного прохождения этих этапов нужны определенные условия, созданные в рамках учебного процесса.

Так, для эффективного формирования экологической грамотности, которую составляют: знания в области экологических дисциплин; осознание того, что экологические проблемы касаются каждого и решать их должен и

может каждый член общества, а также эколого-ориентированные установки, нужно создать такие условия, чтобы студенты реально почувствовали свою причастность к решению проблем окружающей среды. Здесь мы предлагаем включение студентов в интерактивные лекции, чтобы они могли обсуждать экологические проблемы, дискутировать, задавать вопросы и отвечать на них. Кроме того, на этапе формирования экологической грамотности, мы предлагаем игровые методы и демонстрационные эксперименты, которые помогли почувствовать субъектам обучения реальную остроту сложившейся ситуации в их жизненной среде.

На втором этапе формирования экологической культуры студенческой молодежи мы ставили перед собой цель формирования экологической образованности. Экологическая образованность определяется нами как система знаний в области экологических дисциплин; умение применять эти знания на практике и транслировать их, а также возможность влиять на развитие жизненной среды и на предотвращение экологических кризисов и катастроф, то есть понятие образованности или же – компетенции, содержит когнитивную и операционно-технологическую составляющие. Для формирования экологической образованности, мы поставили задачу: систематизировать экологические знания, необходимые для эффективной деятельности в окружающей среде, научить студентов как применению этих знаний в экологической деятельности, так и трансляции их в общество. С этой целью мы предлагаем включение субъектов обучения в проектно-игровую и творческую деятельность, направленную на создание креативных идей спасения, охраны, развития и создания окружающей среды. Для этого требуется организация для студентов игрового пространства, где они смогли бы разрабатывать и, в определенной степени, реализовывать проекты, направленные на охрану и развитие окружающей среды, а также на создание элементов жизненной среды.

На третьем этапе, этапе формирования экологической компетентности необходимо уделить внимание, прежде всего, развитию личностного отношения субъектов обучения к жизненной среде и их готовности отвечать за последствия своей экологической деятельности - предотвращать нанесения вреда окружающей среде и преодолевать последствия собственной неэкологичной деятельности, если таковая случается. Экологическую компетентность мы определяем как личностное отношение к жизненной среде и готовность отвечать за последствия своей экологической деятельности в этой среде. Экологическая компетентность также включает такие составляющие как мотивационная, этическая, социальная, поведенческая. Условием формирования экологической компетентности

может стать привлечение студентов к участию в тренинге формирования готовности к волонтерской деятельности, благодаря чему у них сформируется мотивация эколого-ориентированной деятельности, которую они будут реализовывать в деятельности, направленной на охрану, развитие и создание элементов окружающей среды.

И, наконец, на заключительном четвертом, этапе, который вбирает в себя, «снимает» все предыдущие этапы, должно происходить собственно формирование экологической культуры студенческой молодежи.

Условием формирования экологической культуры студенческой молодежи должно стать создание такого учебного пространства, в котором можно было бы воплощать экологические проекты и замыслы, где нужно ставить цели и нарабатывать нормы взаимодействия с окружающей средой. Безусловно, в идеале, решение такой задачи требует выхода за пределы формального образования и приобщения к системе неформальной и информального образования.

Мы также пытались выйти за пределы формального образования и предложили студентам присоединиться к тренингу, который проводился вне рамок учебного процесса. Целью тренинга было формирование социально-психологической готовности к волонтерской деятельности в сфере охраны и развития окружающей среды.

Вся формирующая программа была построена на следующих принципах: принципе единства сознания и деятельности; принципе конструктивности и позитивности, а также – на принципе экологичности. Принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С.Л. Рубинштейном и конкретизированный А.Н. Леонтьевым, отмечает, что сознание человека формируется и проявляется в деятельности. В свою очередь, экологическое сознание формируется и проявляется в деятельности человека, направленной на окружающую среду. Эта деятельность может быть как конструктивной, так и деструктивной, и в соответствии с этим формируется экологическое сознание.

Предложенный нами принцип позитивности в экологической психологии заключается в том, что подчеркивает: одна отдельная личность способна изменить мир к лучшему. Принцип конструктивности означает, что нужно изучать не только состояние окружающей среды, которое постоянно ухудшается, но и находить пути ее улучшения, которые под силу преодолеть даже одному человеку. Принцип экологичности отражает содержательный характер взаимодействия в системе «индивид – среда». Наивысшим уровнем экологичности будет такая деятельность человека, которая, благодаря развитию элементов окружающей среды, создает среду собственного

развития. В этом случае мы будем иметь стабильную экосистему, которая способна к саморазвитию.

Все вышеуказанные принципы, методы и технологии способствуют формированию мотивации развития экологической культуры, которую составляют: экологическая грамотность, экологическая образованность и экологическая компетентность, проявляющиеся в экологическом сознании и экологической деятельности. В свою очередь, экологическая культура личности, сформированная в образовательной среде, транслируется в различные слои общества, создавая, таким образом, основы его устойчивого развития.

НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В КЛАССИФИКАЦИОННОМ АСПЕКТЕ

Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Москва, Россия

Аннотация. Выделены основные направления исследований личности профессионала в классификационном аспекте: применение общих типологий личности к содержательным разрядам сферы труда; применение общих теорий личностных черт к содержательным разрядам сферы труда; изучение в рамках содержательных разрядов сферы труда отдельных личностных свойств; создание профессиональных типологий личности в рамках содержательных разрядов сферы труда; создание обобщенных профессиональных типологий личности на основе психологических типологий сферы труда.

Ключевые слова: личность профессионала, классификационный аспект, типологии личности, сфера труда.

TRENDS OF STUDY THE PROFESSIONAL PERSONALITY IN THE CLASSIFICATION ASPECT

Lenkov S.L., Rubtsova N.E.

Abstract. The basic directions of research in the classification of the individual professional aspect: the use of common typologies of personality to discharge substantive work; application of the general theory of personality traits to substantial discharge work; study within the scope of the labor content of discharges of certain personality traits; the establishment of professional personality typologies within the scope of the labor content of discharges; the creation of generalized professional personality typologies based on psychological typologies of work.

Keywords: professional personality, classification aspect, typologies of personality, labor content.

Взаимная детерминация личности и выполняемой профессиональной деятельности изучалась на протяжении длительного времени. Исторический генезис подобных исследований широко представлен [Бодров В.А., 2006 и др.]. В современной психологии изучаются разнообразные личностные особенности, характеризующие представителей различных профессиональных групп.

Чтобы систематизировать в классификационном аспекте многообразие исследований личности профессионала, под *сферой профессионального труда* будем понимать многообразие разновидностей профессиональной деятельности, выполняемых на конкретных *трудовых постах* [Климов Е.А., 1988], а также совокупность соответствующих субъектов труда, профессиональных групп и сообществ. *Предметно-содержательными классификационными разрядами* сферы труда обозначим различные отрасли, профессии, специальности, должности и иные социально-экономические деления профессиональной деятельности. Применяв в качестве критериев используемые классификационные подходы, выделим ряд основных направлений интересующих нас исследований.

1. Применение общих типологий личности к содержательным разрядам сферы труда. Создано множество таких типологий, но только малая их часть применялась к сфере труда. В качестве иллюстрации упомянем лишь два «пласта» таких исследований. Первый связан с типологией З. Фрейда и влиянием данных типов личности на выбор профессии [Фернхем А., Хейвен П., 2001], второй – с характеристиками профессиональных групп и стилевых особенностей профессиональной деятельности с позиций типологии К.Г. Юнга и развивающего ее «указателя типов» Майерс-Бриггс [Крегер О., Тьюсон Дж., 2009]. Эти примеры позволяют отметить проблемы данного направления. Типология З. Фрейда не операционализирована, что характерно для многих известных типологий личности. В таких случаях утверждения о взаимосвязи личности и профессии основаны на соответствующей теории личности и данных клинической или консультационной практики. Типология Майерс-Бриггс, как и ряд других общих типологий личности, операционализирована, но их общий характер не позволяет установить однозначного соответствия между типами личности и разрядами сферы труда.

2. Применение теорий личностных черт к содержательным разрядам сферы труда. Среди широко представленных и разнообразных моделей личности здесь доминируют «Большая пятерка», трехфакторная модель Г. Айзенка и 16-факторная модель Р. Кеттелла. Традиционные проблемы связаны с невозможностью сведения многообразия личности к небольшому числу черт и, как следствие, с невысокой прогностической валидностью таких моделей личности для «трудового поведения», результатов труда, удовлетворенности трудом и т.д. Вместе с тем, совершенствование методического инструментария и широкая эмпирическая верификация подобных теорий порождают тенденцию повышения эффективности их применения в сфере труда.

3. Изучение в рамках содержательных разрядов сферы труда свойств личности, не включенных в типологии или теории черт личности. Эта проблема связана с многообразием и недостаточной упорядоченностью личностных свойств, а также с их социокультурной обусловленностью: если базовые черты личности, как правило, социокультурно инвариантны, то для

иных черт это верно далеко не всегда (например, даже для «фасетов» базовых черт).

4. Создание профессиональных типологий личности в рамках содержательных разрядов сферы труда. Здесь создаются «узкие» типологии, разделяющие на типы представителей определенной профессиональной общности: психологов, экологов, ученых, учителей и мн. др., см., например, типологию менеджеров в [Никифоров Г.С., 2019]. Однако, в силу отсутствия общих методологических оснований, серьезными проблемами являются сравнительный анализ и обобщение подобных типологий.

5. Создание обобщенных профессиональных типологий личности на основе психологических типологий, охватывающих всю сферу труда. Последних на практике используется немного. Например, в нашей стране широко распространены только типологии Е.А. Климова и Дж. Холланда. Холланд, рассматривая профессиональную идентичность как наличие у человека «четкой и устойчивой картины своих целей, интересов и талантов» [Holland J.L., 1997], концептуализировал соответствие направленности личности и типа профессиональной среды. Вместе с тем, отмечаются недостаточная дискриминативность типов Холланда и невозможность в рамках его подхода отделить самостоятельный профессиональный выбор от вынужденного. Кроме того, конкретные виды труда часто соотносятся сразу с несколькими типами Холланда. Аналогичная распределенность типов характерна для типологии Е.А. Климова, а интенсивные изменения сферы труда требуют ее дополнения (см. Кононова В.Н. [2010]). Многие подобные типологии основаны только на профессиональных интересах, однако для адекватного профессионального выбора необходим учет и других личностных и когнитивных свойств. Одним из немногих исключений является типология Холланда, в концепции которой учитываются интересы и способности, но распространенность в нашей стране краткой, а не полной [Holland J.L., 1994] версии опросника SDS фактически нивелирует это достоинство.

Таким образом, личность профессионала исследуется в различных направлениях, но здесь имеются проблемы, представленные на разных уровнях научного познания: на методологическом – дискуссионность ключевых понятий «личность» и «профессионал», на теоретическом – множественность конкурирующих теорий личности и профессионального становления, на эмпирическом – трансформация сферы труда под влиянием научно-технического прогресса, социально-экономических и иных факторов, состоящая в появлении новых и изменении содержания традиционных видов труда и недостаточно учитываемая в концепциях профессионального становления. Некоторые новые виды труда имеют пока только слэнговые названия и не выделены в самостоятельные разряды, хотя их психологическая специфика искажает результаты исследований тех традиционных разрядов, к которым они отнесены. Подобные проблемы эмпирического уровня порождают новые проблемы теоретического и методологического уровней, в частности, связанные с неполнотой и

противоречивостью типологий профессиональной деятельности, в итоге обуславливая актуальность поиска новых подходов к изучению личности профессионала, в том числе – выявления общих оснований, позволяющих разделить сферу труда на группы, равномасштабные для их сравнительного психологического анализа. Нередкой является ситуация, когда выявление личностных особенностей представителей формально одной и той же профессиональной группы фактически осуществляется на неэквивалентных выборках. Например, выявляемые личностные характеристики менеджеров в значительной степени обусловлены уровнем управления, видом менеджмента (к примеру, менеджеры по туризму, по персоналу и по финансам – это, скорее, разные профессии, чем специальности одной профессии), типом организационной культуры и т.д. Для решения подобных вопросов важно иметь общие классификационные психологические основания, позволяющие, с одной стороны, генерализованно подходить к выявлению и сравнению личностных особенностей профессионалов, представляющих различные виды труда, а с другой – при необходимости специфицировать такие особенности для применения к конкретным разновидностям труда.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Леонтьев М.С., Екатеринбург, Россия

Аннотация. Рассматриваются возможные пути повышения экологической компоненты в процессе подготовки студентов в системе среднего профессионального образования. Предлагается использовать «компромиссный подход» при формировании общих компетенций будущего специалиста. Обсуждаются методические моменты семинарских занятий в рамках преподавания естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин.

Ключевые слова: общие компетенции, экологические компоненты, «компромиссный подход», будущие специалисты.

THE ENVIRONMENTAL ASPECTS OF GENERAL COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATIONAL SYSTEM

Leontev M.S.

Abstract. Discusses possible ways to improve the environmental components in the process of preparation of students in secondary vocational education. Proposed to use the "compromise approach" in the formation of general competences of the future specialist. Discusses methodological moments of seminars within the faculty of natural sciences and disciplines.

Keywords: general competences, environmental components, "compromise approach", future specialist.

Непростые экономические и политические условия развития российской экономики, сформировавшиеся в последние годы, диктуют необходимость повышения внимания ко всем аспектам подготовки

специалистов среднего звена в системе среднего профессионального образования (СПО), в том числе и к процессу формирования экологического мышления у студентов. Среди многих критериев оценки степени овладения будущим специалистом общими и профессиональными компетенциями, определенными Федеральным государственным образовательным стандартом СПО (ФГОС СПО), нельзя забывать и об уровне экологизации мышления.

Обобщая опыт преподавания дисциплин общепрофессионального и естественнонаучного циклов в системе СПО – «Безопасность жизнедеятельности», «Охрана труда» и «Экологические основы природопользования», мы отмечаем значительную индифферентность студентов в отношении экологических проблем окружающей среды на начальном этапе изучения указанных дисциплин, что, на наш взгляд, на 80-90% обусловлено объективными причинами. Лишь экологическое образование и воспитание, поддерживаемые всей инфраструктурой образовательной среды, позволит сформировать полноценного специалиста, способного осуществлять свою профессиональную деятельность в согласии и с общими нормами экологического благополучия, и с нормативными и правовыми актами (СанПиНами, Гигиеническими нормативами и т.п.).

Формирование любой из общих компетенций, регламентированных ФГОС СПО, может и должно сопровождаться актуализацией экологических моментов, сопровождающих, в первую очередь, будущую профессиональную деятельность подготавливаемого специалиста, – особенно ярко это может проявляться в процессе преподавания дисциплины «Охрана труда».

Содержание экологической компетентности, на наш взгляд, представляет интегративное сочетание нравственно-эстетических установок студента и опыта его профессиональной деятельности, приобретаемого в процессе прохождения учебной или производственной практики. Их компонентная взаимосвязь позволяет устанавливать экологические отношения в системе «общество – производственная среда – человек». Специфическое сочетание различных способностей субъекта деятельности образует основу профессионального поведения, направленного на решение экологических проблем. При этом именно позитивная индивидуальная экологическая ответственность личности является показателем профессиональной компетентности будущего специалиста и степени гражданской зрелости его как личности. Таким образом, экологическая компетентность является одним из основополагающих элементов успеха профессиональной деятельности.

В то же время понимание сущности и социальной значимости своей профессии студенты могут приобрести лишь при условии максимальной приближенности учебного материала не только к их профессиональной специфике, но и к обычным, повседневным условиям их жизнедеятельности. Помимо необходимых знаний, например, о типах упаковки или об экологической экспертизе товаров (для товароведов), либо о токсичных компонентах моющих и дезинфицирующих средств (для менеджеров

гостиничного сервиса), мощный интеллектуальный заряд в данном случае будет нести информация об экологической безопасности жилища, продуктов питания и товаров первой необходимости, – такая информация, к сожалению, на сегодняшний день либо вообще не предусмотрена ФГОС, либо присутствует в нем в крайне ограниченном объеме, поскольку выделяемый типовым учебным планом по рассматриваемым специальностям объем времени для изучения дисциплины «Экологические основы природопользования» не позволяет должным образом сконцентрировать внимание учащихся на подобных вопросах. Аналогичные сложности возникают и с преподаванием дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Решением поставленной проблемы во всех рассматриваемых аспектах может служить *компромиссный* подход к преподаванию общепрофессиональных и естественнонаучных дисциплин, позволяющий как учитывать требования образовательных стандартов, так и мотивировать будущих специалистов на изучение непрофильной для них дисциплины. Подобный подход предполагает использование активных методов обучения, среди которых, на наш взгляд, должны преобладать семинары с постановкой проблемных ситуаций и с ролевым решением таких ситуаций (возможные роли для участников семинара – директор предприятия, специалист-«новатор», специалист-«скептик», главный бухгалтер, менеджер по рекламе, менеджер проектов и т.п.). Студентами подобные семинары воспринимаются однозначно позитивно, а при умелых действиях педагога такая форма подачи учебного материала превращается в мощный инструмент формирования экологического мировоззрения у учащихся. Аналогичная методика применяется нами и при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в той ее части, которая освещает вопросы экологии производственной среды. И в том, и в другом случаях особый акцент ставится преподавателем на понимании студентами значимости экологической обстановки вокруг самого работника на производстве: здесь играет важную роль психология юности, когда юноша или девушка «примеряет» любые сведения об окружающей среде непосредственно к себе, к своему здоровью, к своей карьере, – т.е. речь идет о некотором эгоцентризме студентов, и на этом эгоцентризме преподаватель должен уметь построить достаточно большую часть учебного занятия.

При таком подходе развивается и менеджерское мышление студентов – путем постановки проблем, их совместного обсуждения (тем же «бригадным» методом, давно известным педагогической науке) и нахождения решений, приемлемых с точки зрения федерального и регионального законодательства. Как становится понятным, в данном случае активизируются межпредметные связи с такими дисциплинами, как «Основы права», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», «Основы социологии и политологии», «Охрана труда» и «Менеджмент», кроме того, при определенном мастерстве со стороны педагога, задается и тематика дисциплин «Управление персоналом» и «Анализ финансово-хозяйственной

деятельности», являющихся уже профильными для будущих специалистов сферы обслуживания.

Таким образом, развитие рассматриваемых общих компетенций, заложенных в образовательном стандарте, значительно активизируется при одновременном формировании экологического мировоззрения и экологического поведения, что и является одной из целей преподавания учебных дисциплин естественнонаучного профиля. С другой стороны, подобный компромиссный подход способствует повышению профессиональной ориентированности тех студентов, которые лишь в незначительной мере заинтересованы выбранной специальностью, что также встречается не столь редко. В данном случае дисциплины общепрофессионального цикла могут привлечь внимание студентов к осваиваемой специальности как бы «с другой стороны», открывая новые грани будущей профессии.

УСЛОВИЯ ДЛЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СУБЪЕКТ-СОВМЕСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Лидская Э.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования условий, необходимых для возникновения субъект-совместного взаимодействия в профессиональной среде. С помощью метода исследования полисубъектных отношений изучались такие условия совместной деятельности, как: ограничение по времени, квалификация участников, степень знакомства участников и значимость задачи.

Ключевые слова: субъект-совместное взаимодействие, профессиональная среда, поли-субъектные отношения, условия совместной деятельности.

CONDITIONS FOR THE EMERGENCE OF THE SUBJECT- COLLABORATIVE INTERACTION IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Lidskaya E.V.

Abstract. The article presents the results of empirical research of the conditions necessary for the emergence of the subject-collaborative interaction in a professional environment. With the help of a method subject-subject relations were described study conditions of joint activities, such as: the time limit, qualified participants, degree of familiarity of participants and the importance of the task.

Keywords: subject-collaborative interaction, professional environment, poly-subject relations, joint activity conditions.

Необходимым условием для совместной деятельности в профессиональной среде является такое взаимодействие между ее субъектами, которое объединяет их в сплоченную группу (команду, коллектив), т.е. в группового субъекта совместной деятельности.

Так, по определению Л.И. Уманского [1977], под субъектом совместной деятельности понимается совокупность индивидов, решающих одну «общую» задачу на «одном пространстве в одно и то же время». 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 [Басенко В.П., Жуков Б.М., Романов А.А., 2009 и др.].

В качестве факторов, оказывающих влияние на эффективность совместной деятельности, чаще всего выделяют: внегрупповые (физические и социальные), внутригрупповые (нормы, разнородность – однородность членов группы, межличностные отношения, социально-психологический климат и т.д.) и личностные (индивидуально-психологические особенности членов группы). При этом эффективность совместной групповой деятельности оценивается по таким показателям, как: «сверхнормативная активность», удовлетворенность трудом в группе, социальная фасилитация, социальная ингибция [Агеев В.С., 1980; Андреева Г.М., 1998.; Донцов А.И., 1984; Обозов Н.Н., 1979 и др.].

В отличие от этих исследований в социальной, инженерной и организационной психологии, наше исследование проводилось в рамках эконсихологического подхода. И поэтому за основу были взяты отношение «индивид – окружающая среда (в данном случае – профессиональная)» и эконсихологические взаимодействия между компонентами этого отношения. В качестве таковых В.И.Панов [2004, 2013] выделяет объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный. Как показало наше исследование коммуникативных взаимодействий между нотариусом и клиентом [Лидская Э.В., Мдивани М.О., Носкова О.Г., 2009], эти типы взаимодействий могут быть использованы и для анализа межличностных взаимодействий в группе. При этом стало понятно, что наиболее успешно совместное решение достигается при субъект-совместном типе взаимодействия, для которого характерно наличие конструктивного диалога, подчиненного совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т.д.

Однако, учитывая указанные выше факторы, оказывающие влияние на эффективность совместной деятельности, можно предположить, что возможность практической реализации субъект-совместных взаимодействий должна зависеть также от временных (темпоральных), ресурсных и социальных условий, в которых протекает совместная деятельность.

С целью проверки этой гипотезы был проведен анализ индивидуального опыта участия в совместной деятельности. Исследование проводилось с помощью специально разработанного М.О.Мдивани опросника «Индекс субъектного единства», фиксирующего 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» и «Уверенность в успехе деятельности»). Указанные факторы оценивались респондентами для решения групповой задачи в 8-ми разных ситуациях:

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, которая бывает достаточно часто.
8. Группа решала важную и нестандартную задачу, от результата этой встречи очень многое зависело в дальнейшем.

Нетрудно заметить, что в указанных 8-ми ситуациях представлены противоположные полюса четырех условий решений задачи, выделенных выше. А именно:

- временные ограничения,
- квалификация участников,
- степень знакомства участников,
- значимость задачи.

В настоящем исследовании приняли участие 62 испытуемых разного пола и возраста, имеющих практический опыт участия в групповой, совместной работе.

После обработки полученных данных с помощью критерия Вилкоксона для связанных выборок были получены следующие результаты.

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

По фактору «Симпатия к партнерам» значимые различия были получены для всех четырех условий. 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.

По фактору «Прилив энергии» значимые различия были получены для двух условий. Прилив энергии чаще возникает, когда все хорошо знакомы и когда квалификации участников равны.

По фактору «Удовлетворенность от деятельности» значимые различия были получены для трех условий. Удовлетворенность от совместной деятельности чаще возникает, когда квалификации участников

равны, они хорошо знакомы между собой и задача решается в спокойных условиях, без цейтнота.

По фактору «Отказ от амбиций» значимые различия были получены для двух условий. Субъектам совместной деятельности проще отказаться от амбиций, когда все хорошо знакомо и когда задача, стоящая перед ними очень важна.

По фактору «Уверенность в успехе» значимые различия были получены для трех условий. Уверенность в успехе чаще возникает, когда квалификации участников равны, они хорошо знакомы между собой и задача решается в спокойных условиях, без цейтнота.

Полученные результаты верны для всех испытуемых независимо от их пола и возраста.

Таким образом, согласно полученным данным, наиболее благоприятными условиями для возникновения субъект-совместного взаимодействия в профессиональной среде выступают:

1. условие «степень знакомства участников» – когда все хорошо знакомы: для всех 5и показателей успешной совместной деятельности;
2. условие «квалификация участников» – когда по квалификации все участники примерно равны друг другу: для 4-х показателей успешной совместной деятельности;
3. условие «временные ограничения» – отсутствие цейтнота: для 3-х показателей успешной совместной деятельности;
4. условие «значимость задачи» – когда задача очень важная: для 2-х показателей успешной совместной деятельности.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПЕРЕСЕЛЕНЦАМ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЖИЗНЕННОЙ СРЕДЫ

Литвинова О.В., Северодонецк, Украина

Гаврилкова К.В., Киев, Украина

Аннотация. Рассмотрена проблема психологической помощи переселенцам в условиях новой жизненной среды. Проанализированы особенности психологической помощи временно перемещенным лицам на макро, мезо, микро и внутриличностном уровнях. Охарактеризованы основные психологические проблемы, с которыми сталкиваются переселенцы в новых условиях, роль социального взаимодействия с местным населением в этом процессе.

Ключевые слова: психологическая помощь, переселенцы, психологические проблемы, новая жизненная среда.

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL HELP TO IMMIGRANTS IN THE NEW LIVING ENVIRONMENT

Litvinova O.V., Gavrilkova K.V.

Abstract. The problem of psychological help to immigrants in the new living environment is overlooked. Features of psychological assistance to temporarily displaced persons in the macro, meso, micro and intrapersonal levels are analyzed. The main psychological problems encountered by immigrants in the

new environment, the role of social interaction with the local population in the process are characterized.

Keywords: psychological help, immigrants, psychological problems, new living environment.

Проблема психологической помощи лицам, которые были вынуждены покинуть свои родные места, становится для современного украинского общества как никогда актуальной. Украина столкнулась с такой ситуацией, когда более миллиона людей, по различным причинам стали переселенцами, или временно перемещенными лицами.

Исследование психологических проблем переселенцев в научной психологической литературе связано, в основном, с изучением лиц, которые покинули территорию своего государства навсегда. В толковом словаре С. Ожегова «переселенец – это человек, переселившийся или переселяемый с постоянного места жительства в новые, обычно необжитые места» [Ожегов С.И., 1992]. По мнению О.Б. Романовой, «переселенец – это лицо, которое руководствуется решением переехать в данный район на постоянное место жительства» [Романова О.Б., 2013]. В нынешней ситуации украинского кризиса данное понятие отличается от предыдущих: «Вынужденно перемещенное лицо, или вынужденный переселенец – это лицо, которое покинуло или оставило место постоянного проживания в результате, или чтобы избежать, негативных последствий вооруженного конфликта, оккупации, проявления насилия, нарушений прав человека, вследствие стихийного бедствия, голода, эпидемии или чрезвычайной ситуации природного или техногенного характера» [Закон Украины «О вынужденных переселенцах», 2014]. Данный контекст дает нам возможность более глубокого понимания причин переселения и тех проблем, с которыми сталкивается человек в процессе переезда на новое место.

Состояние, которое переселенцы нередко испытывали в другой стране, американский антрополог К. Оберг назвал «культурным шоком», утверждая, что вхождение в новую культуру для каждого человека является запутывающим, смущающим и дезорганизирующим переживанием [Oberg, 1960]. Многие исследователи пытались уточнить понимание культурного шока, подчеркивая различные стороны пребывания в другой культуре. Для этого использовались термины «культурное утомление» [Guthrie, 1975], «языковой шок» [Smalley, 1963], «ролевой шок» [Burnes, 1966] и др. П. Бок описал культурный шок как эмоциональную реакцию, возникающую вследствие неспособности понять, проконтролировать и предсказать поведение других [Bock, 1970]. Другие авторы связывали культурный шок с неопределенностью норм и ожиданий и, следовательно, с трудностями контроля над ситуацией и ее прогнозированием. Ситуация вынужденных переселенцев в Украине облегчается тем, что это не новая культурная среда, это территория одного государства, это один и тот же язык, практически одинаковые культурные традиции, хотя есть и здесь свои особенности и возникающие проблемы социальной, культурной адаптации, ролевой адаптации и восстановление непрерывности своего существования.

Отношение к переселенцам и решение их психологических проблем нужно рассматривать на различных уровнях:

1. Макроуровень – это отношения типа «государство» – «группа переселенцев». Особенность данных отношений закрепляется на законодательном уровне через решение актуальных проблем данной категории граждан – поиск жилья, работы, получение медицинской помощи, право на образование, отдых и т.д. Опыт показывает, что страны, которые пережили войну, через 5-7 лет демонстрируют рост суицидов, асоциального поведения, глубокие депрессии вследствие того, что вовремя не обратились к специалистам, не смогли самостоятельно справиться с проживанием травматического опыта. Следовательно, роль государства должна состоять в проведении психоэдукации, обучении психологов работе с травмой, открытии реабилитационных центров по оказанию психологической помощи и поддержки.

2. Мезоуровень – это отношения типа «группа переселенцев – группа местного населения». Предполагается нахождение эффективных инструментов по взаимодействию между группой переселенцев и местным населением, решение проблем их социальной, психологической адаптации. На этом уровне важно не создать стереотип о переселенцах, как о беспомощных людях, или наоборот, постоянно недовольных и требующих к себе особого отношения. Нужно признать, что отношение местного населения неоднозначно, некоторые принимают и понимают сложность вынужденной миграции, а некоторые проявляют агрессию, злость, что обусловлено военными действиями и потерями с обеих сторон. Решение проблем данного уровня должно решаться на местном уровне тех районов, областей, где находится наибольшее скопление переселенцев. Работа местных социально-психологических центров должна сосредоточиться на вопросах информирования местного населения о проблемах вынужденных переселенцев, развитие толерантности, взаимопомощи, борьба со стереотипами.

3. Микроуровень – это проблема отношений между самими переселенцами, где имеет место влияние индивидуально-психологических особенностей, предыдущего жизненного опыта на преодоление травмирующих ситуаций, различные материальные, психологические ресурсы, политические взгляды. Очень важно на данном этапе создание групп взаимной поддержки, психологической взаимопомощи. Переселенцы, на первых этапах адаптации нуждаются друг в друге, ищут общения с такими же, как они сами. Обмен опытом, чувствами, переживаниями дает им возможность обрести новые жизненные смыслы, найти психологические ресурсы, чтобы справиться и идти дальше. В процессе общения в таких группах люди могут вспоминать свое прошлое, говорить о нем, быть в ситуации принятия и доверия. Такой психологический контекст общения даст возможность перенести пережитый травматический опыт в автобиографическую память, отнести к данному опыту, как одной из страниц своей жизни.

4. Внутрличностный уровень – предусматривает выстраивание новой личностной идентичности в связи с потерей сложившейся системы самореализации, статусного положения, возможностей личностного роста, перспективных планов на будущее. В системе личностных конструктов появляется новый статус – переселенец, и его принятие вызывает много трудностей, особенно для людей, которые в прошлом занимали достаточно высокий социальный статус.

Число нуждающихся в психологической помощи вынужденных переселенцев увеличивается в связи с тем, что психологические ресурсы людей исчерпываются, и поддержка необходима тем, кто вчера справлялся с грузом проблем самостоятельно. Данная ситуация – ситуация переселения – это ситуация экстремальная, которая ставит задачу совладания со сверхсложными жизненными обстоятельствами, требует усилий, которые находятся на границе адаптивных возможностей человека и превосходит имеющиеся у него резервы. Нужно также учитывать тот факт, что многие переселенцы из Донбасса испытали на себе угрозу своей безопасности, своих близких, детей, пережили потери (дома, близких, работы, отношений, имущества).

Многие уехавшие из Донбасса, как отмечают украинские психологи, ведут замкнутый образ жизни, мало куда выходят, концентрируются на внутренних проблемах, боясь или просто не желая начинать новую жизнь и надеясь вскоре вернуться к прежней действительности у себя дома. Проблемы адаптации серьезно ухудшают социальное и профессиональное состояние, способствуют подавленному настроению, чувству грусти, тревоги или беспокойства, ощущение невозможности продолжать повседневную деятельность в текущей ситуации, проблемы со здоровьем. Помимо этого отмечаются такие признаки, как чувство неспособности справиться с поставленными жизненными или профессиональными задачами, а также проблемы с планированием своего будущего.

Таким образом, психологическая помощь переселенцам должна осуществляться на всех уровнях социальных отношений, что будет способствовать улучшению их адаптации к новым условиям жизненной среды, к культурным особенностям региона, восстановлению социальной и личностной непрерывностей.

РОЛЬ ВОСПРИНИМАЕМЫХ СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Лузянина М.С., Кузнецова А.С., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются восстановительные эффекты отдыха во время рабочих перерывов, опосредованные субъективными представлениями профессионалов об объеме рабочей нагрузки и степени усталости в современных организационных условиях, предполагающих высокую автономность работников при планировании своей деятельности.

Ключевые слова: восстановительные эффекты, отдых, организационные условия, автономность работников.

THE ROLE OF PERCEIVED ENVIRONMENTAL FACTORS IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL STATES

Luzianina M.S., Kuznetsova A.S.

Abstract. The article discusses how subjective views of professionals on the workload and severity of fatigue mediate the recovery effects of rest in modern organizational settings with high autonomy of workers in planning of their activities.

Keywords: recovery effects, rest, organizational settings, autonomy of workers.

В настоящее время наблюдается тенденция увеличения количества организаций нового типа, предполагающих высокую гибкость в построении управленческих процессов [Демина В.В., 2009; Иноземцев В.Л., 2000], а также резкий рост популярности «альтернативных рабочих мест» – комбинации новых правил, условий и мест выполнения работы [Эпгар М., 2006; Mobile virtual work, 2006]. Данные обстоятельства предполагают мобильность трудовых ресурсов, гибкость режимов труда и отдыха, повышение степени автономности (самостоятельности) работников при принятии решений и планировании своей деятельности [Леонова А.Б., 2002; Landy F.J., Conte J.M., 2010].

В различных направлениях эколого-психологических исследований окружающая среда рассматривается как мощная система факторов воздействующих на психику факторов [Панов В.И., 2006, 2007]. Поскольку современные требования организационной среды к высокой степени автономности сотрудников обуславливают и нарастание степени ответственности за свою готовность обеспечить успешное выполнение рабочих задач, то крайне актуальной становится линия анализа функционального состояния (ФС) современного профессионала в динамичных организационных условиях и психологической разработки проблем отдыха, понимаемого как особого периода времени, выделенного профессионалом для оптимизации ФС и восстановления работоспособности [Кузнецова А.С., 2007; Орлов А.С., 1995; Пожитной Н.М., Хромешкин В.М., 2011; Haworth J.T., Veal A.J., 2005; Kleiber D.A. et al., 2011; Neulinger J., 1974].

В исследовании приняли участие 123 представителя (41 мужчина, 82 женщины) разных профессиональных групп; главный объединяющий признак – высокая степень автономности в выполнении работе, включая планирование рабочих перерывов для отдыха и восстановления ресурсов. Цель исследования – выявление роли представлений об отдыхе в составе системы средств саморегуляции ФС профессионалов, которые работают в организационных условиях, предполагающих высокую степень автономности в планировании временных режимов труда и отдыха. В составе пакета диагностических методик, применявшихся для сбора данных, была разработанная нами анкета, составленная с целью выявления особенностей самостоятельной организации режима чередования времени работы и перерывов для отдыха, отношения профессионалов к отдыху, субъективной оценки его эффективности.

Результаты. В одной из частей комплексного исследования представлений профессионалов об отдыхе было прослежено влияние рабочих нагрузок на степень выраженности усталости и восстановительного эффекта отдыха.

Оценивая *объем нагрузки во время рабочего дня*, респонденты поделились на 3 неравные группы: 29% респондентов считают, что во время рабочего дня имеют рабочие нагрузки большого объема, 67% респондентов – среднего объема, 4% респондентов – малого объема. Низкая *степень усталости к концу рабочего дня* формируется у 35% респондентов, средняя – у большинства из них (57%), и высокая – у 8% респондентов.

При этом была обнаружена положительная корреляционная связь (коэффициент корреляции Спирмена $r=0,283$ при $p<0,01$) между объемом рабочей нагрузки и субъективной оценкой усталости к концу рабочего дня. Данная связь представляется закономерной (чем выше нагрузка, тем более выраженное утомление она провоцирует). Однако также были обнаружены некоторые дополнительные данные, показывающие специфические эффекты действия рабочей нагрузки на качество рекреационной активности, которое респонденты имели возможность оценить как различные восстановительные эффекты перерывов и микроперерывов: эмоциональные эффекты (улучшение настроения), восстановление физических сил, повышение эффективности труда.

Эти результаты показывают, что в среднем респонденты склонны оценивать паузы в рабочем процессе как имеющие позитивный эффект: средние значения показателя *«подъем настроения после перерыва в работе»* (3,05 балла) и показателя *«восстановление физических сил после перерыва в работе»* (3,07 балла) в обоих случаях соответствует ответу «часто»; изменение эффективности работы после проведенного микроперерыва по оценкам респондентов происходит реже (среднее 2,5 балла) соответствует промежуточному значению между «редко» и «часто»). Все три показателя значимо коррелируют друг с другом и представляют собой совокупный паттерн изменений.

Были обнаружены отрицательные корреляционные связи между объемом рабочей нагрузки и восстановлением физических сил после перерыва ($r=-0,193$, $p<0,01$), а также повышением эффективности работы ($r=-0,254$, $p<0,05$). Иными словами, высокие рабочие нагрузки снижают (вплоть до полного нивелирования) восстановительный эффект *коротких* периодов внутрисменного отдыха во время работы (чем больше объем нагрузки, тем сложнее восстановить затраченные ресурсы). Наличие найденных закономерностей подчеркивает, таким образом, значимость поиска адекватных средств восполнения сил (содержательного наполнения рабочих пауз), особенно в случае работы высокой степени интенсивности [Барабанщикова В.В., 2005; Злоказова Т.А., 2007].

Субъективно ощущаемая степень усталости к концу рабочего дня отрицательно коррелирует с подъемом настроения ($r=-0,389$ $p<0,01$) и восстановлением физических сил ($r=-0,308$, $p<0,01$) после перерыва в работе.

Восстановление физических сил после перерыва в работе зависит, по-видимому, одновременно от двух факторов: рабочих нагрузок и степени усталости. Этот рекреационный эффект был отмечен респондентами как наиболее частый (соответственно, наиболее легко достижимый). Можно предположить, что опосредующим фактором для него выступает время.

Данные показали, что субъективно оцениваемое повышение эффективности работы после микроперерыва зависит от объема рабочих нагрузок (обнаружена обратная корреляционная зависимость $r=-0,254$, $p<0,01$) и никак не связано со степенью усталости. И наоборот, подъем настроения зависит (есть обратная корреляционная связь $r=-0,389$, $p<0,01$) от степени усталости и не связан с объемом рабочих нагрузок. Данные особенности показывают структурную сложность ФС человека как системного явления, его комплексную детерминированность различными факторами [Леонова А.Б., 1984]. Различные аспекты восстановительного эффекта отдыха (восстановление физических сил, подъем настроения, изменение эффективности после перерыва в работе) представляют собой совокупный паттерн позитивных изменений ФС.

Выявленная система корреляционных связей позволяет сделать предположение, что эффективность работы сотрудника в большей степени обусловлена организационными, а не субъективными факторами (в нашем примере интенсивностью рабочих нагрузок). Соответственно, для повышения индивидуальной эффективности работника необходимо в первую очередь уделять внимание правильной организации рабочих задач (особенно в условиях изменяющейся рабочей среды) и контролю рабочей нагрузки.

ОБРАЗ «ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО» У АУТОВИКТИМНЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Лушкевич Т.И., Барановичи, Беларусь

Аннотация. В статье обсуждается специфика образа «значимого другого» у аутовиктимных подростков. Представлены результаты изучения взаимосвязи образа «значимого другого» и уровня аутовиктимного поведения учащихся подросткового возраста.

Ключевые слова: образ «значимого другого», аутовиктимное поведение, подростки.

THE AUTOVICTIM TEENAGERS IMAGE OF THE «SIGNIFICANT OTHER»

Lushkevich T.I.

Abstract. The autovictim teenagers specifics of the image of «significant other» is discussed in the article. The results of the study the relationship of the image of «significant other» and the level adolescent students autovictim behavior are presented.

Keywords: image of «significant other», autovictim behavior, adolescent.

Взаимоотношения с другими являются важнейшим источником всестороннего личностного и психического развития человека. Именно значимые лица и значимые группы оказывают сильнейшее влияние на

становление личности, на ее социализацию. Значимый другой – личность, оказывающая влияние на других людей, что выражается в качественном изменении их смысловых образований и поведенческой активности.

В настоящее время подросток в большей степени сам формирует образы «значимого другого» из того, что он извлечет из культурного и социального контекста. В связи с увеличением числа виктимных подростков, не способных к построению гармоничных отношений со сверстниками и характеризующимися тенденцией к снижению самооценки, формированию негативного «Я-образа», манипуляции своей беспомощностью, актуальной является проблема изучения специфики образа «значимого другого», имеющегося у них.

Виктимные подростки нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении в образовательной среде, которая все чаще становится психологически небезопасной.

И.А. Баева под психологической безопасностью понимает 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 [Баева И.А., 2002]. Следует отметить, что фактором риска снижения уровня психологической безопасности образовательной среды выступает неумение педагогов компетентно взаимодействовать с виктимными подростками. Поскольку в этом случае виктимные учащиеся могут подвергаться виктимизации со стороны педагога и одноклассников. В то же время сам педагог оказывается подверженным манипуляциям со стороны аутовиктимных и гипервиктимных учеников.

По мнению И.Г. Малкиной-Пых, ролевая виктимность – это объективно существующая в данных условиях жизнедеятельности характеристика некоторых социальных ролей, обуславливающая опасность для лиц, их исполняющих, независимо от своих личностных качеств становиться жертвами по причине их исполнения [Малкина-Пых, И. Г., 2006]. Игровая роль жертвы – это единица анализа добровольных, взаимовыгодных, легко принимаемых членами межличностного взаимодействия ролевых отношений, которые согласуются с внутренними особенностями психологически виктимного индивида. Игровая роль жертвы позволяет человеку использовать внешний ресурс для защиты внутренней проблемы, позволяет манипулировать другими, пытаясь получить поддержку, в которой, по собственным предположениям, индивид нуждается [Одинцова М.А., 2012]. Поведение индивидов, исполняющих игровую роль жертвы, принято называть аутовиктимным поведением, а индивидов ее исполняющих – аутовиктимными.

Воплощением игровой роли жертвы является позиция жертвы – стойкое образование, характеризующееся совокупностью закрепившихся установок, которые, с повышением прочности игровой роли, подвергается постепенному разрушению.

Исследование было проведено на базе ГУО «Жемчужненская средняя общеобразовательная школа» Барановичского района. Выборку исследования составили 30 учащихся 8-ых классов. В исследовании применялись опросник М.А. Одинцовой «Проявление виктимности в Вашем поведении» [Яценко Т.Е., 2014], методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири [Амельков А.А., 2007].

Согласно полученным результатам, для части выборки характерны игровые роли жертвы (47%). Высокий уровень склонности к исполнению игровой роли жертвы выявлен у 10% подростков, что говорит о том, что эти подростки умеют манипулировать другими, пытаются получить поддержку. Такие подростки инфантильны, демонстрируют свои несчастья и страдания, боятся ответственности, они общительны, контактны, умеют расположить к себе, сочувствовать, почти со всеми поддерживают хорошие теплые отношения, легко адаптируются в социуме.

Очень высокий уровень склонности к исполнению игровой роли жертвы выявлен также у 10% учащихся. Такие учащиеся чаще демонстрируют свои страдания и несчастья, постоянно жалуются, обвиняют других, и всячески при помощи манипуляций стремятся привлечь внимание и помощь от окружающих. Проявляют агрессию, если не получается добиться желаемого, считают себя обессиленной жертвой обстоятельств, других людей.

У 27% подростков уровень склонности к исполнению игровой роли жертвы выше среднего, такие подростки демонстрируют свои несчастья, начинают манипулировать другими людьми, общительны, но боятся ответственности.

Выявление взаимосвязи между уровнем склонности к аутовиктимному поведению и характеристиками образа «значимого другого» осуществлялось посредством вычисления коэффициента корреляции Пирсона между показателями по методике М.А. Одинцовой и методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири (модифицированный в соответствие с целью исследования вариант).

Установлено, что чем выше уровень выраженности игровой роли жертвы у подростков, тем больше представлены в их образе «значимого другого» черты, относящиеся к эгоистичному типу межличностного поведения ($r=0,38$, $p=0,003$). То есть, значимым другим для аутовиктимных подростков выступает человек, обладающий следующими качествами: самовлюбленность, расчетливость, заносчивость, хвастливость, склонность к соперничеству.

Чем выше уровень выраженности игровой роли жертвы у подростков, тем меньше в их образе «значимого другого» представлены черты, относящиеся к агрессивному ($r=-0,45$; $p=0,00$) типу. «Значимым другим» для подростков является человек, который является упорным, настойчивым, энергичным, строгим, но справедливым, критичным к другим, проявляет открытость и прямолинейность.

Чем выше уровень выраженности игровой роли жертвы у подростков, тем меньше в их образе «значимого другого» представлены черты, относящиеся к зависимому ($r = -0,29$, $p = 0,03$) и альтруистическому ($r = -0,25$, $p = 0,05$) типам межличностного поведения. Образ «значимого» другого аутовиктимных подростков составляют такие качества, как конформность, мягкость, принятие помощи и советов, доверчивость, склонность к восхищению окружающими, вежливость, деликатность, мягкость, доброта, сострадание, заботливость, отзывчивость.

Обращает на себя внимание противоречивость образа «значимого другого», имеющегося у аутовиктимных подростков. Установленный факт может быть связан с тем, что, с одной стороны, аутовиктимные подростки считают себя жертвой межличностных отношений, поэтому ожидают эмоционального возмещения своих страданий, но, с другой стороны, склонны манипулировать другими людьми, демонстрируя свою беспомощность. Подростки с высоким уровнем выраженности игровой роли жертвы инфантильны, боятся ответственности, стремятся привлечь внимание от окружающих, поэтому в характеристике «значимого другого» менее представлены жесткость, враждебность и зависимость по отношению к окружающим.

АФФЕКТИВНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Лямина Д.С., Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрывается сущность и содержание психологии поведения в экстремальных ситуациях. Представлены примеры группового поведения людей в чрезвычайных условиях. Дается описание измененных состояний человека и информационно-психологические рекомендации поведения людей в экстремальных условиях.

Ключевые слова: активность человека, аффективные аспекты, поведенческие аспекты, экстремальные условия.

AFFECTIVE AND BEHAVIORAL ASPECTS OF HUMAN ACTIVITY IN EXTREMAL CONDITIONS

Lyamina D.S.

Abstract. In article the essence and the maintenance of psychology of behavior in extreme situations reveals. Examples of group behavior of people in extraordinary conditions are presented. The description of the changed conditions of the person and information and psychological recommendations of behavior of people in extreme conditions is given.

Keywords: human activity, affective aspects, behavioral aspects, extremal conditions.

Чрезвычайная, экстремальная ситуация – это положение, которое произошло при аварии, природном явлении или ином бедствии, сопровождающееся гибелью людей, материальными потерями или угрозами для окружающей природной среды [Родионова О.М., Глебов В.В., 2012]. С развитием цивилизации и научным прогрессом применяются все больше

новых технологий, увеличивающих возможность техногенных и природных катастроф. Поэтому сегодня как никогда человечество нуждается в защите от опасных, нарушающих жизнедеятельность людей процессов и адаптационных процессов [Глебов В.В., 2013].

Изучением поведения людей в экстремальных условиях многие годы занимаются различные области научных дисциплин, таких как медицина, физиология, психофизиология и, конечно же, психология [Панов В.И., 1996]. Изучением психологических закономерностей жизнедеятельности человека в чрезвычайных ситуациях (полеты на самолетах и космических ракетах, плавания под водой, работа в труднодоступных местах земного шара (шахты) и др.), а также повышением интенсивности, прогнозом психических состояний в них занимается психология экстремальных ситуаций [Лебедев В.И., 1989].

Итак, в чем же особенности психического состояния в экстремальных условиях? Очень часто в предшествующие опасности мгновения человек начинает испытывать замешательство, панику, поскольку он неожиданно для себя замечает опасность, угрозу для жизни [Василюк Ф.Е., 1989]. Это состояние эмоционально взаимосвязано с взволнованностью, испугом, которые незамедлительно разрушают единство всей системы жизнедеятельности организма, дают сбой согласованности действий, затормаживают мышление, а также могут создать расстройства мышления, что не позволяет осмысленно управлять деятельностью и сопровождается неверными, неконтролируемыми движениями, протекающие по типу безусловного рефлекса [Лебедев В.И., 1989]. Такие движения чаще всего являются лишними и мешают трудовой деятельности, в связи, с чем они приводят к совершенно иному противоположному результату: не защищают, а негативно воздействуют на человека. Следовательно, паника характеризуется дефектами мышления, нарушениями контроля и понимания случившихся событий, переходом на инстинктивные безусловные защитные движения, которые иногда не согласуются с происходящим явлением, которая присуща в условиях современных больших городов и мегаполисов [Лавер Б.И., Глебов В.В., 2013].

Психические состояния людей в экстремальных ситуациях разнообразны, поэтому и поведение их различно. На первоначальном этапе возникновения экстремальной ситуации поведенческие воздействия людей бывают чаще всего витальной направленности, вызванной инстинктом самосохранения, но целесообразность таких реакций различна: от панических безрассудных действий до сознательно разумных. На примере Уфимской катастрофы (1989), можно выявить, что в течение первых 10-15 минут после взрыва люди не чувствовали боли (психогенная анестезия), без потери ясного сознания и здравого мышления, поэтому им удалось спастись. Одновременно отмечалась повышенная эффективность психофизиологических резервов и физических сил: некоторые пострадавшие выбирались из перевернутых вагонов с закрытыми выходами из купе, в прямом смысле ломая и разрушая крыши вагонов. Сразу после того как пострадавшие смогли выбраться из

поезда, они стали организовываться в небольшие команды (10-15 человек), где инстинктивно выбирался свой лидер, который руководил действиями по спасению остальных пострадавших [Башкиев М., 2012].

Повышенная мобилизация в первоначальном этапе свойственна большинству людей, но, если она совмещается с паникой, то может привести совершенно к другим последствиям, т.к. происходит утрата ориентации, изменения соотношения между главными и второстепенными действиями, усиление оборонительных действий, отклонение от действий для спасения и в итоге гибель [Александровский Ю.А. и др., 1991].

Многие люди после данных потрясений долгое время испытывают патологические изменения в психической сфере, определяемые как посттравматический синдром. Среди психопатологических изменений после травм, аварий у людей чаще всего встречаются депрессивные состояния – 56%, психогенный ступор – 23%, общее психомоторное возбуждение – 11%, бредо-галлюционарные состояния – 5%, неадекватность, эйфория – 3%, ночные кошмары во сне – 90%, раздражительность, чувство вины, потеря желания жить [Александровский Ю.А. и др., 1991]. Для восстановления психики человека требуется проведение специальной психотерапевтической помощи психологов и психотерапевтов. Исследование множества аварийных случаев привело к выводу, что жертвы аварий и катастроф имеют существенные изменения в психическом состоянии: 98% испытывают страх и ужас от увиденного, многие испытывали головные боли, рвоту, тошноту и были в предобморочном состоянии. А в последующие дни у пострадавших наблюдались нарушения сна (кошмары, бессонница), унылое подавленное настроение, повышенная раздражительность [Короленко Ц.П., 1978].

Для спасательных операций идет специальный отбор людей с высокой эмоциональной устойчивостью. Иначе примерно половина спасателей впали бы в состояние шока, и речи о спасении пострадавших быть не могло, пришлось бы спасти их самих.

Существуют различные методы устранения причин возникновения экстремальных ситуаций. К ним относят: проведение профилактико-охранных мероприятий, оптимизация рабочего места, используемого оборудования и информационной нагрузки, профотбор.

Для подготовки к неожиданным катастрофам для населения должны проводиться различные тренинги, которые помогают достойно и с минимальным количеством отрицательных последствий выйти из чрезвычайно опасной ситуации.

Таким образом, основополагающей проблемой экстремальных условий является адаптация. Психическое состояние в экстремальных условиях характеризуются разными этапами адаптационных процессов, которые важно изучать.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМА ФАКТА⁴²

Мазиллов В.А., Ярославль, Россия

Аннотация. В статье утверждается, что решить проблему факта возможно только рассмотрев его в соотношении с другими методологическими категориями. Формулируется новый подход к анализу факта: рассмотрение факта должно быть включено в интегративную методологическую концепцию. Это когнитивная методология психологии. Утверждается, что для психологии необходим уровневый подход к трактовке факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями.

Ключевые слова: экологическая психология, факт, когнитивная методология, уровневый подход.

ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY: THE PROBLEM OF THE FACT

Mazilov V.A.

Abstract. In the article it is claimed that it is possible to solve the problem of the fact only considering it in the ratio with other methodological categories. A new approach to the analysis of the fact is being formed: consideration of the fact should be included into the integrative methodological conception. It is cognitive methodology of psychology. It is stated that psychology needs a level approach to the interpretation of the fact. According to this approach some levels can be emphasized in the structure of the fact: ideological, subject and procedural. Ideological level is connected with the interpretation of the subject of psychology, subject and procedural levels, accordingly, with the base category and modeling ideas.

Keywords: ecological psychology, fact, cognitive methodology, level approach.

По нашему мнению, в современной психологической литературе имеет место устойчивая недооценка роли методологических аспектов психологического знания в целом. Попробуем показать это на примере проблемы психологического факта. Обратим внимание, что для экологической психологии это имеет особенное значение, так как в экопсихологии роль фактологической основы научного знания особенно велика.

Как представляется, в современной психологии существует острая методологическая проблема – проблема факта. Она, безусловно, пока не является общепризнанной. Многие исследователи ее старательно не замечают, другие искренне не подозревают о ее наличии. Убедительным аргументом в пользу справедливости сделанной выше констатации является следующее. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт «в обыденном смысле синоним понятия «истина», т.е. знание, достоверность которого несомненна, в более

⁴² Работа выполнена при поддержке РГНФ грант 15-06-10716

узком смысле – результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких истолкований» [Большой психологический словарь, 2008].

Вот здесь и появляются многочисленные вопросы. Понятно, что тождественность факта и истины обсуждать серьезно не приходится. Главный вопрос связан с тем, является ли на самом деле факт в психологии настолько однозначным, что он не допускает «нескольких истолкований»? Как же быть с теми многочисленными случаями, когда один и тот же факт оценивается разными учеными совершенно по-разному? Когда кто-то считает нечто фактом, а кто-то другой имеет по этому поводу совсем иное мнение?

Актуальность данной проблемы состоит в следующем. Психология относится к дисциплинам, имеющим эмпирическую фактологическую основу. По справедливому выражению классика науки, факты – воздух ученого (И.П. Павлов). Практически общепринятая в настоящее время в психологии точка зрения, согласно которой факт есть нечто простое, не допускающее «нескольких истолкований», является существенным препятствием для развития психологической науки и практики. Главное препятствие состоит в том, что факт при таком подходе не выступает (и не может выступать объединяющим исследователей началом). На уровне *эмпирическом* затрудняет формирование фактологической основы науки, лишая возможности дополнительного анализа научного психологического факта как сложного явления, имеющего свою психологическую структуру, тем самым делая невозможным разработку стандарта для описания факта в психологии. На уровне *теоретическом* недооценка данной проблематики приводит к тому, что не может быть адекватно представлено соотношение эмпирического и теоретического в психологическом познании. На уровне *методологическом* отсутствие разработок по проблеме факта не позволяет создать целостное современное представление о структуре психологического исследования, поскольку именно факт как сложное явление выступает тем ядром, которое обеспечивает единство структуры психологического исследования.

Решение проблемы психологического факта, выявление его структуры, понимание детерминации позволит принципиально решить ряд важнейших вопросов: а) повысить соотносимость психологических фактов; б) понять, почему одни и те же факты существенно по-разному трактуются и оцениваются различными исследователями; в) способствовать улучшению взаимопонимания между исследователями, в том числе и представителями различных школ; г) способствовать разработке моделей современного исследовательского процесса в области психологии; д) внести значимый вклад в проблему интеграции психологического знания; е) внести ясность в понимание многочисленных эпизодов из истории психологии, когда одни и те же факты получали совершенно различные описание и интерпретацию со стороны разных исследователей.

Возникает вопрос, что препятствует новому пониманию факта? Основное препятствие, на наш взгляд, состоит в том, что психологический

факт рассматривается сам по себе, тогда как он должен рассматриваться, трактоваться и интерпретироваться в контексте методологии психологии, то есть в рамках методологической концепции психологического исследования. Будучи включенным в методологическо-психологический контекст, факт проявит реальную сложность своего строения и позволит обратиться к выявлению его детерминации.

Подчеркнем, что в современной психологии отсутствуют *специальные* исследования, посвященные факту в психологии. Этот момент достоин акцентирования, поскольку оказывается, что даже структура психологического факта, отражающая специфику психологического исследования, до настоящих пор по сути не раскрыта и не изучена. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т.п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения [Мазилев В.А., 1998, 2007].

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии. Скажем, возьмем классическое исследование М. Вертгеймером «фи»-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ И ПОТОК

Макалатия А.Г., Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу методик геймификации в рамках теории потока М. Чиксентмихайи.

Ключевые слова: геймификация, поток, теория.

GAMIFICATION AND FLOW

Makalatiya A.G

Abstract. This article is about analysis of gamification techniques as part of the theory of flow M. Csikszentmihalyi.

Keywords: gamification, flow, theory.

Геймификация – популярный в последние годы тренд в управлении бизнес-процессами заключается. В самом общем виде геймификацию можно определить как использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте. Под игровыми механиками понимаются принципы построения компьютерных игр, направленные на вовлечение игрока в игровой процесс и удержание его в игре как можно большее количество времени. Сама идея геймификации зародилась из наблюдений за тем, сколько сил и времени отдают люди компьютерным играм. Естественно приходит в голову мысль, как здорово было бы, если бы люди с таким же жаром отдавались какому-то более полезному занятию.

На данный момент существуют сотни геймифицированных бизнес-проектов, работающих как на увеличение рабочей мотивации персонала так и на вовлечение клиентов, кроме того существуют геймифицированные программы вовлечения людей в здоровый образ жизни, заботу об экологии, стимулирование выполнения правил и законов, а так же обучающие проекты, построенные на игровых принципах. Некоторые из них весьма успешны, некоторые – нет.

Данная статья посвящена рассмотрению одного из аспектов эффективности геймификации. Для понимания того, почему введение игровых элементов делает трудовую, учебную или иную деятельность более привлекательной и создает внутреннюю мотивацию мы обратимся к теории потока М Чиксентмихайи.

Чиксентмихайи определяет поток как оптимальное состояние, возникающее в деятельности, когда человек полностью вовлечен в то, что он делает и деятельность сама по себе приносит ему наслаждение, т.е. является внутренне мотивированной. Он выделил несколько основных свойств и условий состояния потока. К ним относятся: ясные цели и быстрая обратная связь, концентрация внимания, потеря самоосознавания, искажения восприятия времени, соответствие сложности задач уровню умений, ощущение контроля и добровольность и самооценность деятельности приносящей удовольствие сама по себе. Часть из этих характеристик относятся к описанию состояния человека, а часть – к восприятию процесса деятельности.

Если мы посмотрим на методы геймификации, то обнаружим, что некоторые из них можно рассматривать как привнесение в деятельность

«потоковых» компонентов, и, таким образом приближение опыта человека, занимающегося этой деятельностью к потоку.

Рассмотрим некоторые из них подробнее:

1. Четкие цели и быстрая и недвусмысленная обратная связь.

Практически все схемы геймификации включают в себя дополнительное структурирование деятельности, выделение локальных целей, разбиение больших задач на уровни или этапы и выдачу виртуальных наград за достижение этих искусственно выделенных целей.

Все мы знаем, как трудно делать нечто монотонное и как быстро накапливается скука и усталость при необходимости выполнения большого объема однообразных действий. Разбиение большого этапа работы на маленькие подэтапы и выдача пусть виртуальной но награды за достижение каждого может быть эффективным способом решения этой проблемы. Не важно, заполняете ли вы бесконечные экселевские таблицы или занимаетесь в спортзале, вы будете гораздо лучше чувствовать себя, когда конкретная цель легко достижима в обозримый период времени. «Создать себе идеальную фигуру» или «привести в порядок все документы» может занимать недели, месяцы. А вот «доделать еще 2 файла» или «еще 2 подхода по 10» – это легко достижимая цель в очень обозримом времени и ее достижение просто и понятно. А за ней сразу возникает следующая цель, потом еще одна – и работа маленькими шагами движется.

2. Чувство контроля. Тесно связанный с предыдущим аспект.

Наблюдение своего прогресса выраженного в очках/баллах, четкое понимание правил игры – за что именно начисляются эти баллы и что нужно сделать, чтобы получить их в каждый данный момент – создают чувство контроля над ситуацией.

3. Баланс умений и задач. Ключевое, по мнению Чиксентмихайи

качество деятельности, обеспечивающее поток. В компьютерных играх достигается за счет возможности регулирования сложности игры и постепенного возрастания сложности задач. В реальной жизни этот пункт воплотить труднее всего – как ни обвешивай деятельность дополнительными виртуальными наградами и подцелями, если у человека не хватает реальных умений, чтобы с ней справиться, геймификацией тут не поможешь. А вот от противоположного перекаса – когда умения намного превышают сложность задач – геймификация может стать хорошим лекарством. Прием здесь заключается в постановке дополнительных задач, которые возвращают интерес к процессу. Не просто сделать столько-то, а сделать как можно быстрее. Или сделать ни разу не ошибившись, или сделать с каким-то дополнительными условиями. По сути геймификация открывает почти неограниченный простор для постановки дополнительных все более сложных целей и не позволяет деятельности стать скучной и рутинной.

4. «Забывание себя» или «потеря я» в потоке в компьютерных играх

как правило реализуется через нарративный аспект, другими словами – через наличие в игре сюжета и персонажа, с которым игрок себя идентифицирует. И вот ты уже не менеджер Вася, а отважный герой, побеждающий драконов.

Геймификационные методики тоже используют этот прием, хотя он относится к числу не самых популярных в виду сложностей реализации. Трудно представить себя победителем драконов, заполняя экселевский отчет.

5. Концентрация внимания. Этот аспект с трудом поддается воздействию техник геймификации напрямую. В компьютерной игре концентрации способствует сама игра – она на экране компьютера, полна красочных движущихся картинок и привлекающих внимание звуков. Далеко не всегда это можно перенести в реальную деятельность. Есть попытки, связанные с привязыванием звуковых или анимационных сигналов к важным этапам деятельности, но это очень зависит от специфики самой деятельности.

6. Добровольность. Геймифицированная система, которая дает вознаграждение, но не предоставляет выбора, быстро наскучит и вселит неуверенность в большинство игроков. Предоставление выбора способа достижения цели (например, набрать нужное количество баллов можно любыми комбинациями оцениваемых действий и пользователь сам решает, за счет чего он будет достигать «уровня») создает ощущение свободного выбора пусть и в довольно жестких рамках заранее определенных видов действий.

Таким образом геймификацию можно рассматривать как средство приближения опыта человека в деятельности к потоку и создание тем самым внутренней мотивации. Деятельность становится более привлекательной сама по себе и человек выполняет ее не только ради внешней цели, но ради того удовольствия, которое он получает от самого процесса.

Особый интерес, на мой взгляд, представляет рассмотрение возможностей интериоризации игрового подхода к деятельности, присваивание человеком инструментов геймификации, которые изначально встраиваются в деятельность как внешние элементы и обучение людей «самогеймификации», умению преобразовывать любую свою деятельность в подобие интересной и захватывающей игры, приносящей наслаждение. Именно этот механизм может лежать в основе воспитания «потокковой» или аутотелической личности», также описанной Чиксентмихайи.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Малахова С.И., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема совладания со стрессом в учебной деятельности у студентов. Подчеркивается роль позитивных эмоций в совладающем поведении для гармоничного взаимодействия человека с окружающей средой.

Ключевые слова: совладающее поведение, учебная деятельность, экопсихологический подход.

COPING BEHAVIOR IN LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS IN COLLEGE: ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH

Malakhova S.I.

Abstract. The article discusses the problem of coping in learning activity of students in college in the context of ecopsychological approach.

Keywords: coping behavior, learning activity, ecopsychological approach.

Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межчеловеческих отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Учебная деятельность в современном вузе проходит в условиях, требующих усиленного расхода внутренних ресурсов студентов. Длительные значительные нагрузки оказывают неблагоприятное воздействие и могут дезорганизовать учебную деятельность. Наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся в неблагоприятных условиях жизнедеятельности, является стресс.

К сожалению, динамические аспекты актуализации индивидуальных ресурсов в трудных ситуациях разработаны лишь фрагментарно, а большинство подходов к изучению индивидуальной устойчивости к стрессу вплоть до настоящего времени развиваются независимо. Это делает актуальной задачу интеграции продуктивных теоретических установок и методической базы, подготовленных в рамках разных направлений изучения стресса [Леонова А.Б. и др., 2011]. Общепризнанным подходом к механизмам развития психологического стресса и их индивидуальной обусловленности является когнитивно-транзактный подход, предложенный Р. Лазарусом [Lazarus, 1991], где одним из центральных понятий является совладающее поведение или копинг, предполагающее когнитивную и аффективную регуляцию человеком своего поведения, позволяющую ему справиться со стрессом. Общепризнанной классификации типов «coping» не существует, само понятие совладающего поведения и оценка его эффективности являются наиболее сложными и запутанными в ряду проблем копинг-поведения. Недостатком является также недооценивание роли позитивных эмоций, которые имеют важное адаптационное значение и могут предотвратить эмоциональное расстройство при сильном и продолжительном стрессе. Копинг-процессы, которые порождают и поддерживают позитивные эмоции во время хронического стресса, содержат смысл, и это важнейшая функция процесса когнитивной оценки [Lazarus, 1999; Folkman, Moskowitz, 2000]. В исследованиях S. Folkman и J. Moskowitz предлагается соединить позитивные эмоции, копинг и адаптационный результат и понять взаимовлияние позитивных эмоций и копинга.

Большинство классификаций копинг-стратегий построено вокруг двух, предложенных Р. Лазарусом и С. Фолкман, модусов психологического преодоления, направленного либо на разрешение проблемы (проблемно-ориентированный копинг), либо на изменение собственных установок в отношении ситуации (эмоционально-ориентированный копинг) [Lazarus, Folkman, 1984]. Среди других классификаций наиболее часто выделяется

такой способ преодоления, как избегание, который несет в себе различные смысловые оттенки [Carver, 1989]. При большом разнообразии различных классификаций явно недостает таких, в которых будут фигурировать черты, вызывающие восхищение, такие как смелость, честность, сила духа. Приобретен некоторый опыт в определении стратегии преодоления, ведущей к негативным последствиям, но очень мало известно о стратегиях, связанных с положительным результатом, т.е. с позитивными стратегиями преодоления, с чертами, присущими не только героям, но и людям, побеждающим повседневные проблемы. К сожалению, большинство работ по психологическому преодолению ограничивается лишь рассмотрением динамической стороны жизнедеятельности человека («как он живет»), игнорируя смысловую («для чего он живет»).

В настоящее время в психологии на первый план стали выступать свойства, связанные с положительными качествами личности. Это направление было заявлено в позитивной психологии. Если ранее исследовались такие качества, как тревожность, напряженность, беспокойство, то сейчас – оптимизм, жизнестойкость, толерантность к неопределенности [Гордеева, 2006; Зелигман, 1987; Корнилова и др., 2010]. Экопсихологический подход также предполагает гармоничное взаимодействие человека с окружающей средой. Возрастающая стрессогенность образовательной среды в вузе заставляет ставить вопрос о том, что предметом исследования должны быть не только продуктивные стратегии совладания со стрессом, трактующиеся в пределах «решение-делание» и подчеркивающие исключительно когнитивные процессы, но в равной мере и стратегии, принадлежащие области мотивации и позитивных эмоций, и оказывающие положительное влияние на формирование личности студентов.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА⁴³

Малышев И.В., Саратов, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема социально-психологической адаптации и установок личности студентов, активно занимающихся спортом в условиях вузовского обучения. Показано, что адаптационные возможности личности спортсменов в виде социально-психологической адаптации и установок имеют хороший приемлемый уровень, что снижает риски дезадаптации личности в перспективе. Многие социальные установки находятся в стадии формирования.

⁴³ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества» (грант №15-06-10624а)

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, установки, личность, спортсмены, образовательная среда.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND AFFIRMATIONS OF THE SPORTSMEN PERSONALITY IN THE HIGH SCHOOL EDUCATIONAL CONDITIONS

Malyshev I.V.

Abstract. In the paper the problem of the social-psychological adaptation and the affirmations of the personality of the students actively doing sport in the conditions of the education in the higher schools is discussed. It is shown that the adaptational possibilities of the personality of the sportsmen in the form of the social-psychological adaptation and the affirmations have a good acceptable level that reduces the risk of the disadaptation of the personality in the prospect. Many social affirmations are on the stage of the forming.

Keywords: social-psychological adaptation, affirmations, personality, sportsmens, educational environment.

Проблема адаптационных способностей личности, несмотря на изученность, продолжает оставаться актуальной и в настоящее время. Во многом это связано с нестабильностью современного общества и необходимостью личности молодого человека активно противостоять стрессам различной направленности. В первую очередь это проявляется в возможностях их социально-психологической адаптации и адекватности установок личности. В условиях образовательной среды вуза многие студенты – будущие профессионалы получают реальную возможность в максимально сжатые сроки на хорошем уровне социально адаптироваться в рамках получаемого высшего образования и быть готовыми к различным негативным изменениям общества, при решении нестандартных ситуаций.

Образовательная среда (ОС) с позиций психодидактического и экпсихологического принципов рассмотрена в исследованиях В.И. Панова. Ученый в исследовании психических явлений за основу берет экпсихологический подход [Панов В.И., 2007]. ОС при данном подходе направлена на учет индивидуальных особенностей учащихся, среди которых особое внимание обращено задаткам, интересам и способностям, на соответствие ценностям общества, что во многом отвечает принципу экологичности. М.В. Григорьева обосновывает необходимость изучения и развития адаптационных способностей выпускников школ и содержательно раскрывает данное понятие, их роль в процессе взаимодействия учащихся с образовательной средой [Григорьева М.В., 2012]. На наш взгляд студенты-спортсмены на пути собственного самоопределения, процессов должны быть в наибольшей мере адаптированы к быстро меняющимся условиям среды. Исходя из этого, целью данного исследования является изучение социально-психологической адаптации и установок личности молодых людей активно занимающихся спортом в рамках образовательной среды вуза.

В эмпирическом исследовании для изучения социально-психологической адаптации личности использовался опросник К. Роджерса и Р. Даймонда, для изучения установок у студентов применена методика

диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной. Выборку исследования составили студенты младшего курса Института спорта и развития СГУ имени Н.Г.Чернышевского (n=45 в возрасте 18-20 лет).

На основе проведенной диагностики социально-психологической адаптации личности у большинства студентов-спортсменов (73%) обнаружен выявлен высокий (хороший) уровень адаптивности (среднее арифметическое значение адаптивности – 143). У 58% выявлен низкий показатель дезадаптивности (ср. арифметическое значение дезадаптивности – 67,5). характеристика адаптации «приятие себя» имеет высший уровень у 75% студентов (ср.значение – 47), не принимают себя только 4% (ср. значение – 11). В полной мере принимать других (ср.значение – 24,5) имеют направленность 63% спортсменов. Кроме этого ср.уровень значений «неприятия себя» был обнаружен у 36% испытуемых, а у 64% он низкий (среднее значение – 16). Такая важная составляющая социально-психологической адаптации как эмоциональный комфорт имеет высокие значения только у 22% и низкое у 2% студентов-спортсменов (ср. значение – 23,8). Для большинства студентов (70,7%) в настоящее время характерен высокий уровень «внутреннего контроля». Низкий уровень «внешнего контроля» обнаружен у 53,6% спортсменов. Бегство от проблем или эскапизм как одна из существенных характеристик социально-психологической адаптации обнаружен у 2% в виде ее высоких значений. Анализ выраженности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов-спортсменов показывает, что у значительного числа испытуемых присутствует ориентация на результат (среднее значение 7,1) и менее выражено на процесс (среднее значение 5,7). Это связано с особенностями будущей профессиональной деятельности в области спорта. При ориентации на результат испытуемые достигают результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. Личность студента более всего ориентирована на альтруизм (4,9) чем на эгоизм (4,5). Скорее всего, большинство будущих специалистов находятся перед выбором своей жизненной позиции. Здесь отсутствует четкая социально-психологическая установка. Необходимо отметить, что альтруизм чаще всего характеризует зрелого человека, здесь он находится на среднем уровне, а доля эгоизма менее половины, то есть не превышает допустимых значений. Ориентация на свободу (6,9) выражена больше чем на труд (5,7). То есть одна из основных ценностей для испытуемых здесь свобода и только после этого труд. Ориентация на деньги выражена ниже, чем другие (4,2). Сопоставляя ее с ориентацией на труд, это хороший показатель. Можно сказать, что спортивная деятельность для многих студентов, приносит им больше радостей и удовольствия, чем другие занятия и стремление к получению материальных выгод. Ориентация на власть также выражена незначительно (3,9), что в целом имеет позитивную сторону и в то же время может препятствовать реализации себя в спорте. Это говорит о необходимости коррекции данной установки до среднего уровня значений.

Таким образом, результаты изучения социально-психологической установки у студентов предполагающих реализацию в спортивной деятельности демонстрируют, что многие ориентации испытуемых в основном имеют среднюю степень выраженности и близки к нормативным. Исключение составляют ориентация на результат и на свободу, что с учетом реализации в будущей профессии вполне допустимо, но при занятии в области педагогической деятельности цел большинство студентов имеют адекватную мотивацию и гармоничные ориентации. Если некоторые установки и нуждаются в коррекции (ориентация на власть или на свободу), то в незначительной. Результаты показывают, что у испытуемых-студентов, в силу возраста скорее всего, нет четкой, определенной ориентации по ряду вопросов, а это значит что некоторые социально-психологические установки, еще находится в стадии формирования. Данные результаты вполне согласуются с предыдущими (характеристика социально-психологической адаптации), так как отражают черты гармонически развитой, в целом устойчивой в адаптивном плане личности. В дальнейшем полученные результаты исследования целесообразно использовать в рамках профилактических мероприятий, направленных на повышение адаптационного потенциала личности студентов-спортсменов [Мальшев И.В., 2015].

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ В КОНФЛИКТЕ С РАЗВИТИЕМ ИХ СУБЪЕКТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА⁴⁴

Марков А.С., Рязань, Россия

Аннотация. В статье показана взаимосвязь развития субъектности курсантов военного вуза с формированием их умения бесконфликтно разрешать проблемные ситуации в образовательной среде военного вуза.

Ключевые слова: стратегии поведения, курсанты, конфликт, взаимосвязь, развитие субъектности, образовательная среда, военный вуз.

THE RELATIONSHIP OF THE CHOICE OF BEHAVIOR STRATEGIES OF STUDENTS IN CONFLICT WITH THE DEVELOPMENT OF THEIR SUBJECTNESS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MILITARY UNIVERSITY

Markov A.S.

Abstract. The article shows the relationship of the development of subjectivity of cadets of the military University with the formation of their ability to resolve conflict-free problematic situations in the educational environment of the military University.

Keywords: behavior strategies, students, conflict, relationship, development of subjectness, educational environment, military University.

Анализ межличностных конфликтов у курсантов-десантников показывает, что динамика конфликтности за пять лет обучения связана с

⁴⁴ Работа выполнена при поддержке РГНФ. Проект №14-06-00575

развитием их субъектности, взрослением курсантов, их личностным и профессиональным развитием. Наши наблюдения позволили выявить, что там, где командирами и преподавателями не учитываются личностные изменения курсантов в ходе обучения, там имеют место межличностные конфликты между командирами и курсантами, воспитателями и воспитуемыми, обучающими и обучающимися. Некоторые командиры подходят к первокурсникам как к взрослым сформировавшимся военнослужащим не учитывая, что это вчерашние школьники. Другие напротив, пятикурсников, будущих офицеров пытаются увещевать как маленьких детей и при этом встречают активное сопротивление и возмущение таким воспитательным приемам. Нами был проведен ряд исследований направленный на выявление динамики агрессивных реакций, стиля поведения в конфликте и развития субъектности курсантов. Целью исследования было выявление изменений в поведении курсантов различных курсов и рекомендации командирам и преподавателям корректировать свой стиль педагогической работы с курсантами с учетом их психологических особенностей.

«С позиций экпсихологического подхода, – как пишет Панов В.И., – система экпсихологических взаимодействий курсанта с различными компонентами образовательной среды является движущей силой и системообразующим началом развития. В системе экпсихологических взаимодействий учащийся выступает сначала как объект, а затем и как субъект собственного развития» [Панов В.И., 2004]. А поскольку, «исходя из основных положений экпсихологического подхода к развитию психики, 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» [Панов В.И., 2014]. В случае с образовательной средой военного вуза это, конечно же, во взаимодействиях курсантов с преподавателями и между собой. То мы увидели взаимосвязь развития субъектности курсантов военного вуза с формированием их умения бесконфликтно разрешать проблемные ситуации в образовательной среде военного вуза.

Субъектная сторона возникновения конфликтов заключается в том, что конкретные ситуации создают своего рода преграды на пути удовлетворения стремлений, желаний, интересов участников. [Марков А.С., Хисамбеев Ш.Р., 2014].

По мере того, как от курса к курсу меняется основной вид агрессивных реакций, меняется и стиль поведения курсантов в конфликте. Исследование мы проводили по методике К. Томаса.

К. Томас выделял следующие способы разрешения конфликтов:

- соперничество (соревнование, конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон;
- компромисс, как поиск взаимоприемлемых решений;

- избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
- приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

На первом курсе наиболее отмечена выраженная предрасположенность курсантов к таким поведенческим актам как избегание и приспособление. Меньше всего склонны первокурсники к сотрудничеству. В тоже время образовательная среда военного вуза, армейская действительность заставляют курсантов действовать в составе учебного взвода постепенно вырабатывая коллективистские качества.

На втором курсе в процессе адаптации курсантов к армейской службе совмещенной с учебой в военном вузе происходит постепенное снижение показателей предрасположенности курсантов к таким поведенческим актам как избегание, приспособление и соперничество. В это время начинает увеличиваться проявление сотрудничества. На втором курсе складывается конструктивное взаимодействие сначала внутри микрогрупп, а затем и между группами курсантов.

Интересно отметить, что на третьем курсе, когда все курсанты подписали контракт на длительную военную службу, полностью адаптировались как к службе, так и к учебе в военном вузе, возрастают показатели по всем видам поведенческих актов. Но наибольший рост на третьем курсе происходит в стратегии сотрудничества, курсанты в большинстве своем активно и охотно помогают друг другу, ждут и принимают помощь от товарищей, не боятся недоброжелательной критики или осуждения.

На четвертом курсе резко снижается предрасположенность к избеганию и приспособлению. Курсанты начинают ощущать себя будущими офицерами, видят доброжелательное отношение боевых офицеров, стараются решать возникающие вопросы прямо, справедливо, беря на себя определенную меру ответственности. И при этом возрастает предрасположенность к сотрудничеству и компромиссу, присутствует желание помочь однокурснику.

На пятом, выпускном курсе на обследуемой выборке мы наблюдали резкое снижение показателя соперничество и максимальное за все пять лет значение показателя сотрудничество. Мы это связываем с тем, что курсанты за пять лет обучения впитали в себя ощущение десантного братства, в их плоть и кровь вошли слова легендарного десантника №1 генерала армии Маргелова Василия Филипповича: «Истинную цену жизни знает только десантник. Ибо он чаще других смотрит смерти в глаза».

Выводы:

Развитие субъектности будущего офицера проявляется в изменении структуры агрессивных реакций под влиянием усвоения в ходе обучения форматов и протоколов поведения военнослужащего.

Динамика изменения агрессивных реакций и стратегии поведения в конфликте подтверждает гипотезу, что центральным психологическим

моментом обучения в военном вузе является развитие субъектности курсанта как будущего офицера.

Угасание склонности к инфантильным агрессивным реакциям и выбор стратегии сотрудничества служат убедительным доказательством происходящего в ходе обучения в военном вузе личностного роста.

Таким образом, учет развития субъектности, динамики стратегий поведения курсантов в конфликте и выбор соответствующего педагогического стиля командирами и преподавателями позволяет повысить эффективность воспитательного воздействия на курсантов.

ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Марусанова Г.И., Барабанщикова В.В., Москва, Россия

Аннотация. Исследование посвящено анализу проявлений феномена прокрастинации в различных сферах профессиональной деятельности, связанных с реализацией задач в экстремальных условиях. Описываются деструктивные и конструктивные последствия прокрастинации. Выделяются направления дальнейшего изучения и оценки рассматриваемого феномена.

Ключевые слова: прокрастинация, профессиональная деятельность, экстремальные условия.

THE PROCRASTINATION PHENOMENON IN PROFESSIONAL WORK IN EXTREME CONDITIONS

Marusanova G.I., Barabanshchikova V.V.

Abstract. The research is devoted to the analysis of the procrastination phenomenon in various areas of professional work, which are related to the implementation of the tasks in extreme conditions. Destructive and constructive consequences of the procrastination are described. Directions for further study and evaluation of this phenomenon are allocated.

Keywords: procrastination, professional work, extreme conditions.

Трудовая деятельность является одним из основных и наиболее долгосрочных этапов жизненного пути современного человека. Профессионал XXI века зачастую вынужден функционировать при экстремальных обстоятельствах, находящихся на пределе переносимости. Острые социальные противоречия, экономические и финансовые кризисы, нестабильность политической обстановки в мире и появление новых очагов вооруженных конфликтов, техногенные опасности и экологические проблемы негативно сказываются на психологическом самочувствии специалиста, выведенного за пределы зоны комфорта, вызывая у него различные негативные психические состояния. При этом представители ряда профессий подвержены влиянию стресс-факторов, связанных с повышенным риском, наиболее сильно – к их числу можно отнести работников военной, морской, авиационной, космической и других сфер профессиональной деятельности.

Профессия выступает как реальность, создаваемая непосредственно самим субъектом труда, что заключается в способности профессионала

успешно выполнять служебные обязанности в любой ситуации, в его умении использовать во благо складывающиеся нестабильные, динамичные и крайне инновационные факторы внешней среды [Климов Е.А., 1996]. Поскольку экстремальные условия служат причиной колоссальной нагрузки на психику человека, нарушая адаптационные барьеры личности [Короленко Ц.П., 1978; Лебедев В.И., 1989], актуальным становится изучение различных аспектов психологической адаптации работника к сложной социально-трудовой обстановке, являющейся мощным источником стресса. Приобретает остроту проблема поведенческой стратегии откладывания специалистом реализации предписанных должностных инструкций – проявление феномена прокрастинации в профессиональной деятельности [Барабанщикова В.В., Каминская Е.О., 2013].

Прокрастинация может быть охарактеризована как нерациональный тип копинг-стратегии, связанный с субъективным переживанием высокого уровня стресса [Барабанщикова В.В., Каминская Е.О., 2013]. Присутствуют мета-аналитические данные, подтверждающие обратную связь склонности к откладыванию осуществления намерений с личностной адаптивностью [Sirois F.M., Kitner R., 2015]. Однако, детальная схема взаимодействия подобных факторов до сих пор не описана [Tice D.M., Barrister R.F., 1997; Sirois F.M., Rychl T.A., 2002; Барабанщикова В.В., Каминская Е.О., 2013]. Существует крайне малое число структурных моделей прокрастинации, большинство из которых не раскрывают в полной мере сути настоящего феномена и специфики его взаимосвязей с другими психологическими конструктами [Procee R., Kamphorst B.A., van Wissen A., Meyer J.-J. Ch., 2013].

Параллельно с «пассивной» (традиционной) прокрастинацией выделяется «активная» («продуктивная») прокрастинация, заключающаяся в преднамеренном отсрочивании выполнения намеченных заданий ввиду предпочтения работать «под давлением» в сжатые временные сроки [Chu A.H.C., Choi J.N., 2005; Choi J.N., Moran S.V., 2009]. Причем, «активные» прокрастинаторы в спектре используемых копинг-стратегий, аспектах тайм-менеджмента, специфике представлений о степени собственной эффективности, а также в вопросах качества итогового продукта деятельности более походят на лиц, не склонных к откладыванию дел «на потом», чем на прокрастинаторов в стандартном смысле [Chu A.H.C., Choi J.N., 2005]. К тому же, субъекты, сознательно оттягивающие фазу начала действия и приступающие к реализации задуманного в последний момент, как правило, способны завершить работу в рамках установленных сроков [Gafni R., Ger N., 2010]. Существуют исследования, подтверждающие возможность положительного проявления осознанной «активной» прокрастинации [Takizawa E., 2012; Demeter D.V., Davis S.E., 2013; Kim E., Seo E.H., 2013; Lee D., 2013; Seo E.H., 2013].

Раскрытие особенностей активной прокрастинации в труде специалистов целесообразно в плане достижения оптимального функционирования каждой конкретной организации путем обеспечения наивысшего качества профессиональной активности ее сотрудников. Тем не

менее, в настоящий момент позитивный тип психологической стратегии откладывания исполнения поставленных задач не описан на примере трудовой деятельности (активная прокрастинация раскрыта лишь на материале учащихся и студентов).

В целом, большинство исследований, направленных на изучение прокрастинации, рассматривает функционирование данного конструкта в академической среде, проблема специфики проявлений настоящего феномена в работе профессионалов крайне слабо представлена в современной психологической науке [Барабанщикова В.В., Каминская Е.О., 2013].

На сегодняшний день психологическая стратегия откладывания исполнения должностных задач описана на выборках достаточно узкого круга профессионалов, таких, как IT-разработчики [Барабанщикова В.В., Каминская Е.О., 2013], спортивные администраторы [Parsons C.A., Soucie D., 1988], специалисты менеджера звена [Gupta R., Hershey D.A., Gaur J., 2012], сотрудники сферы образования [Seo E.H., 2012; Ugurlu C.T., 2013; Mohsin F.Z., Ayub N., 2014]. При этом абсолютно отсутствуют научные работы, посвященные исследованию проявлений прокрастинации в труде представителей экстремальных профессий, в деятельности которых малейшее деструктивное промедление может обернуться разрушительными последствиями.

Для более детального раскрытия сути феномена прокрастинации в профессиональной деятельности требуется разграничение влияний персональных и организационных аспектов на формирование психологической стратегии отсрочивания реализации трудовых обязанностей, подробное изучение того, в каких случаях склонность к откладыванию дел будет проявляться под влиянием внешних ситуационных факторов, а в каких выступит как стабильная черта личности профессионала [Барабанщикова В.В., Каминская Е.О., 2013].

Крайне актуальным для современной психологической науки выступает изучение особенностей функционирования пассивной и активной прокрастинации в труде специалистов, в частности, представителей профессий, чья деятельность максимально сопряжена с экстремальными условиями. Необходима разработка адекватной системы диагностики и дифференциации различных типов психологической стратегии отодвигания «на потом» выполнения профессиональных задач. Требуется четкое понимание того, под воздействием каких факторов отсрочивание реализации должностных инструкций будет являться неадекватно выбранной стратегией совладания со стрессом и, напротив, какие предпосылки могут способствовать функционированию прокрастинации в качестве продуктивной формы реакции профессионала на экстремальные обстоятельства.

ОБСЛЕДОВАНИЕ НА ПОЛИГРАФЕ КАК СТАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Матюхин И.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность проведения в дальнейшем эмпирических исследований по изучению психических состояний в экстремальных ситуациях на базе полиграфической проверки как статической модели. Подчеркивается взаимовлияния вегетативной нервной системы, психомоторики и психических переживаний, что технично фиксируется специальными психофизиологическими исследованиями.

Ключевые слова: полиграф, обследование, психические состояния, экстремальные условия.

EXAMINATION OF THE POLYGRAPH AS A STATIC MODEL FOR THE STUDY OF MENTAL STATES OF A PERSON IN AN EXTREME SITUATION

Matyukhin I.V.

Abstract. The article substantiates the expediency of conducting further empirical studies on the mental States in extreme situations on the basis of the printing test as a static model. Emphasizes the interaction of the autonomic nervous system, psychomotor and mental experiences that technically can be fixed psychophysiological research.

Keywords: polygraph, examination, mental states, extreme situation.

Психические состояния в экстремальной ситуации

Психическое состояние – это фоновая психическая активность, в условиях которой формируется та или иная деятельность. Психические состояния могут меняться как под воздействием внутренних переменных психики, так и под воздействием реактивных факторов, например, изменения деятельности. Следовательно, прослеживается зависимость с двух сторон: внешней и внутренней.

Экстремальная ситуация характеризуется наличием психотравмирующей ситуации со стороны среды и пиком переживаний со стороны организма. Причем картина течения может протекать не только динамически, связанная с быстрым переключением стимулов и реакций в обороте деятельности, но и статически, без отсутствия деятельности как поведенческой производной. Реакция личности на травмирующую ситуацию зависит и от ее психотипа, и от масштаба опасности самой ситуации, провоцирующей интенсивный ответ.

В структуре психического состояния личности выделяется несколько следующих компонентов, которые по своей природе являются взаимодополняющими:

- самооценочный;
- неосознаваемый;
- деятельностный;
- психофизиологический;
- регулирующий.

Условно все вышеперечисленные компоненты можно разделить на три аспекта:

1. субъективный (самооценочный элемент);
2. объективный (психофизиологический и неосознаваемый элемент);
3. функционально-поведенческий (регулирующий, деятельностный).

Таким образом, наблюдаем в структуре психического состояния «треугольник» взаимодействия между субъективным, объективным и функционально-поведенческим.

В экстремальных ситуациях аспекты описываются респондентами разнообразно, но анализируя достаточное количество информации, можно выделить типические проявления. Так испытываются чувства потери контроля, страха, тревоги (субъективная сторона), сильное сердцебиение, дрожь в теле, тремор, жар, озноб (объективная сторона) и желание замереть, бежать или сражаться, паника, менять ситуацию (функционально-поведенческая сторона). Зафиксировать опытно все аспекты состояния не представляется возможным, учитывая динамический характер взаимодействия в системе «личность-среда», а также масштаб опасности стимула, но реально построить статическую модель и развить ее динамические производные, больше акцентированные на характере деятельности.

Обследование на полиграфе как статическая модель

Полиграф – это техническое средство комплексной регистрации вегетативных реакций, являющееся психофизиологическим методом исследования («поли» – много, «графо» – писать). В народе данное изобретение именуется также детектором лжи. Но это название не совсем полно характеризует это инструментальное средство, так как причина реакции во время проверки не ложь, а эмоциональная значимость, истинная природа которой неизвестна и всегда относительна. Полиграф регистрирует следующие физиологические показатели:

1. кардиоканал (артериальное давление, фотоплетизмография, дополнительно – число сердечных сокращений);
2. пневмоканал (верхнее – грудное и нижнее – диафрагмальное дыхание);
3. кожно-гальванический рефлекс.

Само по себе обследование на полиграфе это очень стрессогенная процедура, а, как известно, стресс является ядром любой экстремальной ситуации. Проверка включает в себя скрининг и непосредственно само психофизиологическое исследование. Практика показала, что обследуемый чувствует себя очень дискомфортно во время всего обследования и спектр переживаемых психических состояний очень широк и разнообразен. Научные знания определяют и исходят из того, что физиология и психика – две реальности, которые имеют друг на друга огромное влияние, их связи

обозначаются не как однозначные, а как многозначные, то есть функционирование одной стороны не сводится к функционированию другой, но взаимное влияние достоверно прослеживается. Так предполагается, что психические состояния активно коррелируют с активностью вегетативной нервной системы и психомоторикой человека. Так реакции раздражения, неусидчивости и агрессивности наблюдались при острой активности кардиоканала, при превалировании пневмоканала происходили гипоксия или гипероксия в зависимости от специфичности профиля, и отмечалась спутанность сознания и пространственная дезориентация. При фиксируемой активности кожно-гальванического рефлекса отмечались тревожность, беспокойство, эмоциональная лабильность. Когда начинали остро попеременно «играть» характеристики всех информативных каналов, то выявлялись отвлеченные психотические реакции и дисгармоничная психомоторика.

Таким образом, при обследовании на полиграфе выявляются по одному компоненту из перечисленных ранее трех ведущих аспектов психического состояния:

1. в субъективном – самооценочный;
2. в объективном – психофизиологический;
3. в функционально – поведенческом регулирующей.

Отсутствие наличия деятельностного компонента ограничивает применение полиграфического обследования как целостной модели для исследования психических состояний в экстремальных ситуациях. Поэтому статус данной модели остается статическим. Однако стоит предположить, что описываемая конструкция может являться основой для изучения динамики, так как разница чисто количественная и физически характеризуется, как наличие большей интенсивности стимула и дисперсии его профиля.

Заключение

Таким образом, стоит рассмотреть целесообразность проведения в дальнейшем конкретных эмпирических исследований, выявляющих психотип человека и специфическую для него вегетативную реакцию на экстремальный стимул на базе статической модели для приближения понимания психических состояний.

ИНДЕКС СУБЪЕКТНОГО ЕДИНСТВА: К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ

Мдивани М.О., Москва, Россия

Аннотация. Описаны этапы разработки метода исследования полисубъектных отношений. Приведены психометрические показатели методики и определены перспективы дальнейших исследований при помощи этого метода.

Ключевые слова: субъект-субъектные отношения, психометрические показатели, метод исследования.

INDEX OF SUBJECTIVE UNITY: TO DEVELOPMENT METHODOLOGY

Mdivani M.O.

Abstract. The stages of development research method subject-subject relations were described. Psychometric indicators of methodology were presented. The prospects of further studies using this method were identified.

Keywords: subject-subject relations, psychometric indicators, research method.

Взаимодействию субъектов посвящено немало исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Однако лишь недавно на феномен субъект-субъектных взаимодействий в чистом виде обратили внимание теоретики и практики, и расплывчатое понятие коллективного субъекта получило конкретизацию в определении полисубъект или совокупный субъект. Были выделены такие характеристики совокупного субъекта как отраженная субъектность [Петровский В.А.,1998] и общее семантическое поле [Петренко В.Ф.,1997]. Были описаны стадии формирования полисубъекта [Вачков,2002] и выделен особый тип экопсихологических взаимодействий с социальной средой, который его порождает [Панов В.И., 2013].

Рассматривая феномен полисубъекта все исследователи отмечают, что функционально он представляет собой совместную активную деятельность, в результате которой субъектность каждого участника претерпевает изменения, обеспечивающие личностное развитие.

Методы эмпирического исследования феномена совокупного субъекта предполагают диагностику его характеристик: отраженной субъектности и общего семантического пространства. В первом случае используется трудоемкий метод социометрии, во втором – не менее трудоемкие методы экспериментальной психосемантики. И в том и в другом случае валидность результатов зависит от искусства исследователя, так как шкалы семантического дифференциала и критерии социометрических оценок задаются исследователем, исходя из его представлений об изучаемом объекте.

Мы решили подойти к эмпирическому исследованию со стороны субъективной феноменологии, то есть узнать о феномене полисубъекта у субъектов, которые в него включены.

На первом этапе были проведены 45 структурированных интервью с людьми разного пола и возраста, которых просили описать свое состояние в процессе эффективного и тесного взаимодействия, что они чувствуют после него, и что на их взгляд помогает и/или мешает единению. На втором этапе 5 экспертов-психологов проанализировали высказывания испытуемых методом свободной классификации. Частотный и кластерный анализ позволил выделить 5 основных признаков полисубъекта с точки зрения его участника:

1. Прилив энергии
2. Удовлетворенность от деятельности
3. Симпатия к партнерам
4. Отказ от собственных амбиций
5. Уверенность в успехе деятельности

Из общего количества высказываний было выбрано по два, репрезентирующих каждый признак (положительное и отрицательное), на основе которых был составлен опросник из 10-ти высказываний, получивший название Индекс субъектного единства (ИСЕ).

На третьем этапе исследования 70-ти испытуемым предлагалось оценить свое согласие/несогласие с каждым высказыванием по 7-ми балльной шкале (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Статистический анализ показал достаточную степень надежности как в целом по шкале (Альфа Кронбаха=0,76), так и для отдельных признаков (Альфа Кронбаха от 0,68 до 0,82).

Для проверки конструктивной валидности методики было проведено исследование на военных курсантах, которые выполняют задачи в группах и в условиях, приближенных к боевым. Группы были достаточно высокого уровня сплоченности, определенного при помощи переведенного и адаптированного Опросника групповой среды [Мдивани М.О., Девишвили В.М., Корнеев, 2014]. Всего в исследовании приняло участие 60 испытуемых. Результаты свидетельствуют о достаточном уровне конструктивной валидности (коэффициент корреляции между уровнем сплоченности и Индексом субъектного единства равен 0,62).

Для проверки критериальной валидности было проведено исследование на 480 испытуемых, которые кроме Индекса субъектного единства отвечали на вопрос как часто им приходится работать в группе. Стандартная ошибка среднего оказалась меньше 0,05 у тех испытуемых, которые работают в группе часто или постоянно. У остальных она статистически не значима, что подтверждает критериальную валидность методики.

Разработанная исследовательская методика проста в применении и позволяет быстро оценить Индекс субъектного единства в любой группе, как профессиональной, так и образовательной. Вместе с тем можно предположить, что индивидуальный Индекс субъектного единства может характеризовать определенную личностную особенность или способность становиться частью совокупного субъекта, что требует дальнейших исследований.

«ТРАНСФОРМИРУЮЩАЯ КОМАНДА» КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТАЮЩЕГО В КОМАНДЕ ЧЕЛОВЕКА

Мухеев В.А., Москва, Россия

Аннотация. Развивая идею «рабочих/управленческих команд» Р.М. Белбина, автором предложено рассматривать команду как открытую систему «человек – образовательная среда» с минимальной степенью ограничений, накладываемых образовательным проектом. Это оказалось возможным при условии свободного распределения и перераспределения (как бы, «примеивания») командных ролей, которые подбираются и осваиваются по

ходу самой работы. В результате происходит освоение значимых профессиональных навыков и профессиональная трансформация субъекта деятельности в целом. Приведен пример весьма успешной работы такой «трансформирующей команды».

Ключевые слова: команда, система, образовательная среда, профессиональное развитие.

THE "WORKING MANAGEMENT TEAMS" AS A EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Mikheev V.A.

Abstract. Developing the idea the "working/management teams" of R.M. Bilbin, the author proposed to consider the team as an open system "man – educational environment" with minimal degree of restrictions imposed by education project. It turned out to be possible under condition of the free distribution and redistribution (as if "trying on") of team roles, which are selected and mastered in the process of the work itself. As the result it occurs the acquisition of professional skills and the professional transformation of the subject of activity in general. An example of a very successful work of such a "transforming team" is presented.

Keywords: team, system, educational environment, professional development.

Среда, в которой разворачивается любой образовательный процесс – общеобразовательный или профессионально-ориентированный – не имеет естественных ограничений. Ограничения устанавливаются искусственно и определяются образовательным проектом. Обычно за конечную «единицу» таких ограничений берутся дуальные отношения «ученик – Учитель» (с большой буквы, как знаковая и ведущая фигура/позиция образовательного процесса). Что бы ни понималось под «Учителем», он наделяется информативными и управляющими функциями и отвечает за конечный результат реализуемой образовательной программы. При столь значительной степени ограничения во многом нивелируется и не принимается в расчет неявный, часто скрытый, потенциал более широкой образовательной среды. Однако имеются удачные примеры преодоления такой «классической» образовательной парадигмы.

Так, в педагогике Монтессори образовательный эффект явным образом достигается специально организованной развивающей средой и более скрыто – организующей ролью воспитателя. В последнее время широкое распространение, особенно в области изучения менеджмента и маркетинга, но также иностранного языка и др., получил ситуационный (кейсовый) подход – метод обучения, основанный на разборе и применении практических ситуаций в реальной жизни, нацеленных на то, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, «подтолкнуть» студентов к дискуссии и анализу ситуации и принятию наиболее приемлемого решения [Багиев Г.Л., Наумов В.Н., 2003]. В этих случаях можно говорить о совместно-субъектном (полисубъектном) типе взаимодействия в системе «человек – образовательная среда», по классификации В.И. Панова [Панов

В.И., 2011]. Но и здесь образовательная среда значительно ограничена как со стороны заранее специально подготовленного материала, подобранных кейсов, так и со стороны педагога/преподавателя, направляющего ход образовательного процесса и в мягкой форме управляющего им.

Приняв за основу наработки Р.М. Белбина, основателя компании Belbin Associates, специализирующейся на оценке и развитии управленческих команд, а также тренингах командообразования [Белбин Р.М., 2003а; Белбин Р.М., 2003б], автор с коллегами предложили рассматривать такую «рабочую команду» как открытую сетевую структуру, индуцирующую «единое креативное поле» в потоке широких («надсетевых») ноосферных влияний [Михеев В.А., Федотова М.А., Шевырев А.В., 2012; Михеев В.А., Федотова М.А., Шевырев А.В., 2013]. Здесь образовательный эффект уже не программируется заранее образовательной программой, а достигается свободно взаимодействующими членами команды в процессе разработки проектов и выработки управленческих решений в максимально широкой и принципиально открытой образовательной среде – вплоть до планетарного уровня. «В этом случае – как отмечает В.И.Панов, – мы получаем возможность говорить о ноосфере как особой форме бытия психической реальности, возникающей в процессе такого взаимодействия Человечества и Планеты, в основе которого лежат единые, универсальные принципы эволюции системы «человечество – планета» как формы бытия, обладающей по своей природе субстанциональностью» [Панов В.И., 2011] и продуктивностью.

Формирование рабочих/управленческих команд осуществляется, по Белбину, в соответствии с полным набором определенных им восьми «командных ролей». На роли подбираются (посредством тестирования и анализа наблюдений) специалисты, обладающие соответствующими способностями. Так сформированная команда готова к эффективному решению управленческих задач. Но вследствие жестко задаваемого распределения ролей, образовательный потенциал таких команд ограничен.

В образовательных целях имеет смысл предоставлять возможность членам команды самим опробовать и подбирать себе командные роли, как бы примерять их на себя, при этом также трансформируя себя в направлении требований командных ролей. Такие более мягко структурированные команды были названы нами «трансформирующими командами» (*ТФ-командами*) [Федотова М.А., Михеев В.А., Шевырев А.В., 2013]. Как выяснилось, в ходе работы такой команды происходят позитивные изменения (трансформации) показателей профессионализма и личностных особенностей членов команды – мотивации, деловой направленности, продуктивности, взаимоотношений, сплоченности и взаимоподдержки.

Фактически, «трансформирующая команда» становится активной и открытой во вне образовательной средой, где и разворачивается образовательный процесс, не стесненный рамками заранее намеченных образовательных программ. Теперь уже не ведущий (воспитатель/преподаватель) направляет ход образования, а решаемые

командой задачи/осуществляемые проекты выдвигают требования к еще нераскрытому творческому потенциалу членов ТФ-команды. В такой команде разворачиваются, следуя определению В.И. Панова, *субъект-порождающие типы взаимодействия*, имеющие совместно-распределенный характер, поскольку подчинены единой цели, «...достижение которой невозможно без объединения ее субъектов [членов команды – В.М.] в некую субъектную общность. В свою очередь это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей субъектности» [Панов В.И., 2011].

В качестве примера такой образовательной эффективности ТФ-команды можно привести командную работу молодых дизайнеров, только что получивших специальное образование в стенах МГТУ им. Н.Э.Баумана и не имеющих никакого реального опыта дизайн-исследований и проектирования. Включившись в разработку «Проекта стандарта оформления интерьеров московских школ» по поручению Департамента образования города Москвы в 2014 году, члены команды, примеряя на себя разные роли и осваивая соответствующие навыки по ходу проводимой работы (организация деятельности, сбор информации, порождение новых идей, их критика, анализ возможности технической и экономической реализации и т.п.), сложились в настолько успешную команду (осуществилась «сборка», как сказал бы Б. Латур), что на следующий, 2015 год, этой же команде была поручена «Разработка рекомендаций по архитектурно-планировочным решениям для создания безопасной школьной среды». (Результаты проведенных исследований представлены на сайте Московского архитектурного института (МАРХИ), возглавлявшего эту работу: <http://edu.urby.ru/>).

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОТРУДНИКОВ И УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ТРУДОВОГО СТРЕССА (В ПЕРИОД ФИНАНСОВОГО КРИЗИСА)

Мотовилина И.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены результаты исследования карьерных ориентаций и профессионального стресса у сотрудников в условиях финансового кризиса в организации. Исследование было проведено в рамках экологического подхода. Согласно результатам исследования, сотрудники с выраженной карьерной ориентацией имеют более высокий уровень профессионального стресса.

Ключевые слова: карьерные ориентации, профессиональный стресс, финансовый кризис, организация, экологический подход.

EMPLOYEES CAREER ORIENTATIONS AND OCCUPATIONAL STRESS IN FINANCIAL CRISIS CONDITIONS

Motovilina I.A.

Abstract. The article describes the results of a study of career orientations and occupational stress in financial crisis conditions in organization. The study was

performed within the framework of ecological approach. According to the study employees with a strong career orientation have higher level of occupational stress.

Keywords: career orientations, occupational stress, financial crisis, organization, ecological approach.

В последние десятилетия проблема изучения стресса в профессиональной жизни человека занимает одно из центральных мест в различных областях прикладных психологических исследований, прежде всего в психологии труда и организационной психологии. Это связано с тем, что развитие профессионального (или трудового) стресса оказывает выраженное негативное воздействие на эффективность труда и здоровье специалистов, работающих в самых разных сферах общественной практики. Профессиональный стресс не может рассматриваться как некоторое состояние, зависящее только от характеристик трудовой ситуации или профессиональных функций. Выраженность и своеобразие профессионального стресса конкретного профессионала тесно связаны с его индивидуальным опытом, особенностями эмоционально-мотивационной сферы, когнитивными характеристиками.

В работах А.Б. Леоновой рассматриваются три подхода к профессиональному стрессу – экологический, трансактный и регуляторный [Леонова А.Б., 2000, 2003]. В рамках экологического подхода профессиональный стресс определяют как результат взаимодействия индивида с окружающей средой. Данное исследование было спланировано в период развития финансового кризиса в России, который можно рассматривать в качестве одной из важных характеристик окружающей среды. Серьезные организационные и глобальные кризисы содержат в себе сразу несколько стресс-факторов: сокращение затрат на сотрудников, включающее снижение оплаты труда, нарушение стабильности компании, ухудшение возможностей карьерного роста и др. Целью этого исследования является изучение характера взаимосвязи карьерных ориентаций и профессионального стресса сотрудников в кризисных условиях функционирования организации, обусловленных развитием финансового кризиса.

В проведенном исследовании приняли участие 19 человек: инженеры-проектировщики, работающие в коммерческой организации по изготовлению мебели. Все испытуемые имеют высшее образование. Среди опрошенных 15 мужчин и 4 женщины в возрасте от 24 до 52 лет, со стажем работы на этом предприятии от 2-х месяцев до 5-ти лет.

Были использованы следующие методы: 1) опросник «Стратегия преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл, адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой), 2) опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн, адаптация В.Э. Винокуровой, В.А. Чикер), 3) «Опросник трудового стресса» (Ч.Д. Спилбергер, адаптация А.Б. Леоновой, С.Б. Величковской).

Сотрудники были разделены на три подгруппы в зависимости от уровня трудового стресса для того, чтобы проанализировать специфику карьерных ориентаций у всех этих подгрупп. Соответственно были выделены

три подгруппы: с низким, средним и высоким уровнем трудового стресса, диагностируемого на основании результатов опросника Ч.Д. Спилбергера. Для выявления различий между подгруппами использовался непараметрический критерий Манна-Уитни. В ходе анализа полученных данных были выявлены следующие закономерности.

В ситуации организационного и общего финансового кризиса профессионалы с наиболее и наименее выраженным уровнем трудового стресса приближены друг к другу и по карьерным ориентациям, и по совладающему поведению. Так, обе подгруппы сотрудников в качестве основных карьерных ориентаций предпочитают стабильность работы, служение и интеграцию стилей жизни, а среди копинг-стилей чаще используют социальный контакт и агрессивные действия.

В условиях кризиса профессионалы с низким уровнем трудового стресса характеризуются менее выраженными карьерными ориентациями в целом. В отличие от остальных подгрупп сотрудников, для них менее значима такая карьерная ориентация, как профессиональная компетентность, что позволяет предположить, с учетом их невысокого уровня стресса (именно он стал основанием для выделения этой подгруппы сотрудников), меньшую включенность в трудовую ситуацию в целом.

Довольно интересной является подгруппа сотрудников со средним уровнем трудового стресса. Их можно рассматривать как относительно благополучную подгруппу профессионалов. С одной стороны, они не склонны оценивать трудовую ситуацию как излишне стрессогенную, с другой стороны, именно они отличаются наиболее сбалансированными карьерными ориентациями, т.е. работа является для них довольно значимой сферой жизнедеятельности.

Кроме того, был проведен сравнительный анализ показателей двух подгрупп, разделенных на основании индекса выраженности карьерных ориентаций (опросник Шейна).

Подгруппа профессионалов с выраженными карьерными ориентациями в целом отличается более высоким уровнем трудового стресса. Вероятно, это может быть связано с их карьерными планами, которые достаточно трудно реализовать в условиях организационного и общего финансового кризиса.

Привлекает внимание копинг-поведение профессионалов с выраженными карьерными ориентациями. Они чаще остальных сотрудников используют такой копинг-стиль, как асоциальные действия. Данную особенность можно объяснить склонностью некоторых профессионалов с выраженной карьерной мотивацией к негативным действиям в адрес потенциальных конкурентов (в стиле «подковерной борьбы»).

Кроме того, эта подгруппа профессионалов использует копинг-стиль избегание. Избегание многими авторами рассматривается как мало эффективный стиль совладания. Если организационный кризис рассматривать в качестве стресс-фактора, затрудняющего карьерный рост, то именно избегание, т.е. игнорирование неподдающихся воздействию

характеристик организационной среды позволяет рассматриваемой подгруппе сотрудников сохранять выраженную нацеленность на карьеру в неблагоприятных для ее реализации условиях.

Также образом, одним из наиболее интересных результатов исследования мы считаем выявление некоторой взаимосвязи между карьерными ориентациями, с одной стороны, особенностями копинг-поведения и развитием трудового стресса, с другой стороны. Результаты этого исследования могут быть задействованы при прогнозировании возможных состояний стрессового типа у профессионалов с различными ценностно-мотивационными ориентациями в сфере карьеры.

МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ДИДАКТОГЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Нагорнова А.Ю., Тольятти, Россия

Аннотация. Рассматриваются две модели развития дидактогении у школьников. В первой модели показано возникновение «мании» – структуры развития дидактогении у школьников, которая является патологической и характерна для большинства конфликтов между учителем и учеником, сопровождающихся дидактогенными нарушениями. Во второй модели характеризуется адаптивное кольцо развития дидактогении у школьников, при формировании которого происходит осознание проблемы наличия у учащегося дидактогении и разрешение данной проблемы.

Ключевые слова: дидактогении, модели развития, «мания», адаптивное кольцо развития, устойчивое развитие.

MODELS OF SCHOOLCHILDREN DIDACTICS GENESIS DEVELOPMENT IN THE APPLICATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT CONCEPT

Nagornova A.Y.

Abstract. In this paper, we consider two models schoolboys didactics genesis. The first model showed the emergence of «mania» – structure of development of schoolboys didactics genesis, which is pathological and characteristic of most conflicts between teacher and pupil, accompanied didactics genesis disorders. The second model is characterized by the an adaptive ring of development of schoolboys didactics genesis, the formation of which there is awareness of the problem of the presence of the didactics genesis and its resolution.

Keywords: didactics genesis, models of development, «mania», adaptive ring of development, sustainable development.

Согласно исследованиям, проводимым в общеобразовательных школах, 30% детей имеют неуравновешенную психику и нуждаются в психологической помощи. Педагоги называют таких детей «трудными» или педагогически запущенными, считается, что к обучению в школе они приспособлены плохо. Причины данных трудностей настолько разнообразны, что выделение четких критериев отклоняющегося от нормы поведения школьников не представляется возможным. Это привело к разнообразным толкованиям этих явлений в области практической психологии. Один из

самых употребляемых терминов – это «психогенная школьная дезадаптация», которая характеризует наличие у ребенка тех или иных психогенных реакций, заболеваний, что приводит психогенному формированию личности школьника и нарушению его субъективного и объективного статуса в школе и семье.

Рассматривая дидактогении, важно отметить, что психотравмирующим фактором является, прежде всего, сама система обучения в современной школе, при которой совместная деятельность учителя и ученика практически отсутствует. Учитель – субъект, передающий знания, а ученики – объекты, которые обязаны эти знания усвоить. Следовательно, имеет место расхождение целей учителя («я должен учить») и учеников («мы должны учиться»). Однако, общеизвестно, что наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний является именно совместная деятельность ученика и учителя, а также сформированная в процессе обучения активная позиция учащегося, его мотивация на успех и позитивный настрой в целом на весь процесс обучения и воспитания в школе.

К сожалению, на практике это знание практически не применяется педагогами – гораздо проще и удобнее «задавить» своим авторитетом школьников, особенно в первые годы их обучения (начальная школа), и получить послушный и часто запуганный класс. Иногда имеет место буквальное понимание учителем тезиса о необходимости формирования у школьников активной позиции на уроке. Например, учитель на уроке предоставляет учащимся возможность высказать свое мнение по поводу пройденного материала, организует совместные дискуссии. Однако, и в этом случае учитель сохраняет позицию «сверху», «над учениками», а, следовательно, подавляет их познавательную активность и инициативу, которые столь важны в учебной деятельности.

Такая позиция, когда школьник воспринимается учителем лишь как объект, но не субъект учебной деятельности, приводит к возникновению различных дидактогений.

Дидактогения есть негативное психическое состояние учащегося (страх, фрустрация, угнетенное настроение и др.), вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя и имеющее отрицательные последствия в деятельности и межличностных отношениях ребенка [Краткий психологический словарь, 1985].

Необходимо знать, что некоторые школьники с так называемыми акцентуированными типами личности имеют определенную предрасположенность к дидактогенным неврозам. В этом случае, если учитель не примет во внимание наиболее уязвимые черты характера ребенка, его индивидуальные личностные особенности и не будет соотносить свои слова и действия с этими особенностями, то он может стать основной причиной возникновения дидактогенного невроза у школьника. Такой невроз неизбежно приводит к искажению мотивационных потребностей ученика, изменяются ценности, интересы и самооценка учащихся.

При развитии дидактогений работают негативные обратные связи. Учителя устраивает зависимое положение детей в классе, а дети, все больше испытывая фрустрацию, от страха и бессилия не в состоянии избавиться от психотравмирующего влияния учителя. Таким образом, возникает так называемая «мания» – структура развития дидактогений. Понятие «мании» – структуры широко применяется в концепции устойчивого развития. Существуют различные формулировки категории «устойчивость», используемые в психологии, социологии и т.д., самостоятельно или раздельно друг от друга, соответственно и представители различных наук – психологи, социологи, с позиций своей науки трактуют это понятие, его содержание (психологи – к индивиду, социологи – по отношению к обществу).

Под устойчивым развитием с социально-психологической точки зрения мы понимаем 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.

Социальная составляющая устойчивости развития ориентирована на человека и направлена на сохранение стабильности социальных и культурных систем, в том числе, на сокращение числа конфликтов между людьми. Для достижения устойчивости развития, современному обществу придется создать более эффективную систему принятия решений, которая позволила бы быть в выигрыше всем сторонам. И при этом действовать справедливо [Миркин Б.М., Наумова Л.Г., 2009].

В рамках концепции устойчивого развития человек является не объектом, а субъектом развития. Опираясь на расширение вариантов выбора человека как главную ценность, концепция устойчивого развития подразумевает, что человек должен участвовать в процессах, которые формируют сферу его жизнедеятельности, содействовать принятию и реализации решений, контролировать их исполнение [Мельник Л.Г., 2005].

Устойчивое развитие удовлетворяет нужды настоящего поколения без ущерба для будущих поколений, человек, развивающийся устойчиво, заботится о себе и других членах общества, стремится к осознанию своих проблем.

Как подчеркивал Э. Эриксон, влияние родительского воспитания, культуры и истории на развитие личности очень велико, хотя для этого развития нет пределов: оно происходит на протяжении всего жизненного цикла: человек решает все новые проблемы, приобретает новые качества Эго и меняется [Эриксон Э.Г., 2000]. Именно готовность к изменению служит предпосылкой устойчивости личности и сохранению ею адаптивных возможностей взаимодействия с социумом. Таким образом, готовность к осознанию проблемы дидактогении как самим школьником, так и его окружением, родителями, сотрудниками школы, друзьями должна привести при определенных усилиях (обращении к психологу, психотерапевту) к освобождению от данной проблемы.

Рассмотрение дидактогении с новой социально-психологической точки зрения в ракурсе устойчивого развития позволит, в конечном итоге, обрести понимание причин возникновения и последствий развития дидактогений у школьников.

Возникновение «мании» – структуры развития дидактогений у школьников. Нарушение педагогического такта учителем (крики, запугивания, оскорбления и т.д. учащихся) приводит к возникновению негативных психических состояний у школьника (тревожность, страх, бессилие, злоба, отверженность и др.). С ухудшением психического самочувствия школьника происходит уменьшение фактора «Восприятие психических состояний школьника». Под «Восприятием психических состояний школьника» понимается адекватность восприятия личности ребенка и его проблем значимыми взрослыми (родителями или сотрудниками СОШ) как устойчивой системы. В случае если проблема ребенка (наличие у него дидактогении) отрицается как нечто несущественное, ошибочное или негативное для значимых взрослых, возникает «мания»-структура. В результате, взрослые не признают дидактогению у школьника и не считают, что ему необходима психологическая или психиатрическая помощь.

При этом школьник может быть направлен на беседу к заучу, директору, разговор с которыми может помочь на некоторый промежуток времени. Может быть рекомендовано показать ребенка специалисту. Под обращением к специалисту понимается обращение к психологу (психотерапевту), который может помочь осознать проблему. Однако ситуацию это не меняет, а напротив только усугубляет ее. Действительно после беседы завуча или школьного психолога со школьником и его родителями, например, о проблемах неуспеваемости ребенка или нарушении им поведения, сотрудники школы и родственники успокаиваются, но ситуация повторяется вновь, так как главный виновник – учитель – продолжает негативно воздействовать на ученика.

Характеристика адаптивного кольца развития дидактогении у школьника. В данном случае нарушение педагогического такта учителем также оказывает отрицательное влияние на психическое самочувствие школьника, у которого формируются негативные психические состояния. Однако, если проблема наличия дидактогении у школьника признается его родителями, сотрудниками школы и они понимают, что самостоятельно справиться с данной проблемой они не в состоянии, возникает желание помочь ребенку посредством обращения к специалисту (психологу, психотерапевту). Здесь в отличие от первого случая, возникает отрицательная связь с фактором «Восприятием психических состояний школьника», который воспринимается как видимое ухудшение психических состояний ребенка (появление негативных психических состояний) и возникает осознание конфликта между учителем и учеником, признание дидактогении, что отражено в адаптивном кольце. В итоге окружение ребенка направляет его на консультацию к специалисту-психологу, который осуществляет коррекцию его проблемы. Следует иметь в виду, что в некоторых случаях

решение проблемы дидактогении требует ухода ребенка из класса или школы или, при грубом нарушении норм педагогической этики, перевода из класса учителя или его увольнения из школы. Возникает адаптивный путь решения проблемы.

Таким образом, рассмотрение моделей развития дидактогении у школьника при применении концепции устойчивого развития позволяет на новом (качественном) уровне подойти к решению данной проблемы. Осознание «мании» – структуры наличия у учащегося дидактогении при работе с ним практикующего психолога, психотерапевта или психиатра будет являться шагом к выходу из «порочного круга» дидактогенной зависимости. Это позволит придти к адаптивному кольцу и избавиться от психологической проблемы развития дидактогении.

ОБРАЗ РЕАЛЬНОГО И ИДЕАЛЬНОГО ДОМА КАК ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР⁴⁵

*Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И., Дмитриева Н.С.,
Бочавер А.А., Брагинец Е.И., Подлипняк М.Б., Москва, Россия*

Аннотация. Аргументируется значимость изучения образа реальной и идеальной домашней среды как предмета субъектно-средовой психологии. Исследуется связь функциональности идеальной и реальной домашней среды с уровнем психологического благополучия.

Ключевые слова: образ, реальная домашняя среда, идеальная домашняя среда, психологическое благополучие.

THE REAL AND IDEAL HOME IMAGE AS A VALEOLOGICAL FACTOR

*Nartova-Bochaver S.K., Reznichenko S.I., Dmitrieva N.S.,
Bochaver A.A., Braginetz E.I., Podlipnyak M.B.*

Abstract. The importance of studying real and ideal home image as the subject of environmental psychology is discussed. The research is devoted to the interrelation between the real and ideal dwelling environment's functionality and psychological well-being.

Keywords: image, real home environment, ideal home environment, psychological well-being.

Современная экологическая психология, будучи межпредметной областью знания, вносит большой вклад в изучение условий позитивного функционирования и психологического благополучия человека. Высокой актуальностью в этом аспекте обладает изучение домашней среды как наиболее существенных условий жизни человека, наделяющих его чувством безопасности, определяющих меру базового доверия миру. Образ дома – архетипический ресурс поддержания человеческого благополучия. В истории культуры метафоры очага, гнезда, тихой гавани широко используются для передачи или описания благоприятных переживаний и продуктивного

⁴⁵ Исследование подготовлено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 14-18-02163)

гармоничного состояния человека. При этом в консультировании и психотерапии этот образ иногда содержит признаки реального жилища, а иногда – обобщенного Дома, который присутствует во внутреннем мире каждого, даже бездомного или никогда не имеющего собственного жилья человека [Бочавер А.А., 2015].

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить особенности образов реального и идеального дома, а также оценить сопряженность этих образов с переживанием психологического благополучия или их вклад в это переживание.

Процедура исследования. Было использовано два шкальных опросника. Для измерения уровня психологического благополучия применялась Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург (ШПБ) [Tennant R. et al., 2007], включающая 14 утверждений, описывающих позитивное эмоциональное состояние и продуктивность человека.

Для описания образа дома нами был разработан опросник «Функциональность домашней среды» (ФДС), основанный на идеях экологических психологов [Gibson J.J., 1977; Greeno J.G., 1994, Kyta M., 2004] о необходимости описания жизненных сред человека через те функции, которые данная среда играет в его жизни, и те возможности (affordances), которые среда предоставляет для реализации этих функций [Нартова-Бочавер С.К. и др., 2015]. Чем больше функций содержится в среде, тем более дружественной для обитателей она оказывается. Опросник содержит 55 конструкторов-утверждений, связанных с разноуровневыми функциями жилой среды, в которых нуждается человек (например, возможность хранить вещи, возможность динамической активности, возможность уединения и т.п.), оцениваемых по 7-бальной порядковой шкале. Структура опросника содержит 4 шкалы: 1) Прагматичность (базовые функции дома, которые облегчают повседневную деятельность человека); 2) Развитие (характеристики дома, отвечающие за развитие человека, снабжение сенсорной, когнитивной, и социальной информацией); 3) Стабильность (потенциал домашней среды в обеспечении стабильности, чувства комфорта); 4) Защищенность (ресурсность домашней среды в обеспечении безопасного взаимодействия с социальным миром). Опросник ФДС прошел психометрическую подготовку (подтверждение структуры при помощи эксплораторного и конфирматорного факторного анализа, оценку содержательной валидности, самосогласованности, надежности).

Гипотезы исследования. 1. Образы реального и идеального дома значительно различаются. 2. Образы домашней среды связаны с уровнем психологического благополучия: чем значительнее расхождение между оценкой идеальной и реальной среды, тем менее благополучен человек.

Выборка. В исследовании участвовали 66 добровольцев (48 девушек и 18 молодых людей), студентов Московского психолого-педагогического университета ($M_{возр}=19,9$, $SD=1,7$).

Результаты показывают, что образы реального и идеального дома, сравниваемые при помощи непараметрического критерия U Манна-Уитни,

действительно существенно различаются, причем значения идеального дома выше. Так, на уровне значимости $p < 0.001$ различаются показатели Прагматичности, Стабильности, общий показатель ФДС, на уровне $p < 0.05$ – показатели Развития и только по шкале Защищенности различий в образах реального и идеального дома не обнаружено.

Подсчеты говорят также о том, что вариативность образа реального дома, измеряемая при помощи подсчета дисперсий, значительно выше. Это также согласуется с идеей о том, что, моделируя идеальный дом, респонденты обращаются к архетипическому образу, общему для всех. Этот факт означает также, что образ реального дома более диагностичен.

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что первая гипотеза подтвердилась.

Для проверки второй гипотезы нами использовался регрессионный анализ. Оказалось, что все четыре характеристики образа реального дома оказались значимыми предикторами психологического благополучия (на уровне $p < 0,05$): Развитие ($\beta = 0,527$), Стабильность ($\beta = 0,539$), Защищенность ($\beta = 0,436$), Прагматичность ($\beta = 0,436$). Среди характеристик образа идеального дома вклад в психологическое благополучие вносит только Развитие ($\beta = 0,365$). В качестве дополнительного показателя была выбрана разница общих значений функциональности реального и идеального дома. Оказалось, что значительное расхождение показателей функциональности реального и идеального дома отрицательно сказывается на благополучии ($\beta = -460$).

Таким образом, вторая гипотеза также нашла свое подтверждение.

Итак, при проведении качественных дифференциальных теоретических исследований, экспертизы и проектировании домашней среды важно иметь в виду не только реально наличествующие и объективные средовые условия, но и предпочтения и представления конкретного человека об идеальном домашнем пространстве и его функциях. Эти два аспекта оценки человеком жилища могут носить как синергический, так и компенсаторный характер, что, в свою очередь, отражается на переживании психологического благополучия, личностной идентичности, удовлетворенности жизнью.

РЕКРЕАЦИОННЫЙ РЕСУРС ШКОЛЬНЫХ ПОМЕЩЕНИЙ

Нартова-Бочавер С.К., Шайманова Е.Н., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждается организация рекреационного пространства для учеников различных возрастов с позиции экопсихологического подхода.

Ключевые слова: рекреационное пространство, школьные помещения, экопсихологический подход.

RECREATIONAL SPACE IN SCHOOL

Nartova-Bochaver S.K., Shaymanova E.N.

Abstract. The article discusses the organization of recreational space for pupils of all ages from a position ecopsychological approach.

Keywords: recreation space, school rooms, ecopsychological approach.

В условиях интенсификации инклюзивных процессов и одновременного понижения уровня психического здоровья школа как сложный социально-пространственный феномен меняет свои функции, среди которых важную роль начинают играть те, которые раньше рассматривались как второстепенные – рекреационные, социализирующие и т.д.

Согласно эконсихологическому подходу, выделяют три основных структурных компонента образовательной среды: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный [Панов В.И., 2007]. Анализ западных и отечественных работ показывает важность реализации принципов организации предметно-пространственной структуры образовательной среды, изложенные Г.А. Ковалевым и Ю.Г.Абрамовой [1995]:

- гетерогенности и сложности среды;
- связности различных функциональных зон;
- гибкости и управляемости среды;
- среды как носителя символического сообщения;
- индивидуализированности (персонализации) среды;
- аутентичности (сообразности жизненным проявлениям) среды.

В то же время сегодня в России с законодательной точки зрения регламентируется лишь необходимый минимум для обеспечения базовой потребности ребенка в физически безопасной образовательной среде [свод правил «Здания общеобразовательных организаций. Правила проектирования», 2015]. То есть регламентируется, а значит, и подвергается экспертизе, лишь малая часть того, что включает в себя предметно-пространственный компонент. Одновременно с этим, психолого-педагогический подход, выделяя этот компонент, говорит не столько о базовой физической безопасности, подразумевая его как само собой разумеющееся, но о психологической безопасности, дружелюбности среды [Нартова-Бочавер С.К., 2012].

В 2014 году Московским архитектурным институтом (МАрхИ) по заказу департамента образования города Москвы были проведены исследования интерьеров помещений и процессов жизнедеятельности на территории нескольких школ Москвы [URL: <http://edu.urby.ru/>]. Проведенные исследования показали: насколько по-разному воспринимают предметно-пространственную среду субъекты образовательного процесса (ученики, учителя, родители, администрация, сотрудники школы), как сильно различаются их ожидания и с какими трудностями они сталкиваются.

Для сбора данных использовались малоформализованные методики. Проективная методика экспрессии с опорой на анализ изобразительной деятельности, использовались элементы психосемантического метода для цветового и словесного кодирования помещений школы. Беседа, как метод сбора первичных данных на основе вербальных коммуникаций. Были разработаны анкеты для каждой группы пользователей школьного пространства.

Результаты показывают, что учителя и администрация школы до сих пор рассматривают главным пространством рекреации, где дети должны проводить перемену, коридор и холл. То есть нарушается принцип неразрывности образовательного пространства.

В то же время, нет единства мнения как среди сотрудников школы, так и среди родителей, как ребенок должен организовывать свой отдых в перемену, а значит, существует сложность в организации предметно-пространственной среды выделяемых зон. Говоря о возможностях, предоставляемых рекреационной зоной, учителя отмечают эту зону либо как активную – «дети не должны сидеть и читать в перемену», либо как желаемое «тихое» место – «очень хочется оборудовать зону отдыха в рекреациях, сейчас они (холл и коридор) очень опасны для детей, в них можно только бегать, нужны комнаты эмоциональной разгрузки, аквариум, музыка, фитоуголок, удобная мебель, ковры, зеркала, творческая зона». Лишь очень немногие отмечали необходимость одновременного наличия пространства для различных видов деятельности.

Родители также отмечают необходимость вариативности пространственных решений: «побольше игровых зон и интерактивных игрушек группы продленного дня, нет места для спокойного отдыха».

Дети выделяют важность «уютя, зелени, возможности посмотреть в окно одному, разнообразных игр, движения, смены положения тела между уроками» Но они обозначают и другие не менее важные потребности: «место общения с друзьями», гибкого, управляемого пространства «нужны диваны, пуфики, мешки, чтобы можно было сделать места, где можно побыть в одиночестве».

Рекреация средней школы не удовлетворяет принципам гетерогенности и сложности, поэтому ученик не может найти предмет своей активности (моторной, сенсорной, манипулятивной, познавательной, игровой, художественной). Например, администрация гимназии жалуется, что «приходится гонять из туалета мальчиков, так как они там играют в шахматы». Среда не предоставляет возможностей для удовлетворения потребностей.

С другой стороны, в ходе исследования мы встречали рекреации начальных школ с насыщенной предметно-пространственной средой. Учителя отмечают, и наблюдения это подтверждают, что «дети дерутся с использованием любых предметов», и часть учеников вынуждена искать убежища от такой активности в классах. Проблема состоит в попытке уместить на одной незначительной по площади территории холла различных микросред, в итоге все пространство поглощается двигательной активностью.

Дети инстинктивно воспринимают всю территорию школы как возможность. Выделяется несколько тенденций, ограничивающих учеников в использовании всего школьного комплекса как единого пространства с рекреационным ресурсом.

Во-первых, призыв к модернизации реализуется в наполнении пространств медийными устройствами. Библиотеки меняют формат, из

пространства со стеллажами, между которыми можно побродить, и столами, за которыми можно готовиться к уроку, они превращаются в медиахабы – визуально бедную зону с офисной мебелью.

Во-вторых, существующие пространства выпадают из поля зрения учеников. Даже в случае организации разнообразных микросред в школе (музеи, оснащенные медиацентры и фитнес-кабинеты), это пространство закрыто для ученика на перемене. У администрации не хватает педагогического ресурса, чтобы там на перемене присутствовал кто-нибудь из взрослых, поэтому кабинеты стоят закрытыми. Здесь же можно привести признания учеников: пытаются спрятаться от шума в библиотеке, под великим секретом рассказывают, что учитель открывает спортзал для футбола на перемене, очень бы хотели проводить перемену на улице (из интервью с учениками средней школы).

В-третьих, школа членится на независимые пространства. Часть из них дети рассматривают как среду для рекреации, но сотрудники школы их таковыми не считают. Это ведет к игнорированию возможности переоборудовать пространство. Например, буфет до сих пор представляет из себя олицетворение очереди. Некоторые дети ищут одиночества в медкабинете. При этом школа не может предложить пространства, которое ребенок мог бы рассматривать как свое укромное место, что ведет к негативному воздействию на его актуальное эмоциональное состояние и отношение к образовательной среде. На улицу, за которую выступают дети, родители и медицинские работники, на переменах доступ закрыт.

Проведенная работа позволяет говорить, что при всем существующем опыте исследования значимости вклада предметно-пространственного компонента в образовательную среду, проектированию физической среды не уделяется достаточного внимания. Сегодня у сотрудников школ нет однозначного понимания и инструментария для организации и использовании предметно-пространственной среды в качестве рекреационного ресурса.

ПОНЯТИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ МИФОЛОГИИ КЛИЕНТА

Никонов Г.А., Егорова Т.Е., Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье апробируется расширенное толкование понятия дифференцированности, которое позволяет использовать его как базу для построения мифологии клиента. Показаны экологичность и плюсы такого подхода.

Ключевые слова: дифференцированности, конструирование, мифология, клиент.

THE NOTION OF DIFFERENTIATION AS THE BASIS FOR CONSTRUCTING THE CLIENTS MYTHOLOGY

Nikonov G.A., Egorova T.E.

Abstract. The paper being tested extension of the notion of differentiation that allows you to use it as a base to build the clients mythology. Showing sustainability and the positive aspects of this method of action.

Keywords: differentiation, constructing, client, mythology.

На протяжении жизни у каждого человека складывается та или иная картина мира. Ее уникальность определяется многими факторами (от неврологической конституции до индивидуальной истории). Она может быть несогласованной, эклектичной и даже противоречивой. Ее главная задача – задавать ориентиры для поведения как здесь и сейчас, так и вообще в жизни. Правила, социальные нормы, представления о возможном и невозможном, любые данные, образующие картину мира, задают горизонт возможного.

Средств собственной картины мира клиента явно недостаточно, чтобы решить его проблемы. Действительно, если бы он мог, он бы не обращался к консультанту. Задача консультанта помочь клиенту, улучшить качество его жизни. Он выполняет свою задачу при помощи методик, которыми он владеет, но при этом неизбежно влияет на картину мира клиента. Консультант, осознает он это или нет, помогает перестроить эту картину, расширить ее, посмотреть на старые вещи новым взглядом.

За рубежом давно вошло в употребление понятие «психотерапевтического мифа», под которым понимают специально сформулированные для клиента психологические знания, объясняющие проблему, дающие средства для ее разрешения. Понятно, что миф клиента существенно проще, чем система представлений консультанта. Клиент не имеет специального образования и вообще, пришел не учиться, а решать свои проблемы. Тем не менее, ненамеренная индоктринация происходит при любом помогающем взаимодействии. Психотерапевтический миф обязательно интегрируется в картину мира.

К какому бы направлению консультант не принадлежал, ему приходится представлять новые данные клиенту. Однако для того, чтобы изменения произошли, простой передачи информации недостаточно. Новые данные должны стать частью жизни клиента, интегрироваться в его личный опыт, стать его активным инструментом. У клиента и консультанта должен сложиться общий, понятный им обоим, язык, общие понятия, которыми и предстоит пользоваться.

Не все концепции используют дружелюбный клиенту язык. Базовые понятия гештальт-терапии или психоанализа, например, достаточно сложны, и требуют для сколько-нибудь адекватного усвоения значительных усилий. В результате, у клиента может сложиться неадекватные представления о происходящем. Это особенно важно, так как основная работа по изменению ситуации происходит между терапевтическими сессиями (без консультанта). Таким образом, основная задача – оказания помощи, требует решения более глобальной – дать клиенту удобную мифологию, в достаточной степени

понятную, адекватную и способную к росту вне консультационных отношений. Если это произойдет, клиенту на долгое время после сеансов будет задан вектор развития. Для этого в основу терапевтического мифа должно лечь емкое ясное понятие, которое бы могло прижиться в картине мира клиента.

На наш взгляд таким понятием является понятие психологической дифференцированности (далее просто дифференцированности). Изначально оно пришло из теории семейных систем (ТСС) Мюррея Боуна, и разрабатывалось его последователями [Бейкер К., 2005; Варга А., 2011; Rabstejnek С., 2007]. Мы предлагаем употреблять это слово в более широком смысле, чем тот, который был придан ему изначально.

Его можно применить (1) к описанию феноменов, свойств Я, как это делается в рамках ТСС, и (2) в общечеловеческом смысле, отталкиваясь от словарного значения. В другом случае мы предлагаем рассматривать его как генеральный принцип действия, который можно применять к разным сферам жизни. Как символ, дифференцированность может быть наложена на большое количество ситуаций, создавая более широкий горизонт понимания.

Примером может служить разделение понятия вины и ответственности. Такое дифференцирование тесно связано со зрелостью личности [Никонов Г.А., 2015], теперь рассмотрим другой его аспект. Одна из причин, блокирующих работу клиента по осознанию происходящего – скрытое чувство вины, от которого здоровый человек старается по возможности защититься. Сложившаяся культурная традиция зачастую вину и ответственность не различает. По мнению И. Ялома, идея о том, что ответственность как признание авторства может быть отделена от вины (и последующего наказания) – основа успешности консультирования [Ялом И., 2008]. Ответственность нельзя взять, пока она слеплена с виной. Клиент должен признать факт, что он участвовал в произошедшем, и отчасти мог влиять на случившееся (всегда существует что-то от него не зависящее).

Разделение вины и ответственности необходимо, чтобы не пуститься в самообвинения. В идеале клиент должен сказать: «что-то пошло не так, как я хотел, надо подумать, что я могу поменять, чтобы такого не повторялось». Когда нет необходимости защищаться от самообвинений, высвободившийся ресурс можно направить на осмысление и анализ ситуации. Такую задачу можно поставить, используя понятие дифференцированности.

Общая формулировка, в которой консультант может ставить задачи перед клиентом – это «повышение степени дифференцированности». В таком виде задача легко вписывается в картину мира клиента. Она может применяться ко многим сферам жизни, например, продуцировать разделение эмоционального и рационального, своей и чужой территории, способствовать проведению границ между должным и избыточным. Все эти операции укладываются в схему общую логику понятия «дифференцированность». Как показывает практика, оно обладает большим объяснительным значением и хорошо усваивается клиентом.

Учитывая, что консультационный процесс во многом зависит от того, насколько хорошо будут усвоены идеи консультанта, понятие дифференцированности кажется нам крайне созвучным сознанию неподготовленного наблюдателя. Использование дифференцированности как символа позволяет сформировать «среду воздействия» (по аналогии с образовательной средой, в экологической психологии [Панов В.И., 2005]) и делает само понятие экологичным. Как и образовательный процесс по Кену Робинсу [Robinson K., 2006] консультирование представляет собой не механический, а органический процесс, для которого можно создать предпосылки, но не гарантировать результата, что согласуется с принципом «экологичности», то есть соответствия природе происходящего.

Понятие дифференцированности удобно тем, что понятно даже неподготовленному клиенту, вместе с тем оно не дублирует понятий бытовой лексики. Как показала практика, оно хорошо интегрируется в картину мира клиента. Через него можно ставить все остальные задачи, детализуя их уже на языке той традиции, к которой принадлежит консультант. Наименее директивный подход (когда клиент, пусть и под контролем консультанта, сам ищет, как применить генеральный принцип) кажется нам наиболее экологичным, как реализующий субъект-субъектные отношения [Панов В.И., 2004]. А учитывая эволюционный (естественный) характер так выстроенного процесса оказания помощи, можно говорить о максимальном его соответствии экопсихологическому подходу к созданию условий для позитивных преобразований в сознании клиента, в том числе и в его экологическом сознании.

ПАРАДИГМА ВОСПРИНИМАЕМОГО КАЧЕСТВА В ЗАДАЧЕ СОХРАНЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ⁴⁶

Носуленко В.Н., Самойленко Е.С., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы сохранения когнитивного опыта, характеризующего специфику реальной трудовой деятельности специалиста. Выделение значимых составляющих когнитивного опыта в естественных условиях осуществляется при помощи методов, разработанных в рамках парадигмы воспринимаемого качества: поэтапный анализ вербализаций и полипозиционное наблюдение, включающее кооперативный дебрифинг.

Ключевые слова: когнитивный опыт, сохранение, естественные условия, трудовая деятельность, специалист, вербализация, полипозиционное наблюдение, кооперативный дебрифинг.

PARADIGM OF PERCEIVED QUALITY AS APPLIED TO PRESERVATION OF COGNITIVE EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF REAL ACTIVITY

Nosulenko V.N., Samoylenko E.S.

⁴⁶ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект №14-06-00295

Abstract. The article discusses the preservation of cognitive experience specific to the real professional work of a specialist. Identification of significant components of cognitive experience in natural conditions is carried out using techniques developed within the paradigm of perceived quality: a step by step analysis of verbalizations and multi-positional observation, including co-operative debriefing.

Keywords: cognitive experience, preservation, natural conditions, professional work, specialist, verbalization, multi-positional observation, co-operative debriefing.

Проблема сохранения и передачи когнитивного опыта, накопленного при взаимодействии людей с предметным миром, приобретает в настоящее время особую научную и практическую значимость. В производственной сфере эта проблема связывается с необходимостью сохранения для предприятия элементов индивидуального опыта таким образом, чтобы его применение не зависело от конкретного специалиста – носителя этого опыта. Такая постановка вопроса становится социально значимой в современной демографической ситуации, когда массовый уход персонала предприятий на пенсию затрудняет передачу накопленного опыта новым специалистам в процессе совместной работы с ними. Одновременно наблюдается тенденция быстрой смены характера деятельности конкретных специалистов, вызванной интенсивным развитием новых технологий и запросами рынка, что предполагает мониторинг изменений в характеристиках их когнитивного опыта. Это в свою очередь показывает необходимость анализа изменяющихся требований к профессиональным качествам специалистов с целью своевременной адаптации системы образования и профессиональной подготовки к современным условиям. Сложившаяся ситуация определяет задачу оперативного выявления и описания наиболее значимых характеристик когнитивного опыта специалиста в процессе выполнения конкретной профессиональной деятельности. Совокупность таких характеристик составляет неотъемлемую часть организационных и технологических знаний, определяющих специфику предприятия и «капитализирующих» практический опыт его специалистов.

Таким образом речь идет о комплексном исследовании по выявлению, фиксации и передаче совокупности наиболее существенных компонентов когнитивного опыта в реальной деятельности специалиста. Результатом исследования должна стать разработка принципов построения системы сохранения (описания) и передачи когнитивного опыта профессионала.

Определение содержания когнитивного опыта является ключевым вопросом, поскольку этот опыт индивидуален и уникален в каждый момент времени и для разных ситуаций. Его специфичность проявляется прежде всего в том, что искомые характеристики не всегда могут быть выражены в словах [Артемова Е.Ю., 1999; Корнилов Ю.К., 2000; Leplat J., 1995]. Поэтому необходимо найти способы помочь специалисту выразить в речи эти «трудно вербализуемые» характеристики. Другая проблема связана с тем, что в практике не всегда возможно получать вербальный материал в процессе

выполняемой деятельности. Особенно это касается высоко динамичных ситуаций, когда можно использовать только вербализации, получаемые после реализации основной деятельности.

Таким образом на первый план выходит задача создания методов, позволяющих выявлять составляющие когнитивного опыта как в процессе анализируемой деятельности, так и при взаимодействии со специалистом вне этого процесса. Практической перспективой видится сочетание методов поэтапного анализа вербализаций и полипозиционного наблюдения в рамках парадигмы воспринимаемого качества [Носуленко В.Н., Самойленко Е.С., 1995; Носуленко В.Н., 2007; Самойленко Е.С., 2010; Nosulenko V., Samoilenko E., 1997, 2009]. Такой подход дает ответ на вопрос о том, что определяет содержание когнитивного опыта индивида и какие психологические компоненты деятельности характеризуют его специфику. Конкретные задачи решаются в естественном трудовом контексте, что дает возможность выявлять проблемные ситуации и удачные практические решения при выполнении человеком конкретной деятельности [Lahlou S., Nosulenko V., Samoilenko E., 2012].

Метод полипозиционного наблюдения обеспечивают количественную интерпретацию данных, получаемых от разных источников, в том числе данных субъективной экспертизы наблюдаемых событий. Результаты наблюдения группируются в единой базе данных, позволяющей устанавливать связи между разными единицами анализа (например, между типами наблюдаемого поведения и вербальными проявлениями). При ее анализе может применяться стратегия «обратной реконструкции» эмпирического материала, т.е. возврат к тем ситуациям, которые связаны с вновь возникающими вопросами [Лалу С., Носуленко В.Н., 2005; Lahlou S., Nosulenko V., Samoilenko E., 2012].

Выявление составляющих воспринимаемого качества из данных полипозиционного наблюдения осуществляется в кооперативном дебрифинге, где профессионал-эксперт и исследователь совместно обсуждают результаты наблюдения за выполнением изучаемой деятельности. В ходе этого обсуждения просматривается видеозапись, смонтированная по данным регистрации наблюдаемых ситуаций. Такая визуализация существенных сторон выполненной деятельности дает ее участнику «психологическое орудие» для мобилизации внимания, памяти, восприятий и т.д. [Выготский Л.С., 1984]. Важная особенность процедуры кооперативного дебрифинга заключается в том, что она является неотъемлемой частью общего протокола исследования. Специалист с самого начала осведомлен о наличии такой процедуры и заинтересован в ее результате, поскольку является равноправным участником исследования. Получаемая в процессе кооперативного дебрифинга вербальная и невербальная информация необходима прежде всего для уточнения составляющих деятельности в конкретные моменты ее выполнения (цели, задачи и т.д.).

Практика применения описываемого подхода выявила основные проблемы, с которыми приходится сталкиваться в реальной работе. Одна из

проблем связана с необходимостью идентификации и экспертной оценки «репрезентативных» для конкретного производственного контекста сфер когнитивного опыта. Другой проблемой является выявление специалистов – носителей опыта, способных к сотрудничеству в процессе его передачи. Эти специалисты должны быть заинтересованы в положительном результате сотрудничества и готовы участвовать в исследовании на всех его этапах.

Реализация указанного подхода показала его продуктивность в практике совершенствования трудовых процессов. В частности, он был использован для разработки систем подготовки и переподготовки профессионалов на крупных промышленных предприятиях. Значимые характеристики когнитивного опыта, выявленные при его сохранении, легли в основу интерактивной обучающей системы, которая может использоваться как в условиях обучения с помощью инструктора, так и при самоподготовке [Le Bellu S., Lahlou S., Nosulenko V., 2010].

ПАРАДИГМАЛЬНОЕ ОТЛИЧИЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ ОТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ВОСПРИЯТИЮ ДЖ. ГИБСОНА

Панов В.И., Москва, Россия

Аннотация. В статье дается сравнение экопсихологического подхода к развитию психики и экологического подхода к восприятию Дж. Гибсона в контексте гносеологической и онтологической парадигм.

Ключевые слова: экопсихологический подход к развитию психики, сравнение, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, парадигмы, гносеологическая, онтологическая.

PARADIGMAL DIFFERENCE BETWEEN ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PSYCHE AND ECOLOGICAL APPROACH TO PERCEPTION OF J.GIBSON

Panov V.I.

Abstract. The article compares ecopsychological approach to the development of psyche and ecological approach to perception of J.Gibson in the context of gnoseological and ontological paradigms.

Keywords: ecopsychological approach to the development of the psyche, compare, ecological approach to perception of J.Gibson, paradigms, gnoseological, ontological.

Различия в предмете исследования разных направлений экологической психологии, поставили нас перед необходимостью разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических феноменов как разных форм проявления и уровней психики человека, *единых по своей природе, но обретающих разную форму проявления во взаимодействии индивида с окружающей средой.* В ходе решения этой задачи и возникло новое направление экологической психологии – *экопсихологии развития*, в основе которого лежит *экопсихологический подход к развитию психики* как одной из форм природного бытия.

Кратко суть этого подхода представлена в следующих позициях [Панов, 2004, 2014]:

– психика рассматривается как особая форма бытия. Поэтому, как и любая форма бытия, все ее феномены неизбежно проходят стадии (по)рождения, развития (самосохранения) и умирания (перехода в иную форму бытия). В этом смысле психика характеризуется изначально присущей ей субстанциональностью (т.е. имеет в самой себе источник своего саморазвития). Благодаря этой субстанциональности психика при наличии определенных условий (взаимодействия ее субъекта-носителя с окружающей средой) проявляется в разных видах психической активности (двигательной, ориентировочной, эмоциональной, коммуникативной, речевой, исследовательской, познавательной, трудовой и т.д.), опосредствующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (в виде восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.);

– обретение психикой актуальной формы существования в виде разных видов психической активности и ее феноменов происходит, по Аристотелю, как переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности» в виде порождающего процесса психических феноменов посредством взаимодействия индивида с внешней (окружающей) и внутренней (ментальной) средой;

– соответственно, в качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек – окружающая среда», а также типы взаимодействия между его компонентами. В зависимости от цели исследования это отношение конкретизируется по-разному: «индивид – природная среда», «индивид – образовательная среда», «человек – планета», «Я – Другой/ие», «Я – второе Я», и т.п.;

– взаимодействие между компонентами отношения «человек – окружающая среда» различаются по виду и типу. Вид такого взаимодействия задается видом «окружающей среды» как компонента указанного отношения (природная, образовательная, профессиональная и др.). Что касается типов взаимодействия, то необходимо говорить о шести базовых типах взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий, а также о производных от этих типов: квазиобъект-квасисубъектных, квазиобъект-объектных и т.д.. Первоначально эти типы взаимодействия были обнаружены нами на материале анализа взаимодействий между компонентами отношения «человек – природная среда», вследствие чего они получили название «экопсихологические взаимодействия». Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют универсальный (образно говоря, «топологический») характер, т.к. не зависят от вида среды. Вследствие чего могут применяться для анализа

взаимодействия человека с разными видами окружающей среды и ее субъектами.

Естественно, возникает вопрос: в чем заключается методологическое отличие экопсихологического подхода к развитию психики от других направлений экологической психологии и, в первую очередь, от экологического подхода к восприятию Дж. Гибсона?

В экологическом подходе Дж. Гибсона, также как и в других направлениях экологической психологии, отношение «человек – окружающая среда» (по Гибсону: «человек – среда обитания») постулируется как данность взаимодействия между «человеком и «средой обитания». При этом экспликация психической реальности в качестве предмета исследования строится на явном или скрытом постулировании логического отношения «субъект–объект» («субъект восприятия – объект восприятия», «субъект действия – объект действия» и т.п.) и соответствующего этой логике типа взаимодействия. А именно: один из компонентов отношения «человек – окружающая среда» (а в предельном варианте оба компонента) рассматривается как агент (субъект, фактор) воздействия на другой. Это означает, что рассуждения исследователя при таком подходе осуществляются в контексте гносеологической парадигмы изучения психики (субъект-объектная логика рассуждений). Необходимо уточнить, что в соответствии с такой логикой данность взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда» представлена субъект-объектным и объект-субъектным типами взаимодействия, а также и объект-объектным и субъект-обособленным, как предельными вариантами субъект-объектной логики рассуждений. Но в контексте гносеологической парадигмы указанные типы взаимодействия не являются предметом исследования, так как явно или неявно они фиксируются исследователем в качестве предпосылки для экспликации предмета в рамках отношения «человек – окружающая среда».

В отличие от этого, в рамках экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития) отношение «человек – окружающая среда» рассматривается в онтологическом контексте – как становящаяся форма бытия и потому как целостное, системное отношение «человек – окружающая среда». Другими словами – как сосуществование и взаимодействие «человека» и «окружающей среды», представляющих разные формы бытия и в то же время образующих новую, целостную форму бытия в виде становящейся системы «человек – окружающая среда» как систему. В этом контексте порождение психической реальности (переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности») происходит как процесс и результат разных типов взаимодействия компонентов системного

отношения «человек – окружающая среда», вследствие чего предметом исследования могут выступать и сами типы взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда». А психические, психологические и квазипсихологические феномены, подлежащие исследованию, выступают при таком подходе в виде системного качества отношения «человек – окружающая среда», порождаемого в процессе и посредством взаимодействия между его компонентами.

При этом самое порождение психической реальности должно проходить ряд этапов, соответствующих видам психической реальности как формы бытия:

а) собственно ее порождение «в зазоре» между компонентами системы «человек – окружающая среда» – становящаяся психическая реальность;

б) ее интериоризация (можно сказать, субъективация) в психических процессах, феноменах, состояниях и иных психических свойствах «человека» как субъекта ставшей психической реальности, что в итоге и создает «субъектность человека» – ставшая психическая реальность (данность психики в форме «бытия в действительности»);

в) экстериоризация ставшей психической реальности, то есть процесс и продукт процесса опредмечивания психических свойств и качеств «человека» в психологических и/или квазипсихологических свойствах и качествах субъектов и предметов окружающей среды – опредмеченная психическая реальность, отчужденная от субъекта ее порождения (системы «человек – окружающая среда») и субъекта ее носителя («человека»).

Отсюда следует, что необходимым принципом для анализа этапов становления психической реальности в контексте отношения «человек – окружающая среда» должен выступать принцип единства интериоризации-экстериоризации. Заметим, что хорошо известные в психологии принципы интериоризации и экстериоризации реализуются в теориях психического, как правило, отдельно друг от друга. Исключение составляет, пожалуй, только психоаналитическая теория, согласно которой: то, что было интериоризовано психикой индивида в его детстве, то обязательно должно быть экстериоризовано его психикой в более позднем возрасте.

ПСИХОЛОГИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Панюкова Ю.Г., Панюков А.И., Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена обзорной характеристике основных направлений исследований в самостоятельной области экологической психологии – психологии предметно-пространственной среды. Выделены три основных направления: когнитивное, аффективное и поведенческое. Для

каждого направления определены ведущие теоретические конструкты, и представлены варианты их эмпирической валидизации в современных исследованиях.

Ключевые слова: психология, предметно-пространственная среда, направления исследований.

THE SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT PSYCHOLOGY: MAIN RESEARCHES DIRECTIONS

Panuykova Y.G., Panuykov A.I.

Abstract. The article is devoted to characteristic of modern subject-spatial environment psychology – the local field of researches in environmental psychology. Presents the 3 main lines: cognitive, affective and behavioral. For each of lines the main theoretical constructions and the variants of its empirical validization are presents.

Keywords: psychology, subject-spatial environment, researches directions.

Современное пространство экопсихологических исследований включает в качестве самостоятельной области интереса ученых психологию предметно-пространственной среды, которая сосредоточена на исследовании психологических феноменов в системе субъект-предметно-пространственная среда. Общая характеристика этой области экопсихологических исследований представлена в работах отечественных авторов: В.И. Панова, Л.В. Смоловой, И.А. Шмелевой и др. В зарубежных учебниках по инвайронментальной психологии выделяются отдельные главы, посвященные явлениям, характеризующим взаимодействие субъекта и предметно-пространственной среды. В качестве одной из систем координат для определения ведущих направлений исследований внутри этой области выделяют когнитивное, аффективное и поведенческое направления. Статус этих направлений как самостоятельных в психологии предметно-пространственной среды подтверждается существованием одноименных глав в учебниках, разделов в периодических изданиях [«Journal of Environmental Psychology», «Behavior and Environment» и др.] и секций тематических конференций [например, «11-the Biennale of Environmental Psychology», 2013].

Когнитивное направление исследований в области психологии предметно-пространственной среды ориентировано на анализ универсальных механизмов и индивидуальных особенностей ориентации субъекта в предметно-пространственном окружении. Оформление данного направления связано с классической работой К. Линча «Образ города» [1960]. В отечественной психологии тема «пространственных представлений» является предметом когнитивной психологии, а в средовом контексте изучение феномена «пространственного познания» позволяет выделить несколько направлений (функциональный, эколого-эстетический подходы и др.). В современном междисциплинарном пространстве оформлено направление «когнитивная география» [Замятин Д., 2014], исследующее «ментальные образы» территорий.

Один из главных теоретических конструктов, который осмысливается в формате когнитивного направления в современных зарубежных исследованиях – «поиск пути» (wayfinding). Исследователи анализируют универсальные закономерности «поиска пути» с учетом ресурсов познавательной деятельности субъекта (внимания, памяти, мышления), определяя «ресурсные» и «дефицитарные» модели и выделяя критерии эффективности «навигационной деятельности» в предметно-пространственном окружении. Акцент на изучение влияния средовых факторов на эффективность «навигационной деятельности» создает локус, рамки которого включают такие параметры взаимодействия субъекта и предметно-пространственной среды, как тип места (город, аэропорт, торговый центр и др.) и варианты архитектурных и интерьерных решений зданий и помещений (цвет, структура, освещение, стилевые особенности). Иной акцент – возможности субъекта для аффективной «навигационной деятельности» с точки зрения степени освоенности среды и особенностей расположения субъекта внутри – снаружи помещения. Эти возможности связываются исследователями с социально-психологическими характеристиками (пол, возраст, стилевые особенности, специфика профессиональной деятельности).

Аффективное направление в психологии предметно-пространственной среды ориентировано на анализ эмоциональных взаимосвязей между субъектом и его окружением. Традиции оформления этого направления связаны с работами U.F. Tuan [1976, 1977], а сама область исследований представлена главами учебников, разделами периодических изданий и секциями тематических конференций.

Основной теоретический конструкт, используемый в данном направлении – «привязанность к месту» (place attachment). В зарубежной психологии он имеет весьма долгий путь теоретического осмысления и эмпирической валидации (обзор исследований представлен в статье С.И. Резниченко [2014]). В отечественной психологии операционализацией «привязанности к месту» стали заниматься недавно [Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И. и др.]. В самом общем виде определяя «привязанность к месту» как положительно окрашенное эмоциональное отношение к тем или иным местам в окружении субъекта, исследователи акцентируют внимание, во-первых, на средовых аспектах привязанности (тип среды, варианты архитектурных и интерьерных средовых решений и др.), и, во-вторых, на социально-психологических аспектах (статус субъекта по отношению к месту, пол, возраст, индивидуально-психологические особенности). В качестве «материала», который анализируется исследователями, рассматривается оценка субъектами тех или иных свойств среды. В этом направлении, в частности, было выполнено одно из наших исследований [Марютина Т.М., Панюкова Ю.Г., 2004], посвященное анализу структуры и индивидуальных особенностей психологической репрезентации предметно-пространственной среды.

Доминирующая тема исследований в рамках аффективного направления – взаимосвязь «привязанности к месту» и психологического благополучия субъекта. Определяя различные показатели психологического благополучия (эмоциональные, личностные, социально-психологические и др.), исследователи изучают взаимовлияние параметров предметно-пространственного окружения и показателей психологического благополучия субъекта. В контексте анализа организации предметно-пространственной среды для обеспечения психологического благополучия, операционализируется тема «ресурсов», «возможностей» среды, которые могут быть использованы субъектом для удовлетворения потребностей, в частности, тема создания «рекреационной» среды, снижающей напряжения и создающей комфортные условия для жизни. На другом полюсе – тема средовых предикторов психологического неблагополучия, различные варианты которого связывают с «дефицитами» предметно-пространственной среды.

Основы поведенческого направления психологии предметно-пространственной среды оформлены классическими работами М. Альтмана и Р. Соммера. Ключевой теоретический конструкт – «пространственное поведение» (spatial behavior), и связанные с ним «территориальность», «персональное пространство», «персонализация среды», «межличностная дистанция», «краудинг» и др. активно изучаются в контексте социальной психологии, этнопсихологии, социальной этологии [Бутовская М.Л., Плюснин Ю.М., Феденюк Ю.Н. и др.]. В формате экопсихологических исследований можно выделить самостоятельную область – «просредовое поведение» (proenvironmental behavior), содержание которой ориентировано на изучение различных аспектов «сберегающего» поведения, в том числе и в отношении предметно-пространственной среды.

В целом, когнитивное, аффективное и поведенческое направления в психологии предметно-пространственной среды представляют собой дифференцированные исследовательские пространства с самостоятельным понятийным аппаратом, имеющие методологический фундамент, разработанные теории, методический инструментарий и эмпирическую валидизацию.

ПОКАЗАНИЯ К ПРИМЕНЕНИЮ МЕТОДА «САДОВАЯ ТЕРАПИЯ»

Песков В.П., Иркутск, Россия

Аннотация. В статье дается обоснование создания метода Садовая терапия, вскрываются последствия урбанизации и их влияние на здоровье человека на основании результатов исследований различных ученых, вскрывается проблема нехватки зеленых пространств в городах и показывается, что взаимодействие с растениями может способствовать оздоровлению социальной экосистемы и может быть положено в основу метода Садовой терапии.

Ключевые слова: метод «Садовая терапия», здоровье человека, растения, экосистемы.

INDICATIONS FOR USE THE METHOD OF "GARDEN THERAPY"

Peskov V.P.

Abstract. In article the substantiation of the method of Garden therapy, revealed the consequences of urbanization and their impact on human health on the basis of the results of research of various scholars, the author reveals the problem of lack of green spaces in cities and it is shown that the interaction with plants can help improve the social ecosystem and can be used as the basis of a method of Garden therapy.

Keywords: method "Garden therapy", human health, plants, ecosystems.

Сегодня назрела необходимость поиска адекватных способов регуляции психических состояний, вызванных возрастающим ритмом жизни, наметившимся отрывом человека от природы, а также ростом дистанции в межличностных контактах, особенно в городских условиях существования.

Проведенный нами анализ [Песков В.П., Сизых С.В., 2014.] показал, что урбанизация оказывает влияния на физическое, психическое и эмоциональное здоровье человека. Такая среда противоречит человеку как биологическому виду, ведь за сотни тысяч лет эволюции человек адаптировался к природной среде. Отсутствие больших зеленых пространств, большая скученность населения, загрязнение среды обитания, постоянный техногенный шум и другие факторы оказывают негативное влияние на состояние здоровья людей в городах.

Жители городов там, где бывает зима, большую часть времени проводят в помещениях (квартирах, школах, офисах, детских садах). По данным ВОЗ за 1997 г., загрязнение воздуха в закрытых помещениях в 4 раза превышает показатели открытого воздуха. Возникает так называемый болезненный синдром помещений, выражающийся в постоянном чувстве усталости, ощущении дискомфорта, головной боли и головокружении, жжении в глазах. Закрытые помещения – это еще и благоприятная среда для развития разного рода болезнетворных бактерий. А если помещение плохо проветривается или не проветривается вовсе, эти показатели могут возрасти многократно.

Вредные химические составы присутствуют в каждом офисе, классной комнате, учебной аудитории и негативно влияют на организм человека. Общий уровень химического загрязнения воздуха внутри помещений существенно превышает уровень загрязнения атмосферного воздуха.

Исследования Ю.Д. Губернского и Н.В. Калининой [Губернский Ю.Д., Калинина Н.В., 1997], выявили в воздушной среде жилых и общественных зданий Москвы наличие формальдегида, фенола, бензола, стирола, толуола, ксилола, альдегидов, ацетона, аммиака, оксида азота и углерода.

При низкой влажности воздуха в помещении, в зимний период, благодаря наличию радиаторов отопления или электрических обогревателей происходит высыхание слизистых оболочек глаз, носа. При этом снижаются защитные свойства слизистой оболочки носа, и организм становится более

подверженным заболеваниям, вызываемым патогенными микроорганизмами, содержащимися в воздухе. На домашней пыли оседают споры различных родов грибов, которые увеличивают риск обострения аллергических реакций.

Такие микроорганизмы, как стафилококки, плесневые грибы, попадая на слизистые оболочки верхних дыхательных путей человека, могут вызывать аллергические либо острые респираторные заболевания. По данным Н.В. Цыбули и его соавторов [Цыбуля Н.В., 1998], содержание колоний микроорганизмов в помещениях детских садов нередко превышает норму в 2-3 раза.

Проведенный нами [Песков В.П., Сизых С.В., 2014] анализ заболеваемости детей в детском саду показал, что в осенне-весенний период дети, посещающие детский сад, очень часто болеют, у них накапливается усталость, они становятся капризны и раздражительны.

Собранная нами совместно с медиками и биологами статистика [Песков В.П., Сизых С.В., 2014] показывает, что во многих российских городах, в том числе в Иркутске, остро стоит проблема нехватки зеленых пространств – парков, скверов и др. Вместе с тем, ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что доступные зеленые пространства общего пользования оздоравливают городскую среду, улучшая также психологическое и эмоциональное состояние горожан.

Для подтверждения этого очевидного факта приведем результаты исследований американских ученых. Так Ньюман [Newman, 1972] выдвинул теорию защищаемого пространства, которая предполагает, что физические особенности в жилом районе могут иметь значительное воздействие на силу сообщества и количество преступлений в этой окрестности.

Ф. Куо, В. Сулливаном [Kuo, Sullivan, 1997, 1998, 2001] объяснили положительное влияние растений на экосистему частью, которой является человек. Они показали, что в жилых районах, с бесплодной, безлесной бесполезной структурой пространства, территория часто становится бесполезной для человека, и как результат не содействует, а даже препятствует взаимодействию людей, развитию их общения, что в свою очередь способствует росту преступности. И наоборот наличие растений и благоустроенных газонов, парков может превратить окружающую человека среду в приятный, гостеприимный, ландшафт, который служит для укрепления связей между жителями и сдерживанию преступности, т.е. для создания здоровых, безопасных районов.

Исследования Э. Лэнджер [Лэнджер, 2014], проведенные в домах престарелых ныне считаются классикой социальной психологии. Э. Лэнджер раздала двум группам обитателей домов престарелых комнатные растения. Испытуемым первой группы сказали, что выживание растения – на их ответственности, а также разрешили самим выбирать свой распорядок дня. Членам второй группы сказали, что за растениями будут ухаживать сотрудники учреждения, и не разрешили выбирать распорядок дня. По прошествии 18 месяцев во второй группе скончалось вдвое больше человек, чем в первой.

Э. Лэнджер сделала вывод, что для излечения люди нуждаются в некоем психологическом «расцвете» – каком-то стимуле, который побудит тело к самоисцелению. В ответ на это исследование, гарвардский психиатр Дж. Реджигер [2014] отметил: «Главное в том, что здоровье и болезни укоренены в нашем сознании и нашей душе, в том, как мы ощущаем себя в мире. Укоренены в гораздо большей мере, чем гласят наши научные модели».

Вывод, который можно сделать – взаимодействие с растениями может способствовать оздоровлению социальной экосистемы через широкий спектр социальных экосистемных показателей: более тесные связи, большее чувство безопасности, более здоровый образ жизни, создание естественного пространства для жизни, сокращение числа преступлений и многое другое.

Мы согласны с В.И. Пановым [Панов В.И., 2004], что говоря о составе социальной среды, надо рассматривать широкий спектр ее проявления: этническую, семейную, образовательную, информационную, духовную и др. Мы считаем, что необходимо учесть и природную (экологическую) сферу социальной жизни человека. В.И. Панов [Панов В.И., 2006] отмечает, что обнаруживается несоответствие социального опыта старшего поколения условиям и специфике современного социума, что вызывает социальную напряженность и неуверенность в завтрашнем дне.

Таким образом, мы сталкиваемся с противоречием: с одной стороны, человек нуждается в непосредственном контакте с природой, определяющей его физическое, психологическое, социальное и наконец, духовное развитие, а с другой, налицо изменение естественной среды обитания человека на искусственную, приводящую к изменению его физического, психологического, социального и наконец, духовного развития. Это противоречие и определило актуальность создания и распространения метода «Садовой терапии» для улучшения качества жизни детей и взрослых г. Иркутска, как метода психотерапевтической, реабилитационной, коррекционной направленности через использование растений и сада для улучшения благосостояния, воздействуя на разум, тело и душу человека [Песков В.П., Сизых С.В., 2014].

ОБОГАЩЕНИЕ ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОПОРЕ НА ЭКСПРЕССИОННЫЙ ПОДХОД

Печко Л.П., Москва, Россия

Аннотация. Современная экологическая психология, исследуя отношения человека с окружающей средой, в особенности, природной, активизирует изучение проявлений чувственного познания в смежных областях наук. Развитие экологической культуры личности в образовательном процессе не будет полным и устойчивым без обращения к эколого-эстетическому сознанию и отношению. Эта задача решается при введении в освоение природы модели «экспрессионного подхода».

Ключевые слова: эколого-эстетическое сознание, личность, культура, образовательный процесс.

ENRICHING ECOLOGICAL-AESTHETIC CONSCIOUSNESS AND CULTURE IN THE EDUCATIONAL PROCESS BASING ON THE EXPRESSIVITY APPROACH

Pechko L.P.

Abstract. Contemporary ecological psychology studying the persons relationships with the environment, especially natural one, gives a new impulse to the study of manifestation of sensual cognition in neighbor scientific fields. The development of the persons-ecological culture in the educational process cannot be complete and sustainable without addressing ecological-aesthetic knowledge and attitudes. This task be success fully solved through introducing the expressivity approach into appropriation of nature.

Keywords: ecological-aesetic consciousness, personality, culture, environmental process.

В современной научной литературе все активнее утверждается экологическая гуманитарная доминанта знаний, интегрирующая различные аспекты рассмотрения средовых феноменов в их взаимодействии с человеком – в том числе этические и эстетические (Э. Гибсон, Б. Калликот, В. Панов, В. Ясвин, С. Дерябо и другие). При изучении образовательного процесса выявляется актуальность рассмотрения взаимодействий растущего человека с природной средой, по мере соприкосновения с ней в условиях жизни конкретной личности. По мере расширения разностороннего чувственного восприятия объектов и свойств природы, знаний, информации о ней в общении со сверстниками, взрослыми, родственниками, учителями, раскрываются особенности, закономерности картины природного мира. Действительно значимо в данном социуме освоение традиционных моделей общения и взаимодействия с природой и поведения в ней. На этом фоне происходит постепенное становление эколого-культурного сознания и самосознания, созревание эмоционально-чувственного отношения к миру живой природы. Развиваются личностно-смысловые связи, ассоциативный потенциал, возникают «чувство природы», человеческие ощущения онтологии бытия, неразрывности с порождающей жизнь на планете биофизической средой. Особый ракурс мироосмысления для развивающейся, взрослеющей личности как в теоретическом, так и эмпирическом русле, представляет выявление материально-структурных и функциональных природных свойств и ракурсов бытия, которые получают преломление в сфере культуры в обычаях и художественном творчестве.

Накопленные в детстве и отрочестве чувственные и эмоционально-экспрессивные впечатления при контактах с внешне выразительными свойствами объектов природы становятся фундаментом эколого-эстетического отношения и культурного самосознания уже в старшем возрасте. Это помогает обогащению и углублению установки в общении с природой, но также и смене наивного поиска в ней лишь красоты (под влиянием взрослых) я экологически значимой целью и установкой на открытие своеобразия, выразительности живых творений и средовых объектов. Обогащающееся с опытом контактов эколого-эстетическое

сознание фиксирует закономерности рода и вида, характерность и при том индивидуальную уникальность каждого природного объекта. В теоретических обоснованиях современных наук (философия, культурология, естественные дисциплины) объективные природные свойства, материально представляющие чувственную форму веществ и зримый «предметный» облик природного мира. Все свойства природы признаны учеными потенциально эстетическими, точнее эстетически выразительными, соответственно своей сущности (Б. Кроче, Д. Дьюи, Р. Арнхейм, А. Лосев, М. Бахтин, В. Бычков и другие авторы). Тем более, в классических и современных естественных науках классификации и описания строятся на таких характерных, объективных признаках и свойствах, которые присутствуют в эстетическом сознании людей и в реальности и обозначают объективные качества и субъективно привлекательные или красивые, эмоционально ценимые человеком. Это признаки формы, цвета, ритма, симметрии, размеров и т.п. На их основе в модель эколого-эстетического «экспрессионного» подхода был положен универсальный принцип выразительности или экспрессионности как реализации характерности любого объекта, его состояния, значимости культурно-ассоциативного потенциала в контексте социума для восприятия и эмоциональной оценки человеком. При этом в контекст определения выразительности включается и внутренне-внешние эстетические реакции и оценки человека, как его ответные «выразительные движения» (Ч. Дарвин). Эстетическое сознание также откликается на выразительные движения живых существ, выражающих внешними проявлениями внутреннее состояние. Эта закономерность охватывает не только сферу живой природы, но и представлена в «косном веществе» (В.И. Вернадский), в состоянии и самоорганизации материи в целом (И. Пригожин). С учетом этих позиций был разработан экспрессионный подход, позволяющий обосновать эколого-эстетическую направленность моделей и образовательных программ (Печко Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности. Елец; Москва, 2008). Экспрессионная энергетика творящей силы и функции природы впитывается в сотворение культуры и искусств, строится на выразительных «портретах» и описаниях ее объектов и живых творений, влияя на становление эколого-эстетического сознания, устойчивой культуры взаимодействия эстетически восприимчивой личности с природой. В течение десятилетия была осуществлена система апробаций в экспериментальных условиях на основе экспрессионного подхода во всех группах школьного и студенческого возраста. Все испытуемые освоили в качестве наиболее эстетически значимых признаки выразительности как особенности выражения сущности природного объекта в характерных свойствах его внешнего облика и динамики. В системе эстетических категорий обозначение красоты относится именно к восхищению идеально гармоничным объектом, пейзажем, привлекательным лицом. Необходимость сохранения природной гармонии сочетает в нашем сознании эстетические и экологические оценки как наиболее содержательно и логично представленные в объективном феномене выразительности.

СУБЪЕКТНЫЕ И ОБЪЕКТНЫЕ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В КОММУНИКАТИВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ⁴⁷

Плаксина И.В., Владимир, Россия

Аннотация. В статье кратко обсуждаются результаты исследования склонности к выбору субъектной/объектной позиций студентами педагогических специальностей в коммуникативном процессе с позиций онтологической модели становления субъектности. В качестве критериев субъектности выбраны характер интерперсонального поведения, склонность занимать определенную ролевую позицию в коммуникативном акте и уровень экзистенциальной наполненности личности.

Ключевые слова: коммуникационный процесс, субъектная позиция, объектная позиция, педагогическое профессиональное взаимодействие.

SUBJECT AND OBJECT POSITIONS OF STUDENTS IN COMMUNICATIVE INTERACTION

Plaksina I.V.

Abstract. Article briefly describes results of investigations on tendency to choice of subject/object positions by students of pedagogical specialties in communicative process from positions of ontological model of subjectness forming. Character of interpersonal behavior, tendency to hold defined role position in communicative act and level of person's existential fullness were chosen as criteria of subjectness.

Keywords: communicative process, subject position, object position, pedagogic professional communicative interaction.

Онтологическая модель становления субъектности, разработанная В.И. Пановым, описывает понятия активность и субъектность как «разные стадии обретения психикой действительной формы бытия»: от спонтанной активности до способности индивида быть субъектом психической активности в форме разных видов деятельности [Панов В.И., 2014]. В.И. Панов подчеркивает, что в отличие от многих других подходов к пониманию и изучению субъектности, важным будет исследование индивидуальной склонности индивида занимать субъектную/объектную позицию в коммуникативном взаимодействии с другими индивидами, представляющими образовательную среду. Это является актуальным для педагогической среды, в которой теоретически заданы, но практически не в полной мере реализуются субъект-субъектные отношения. Мы считаем особенно важным исследовать способность студента быть субъектом педагогического профессионального общения как особого вида деятельности. Это позволит уточнить ситуацию развития профессиональных навыков общения, создаваемую «анизотропным взаимодействием» между субъектом спонтанной психической активности/студентом и субъектом педагогической деятельности/преподавателем, представляющим образовательную среду [Панов В.И., 2014].

Исследование педагогического общения с точки зрения субъектности

⁴⁷ Статья подготовлена при поддержке РГНФ проекта № 14-06-00576а

требует выделения критериев, и подбора диагностических средств, отвечающих этим критериям. Нами были выбраны следующие критерии: уровень экзистенциальной наполненности личности, характер интерперсонального поведения, склонность занимать определенную ролевую позицию в коммуникативном акте и характер восприятия образовательной среды.

По мнению В.В. Знакова [Знаков В.В., 2009], психология субъекта связана с психологией человеческого бытия, поэтому изучение субъектности приобретает экзистенциальный характер. Н.В. Гришина [Гришина Н.В., 2009] подчеркивает, что уместным в данном случае может быть экзистенциально-психологический подход, оперирующий категориями бытия человека в мире и трансценденции как способа взаимодействия человека с окружающим миром. Экзистенциальная наполненность личности понимается И.Н. Майниной [Майнина И.Н., 2011], как способность управлять своей жизнью, стремление к саморазвитию и самоактуализации, что, по нашему мнению, соответствует седьмой стадии развития субъектности, выделенной В.И. Пановым, когда освоенная деятельность используется как субъективное средство творческого самовыражения и развития себя [Панов В.И., 2014].

Ниже мы предлагаем результаты пилотажного исследования, целью которого стал ответ на вопрос: какие позиции занимают и какой тип интерперсональных отношений транслируют студенты педагогических специальностей с разной степенью экзистенциальной наполненности.

В качестве диагностического инструментария были выбраны: шкала экзистенции И.Н. Майниной [Майнина И.Н., 2011], методика диагностики межличностных отношений Т. Лири., Методика М.О. Мдивани «Экопсихологические особенности взаимодействий индивида с образовательной средой» [Мдивани М.О., Кодесс П.Б., 2014], метод векторного моделирования В.А. Явина [Явин В.А., 2011]. В исследовании приняли участие студенты 3 курса факультета иностранных языков педагогического института, входящего в состав Владимирского государственного университета в количестве 52 человек.

Мы предположили, что лица с высокой выраженностью экзистенциальной наполненности будут склонны выбирать субъект-субъектный характера взаимодействий и отношения сотрудничества.

На первом этапе исследования вся выборка была поделена на три группы по уровню экзистенциальной наполненности. В группу 1 вошли 25 человек (48%), чьи результаты соответствовали среднему значению параметра в соответствии с нормами, приведенными Н.И. Майниной. Группу 2 составили испытуемые с результатами выше нормы (27% выборки) и группу 3 – испытуемые с результатами ниже нормы (25% выборки). С помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса была подтверждена достоверность различий по параметру «экзистенция» (при $p \leq 0,05$). Мы получили группы, достоверно отличающиеся по способу взаимодействия с окружающим миром, его осмысленности, ответственности в принятии самостоятельных решений и их воплощения в жизнь.

На втором этапе были получены результаты, характеризующие типы интерперсонального поведения студентов. Анализ частоты проявления типов интерперсонального поведения свидетельствует о том, что 20% студентов со средней выраженностью экзистенции выбирают авторитарный стиль. 64% студентов этой же группы выбирают дружелюбный и альтруистический стили. Во второй группе (экзистенция выше нормы) 46% студентов выбирают авторитарный и 30% – дружелюбный. В третьей группе: авторитарный – 21%, подчиняемый – 28%, альтруистический – 28%. Беглый анализ полученных результатов свидетельствует о том, что лица с уровнем экзистенции в норме или выше нормы транслируют в большей степени полярные интерперсональные типы поведения: либо дружелюбный и альтруистический, либо авторитарный и эгоистический типы поведения.

На следующем этапе исследования были получены результаты с помощью проективной методики Мдивани М.О., Кодесс П.Б, в которой в качестве стимулов выбраны изображения поз и лиц, использованные в исследовании невербального поведения В.А. Лабунской [Лабунская В.А., 1986]. Разработанная авторами вербальная шкала ответов основана на двух факторах, характеризующих субъектность во взаимодействии: активность и степень принятия/непринятия принуждения. Наклон туловища вперед при сидении, готовность вскочить; сведенные руки, ноги и плечи, общая напряженность позы; сдвиг на край стула, обхват головы руками, желание казаться меньше; поднятые руки, наклон туловища в сторону партнера; дисбаланс торса и рук в положении стоя, были отнесены к рисункам, характеризующим позицию подчинения, или позицию объекта (рисунки 1,2,3,6,7,8). Активные жесты в сторону собеседника, расслабленная поза сидя, расставленные ноги, наклон в сторону собеседника; расслабленное положение рук и ног (рисунки 4,5,9,10) соотносятся с субъектной позицией, склонностью доминировать и отстаивать свою позицию в ситуации конфликта. Подсчет выборов, сделанных студентами трех групп, выявил субъектную/объектную позиции в первой группе в следующем процентном соотношении – 8,5%/19%; во второй группе – 17,35%/18,2%, в третьей группе – 16,45%/20,5%. Использование критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера не выявило достоверных различий между процентными долями выборки.

На последнем этапе исследования были получены результаты, характеризующие восприятие образовательной среды с помощью методики векторного моделирования В.А. Ясвина, предлагающего описывать среду с помощью двух дихотомических шкал: свобода-зависимость и активность-пассивность. Первая группа описала среду как свободную и активную (М:2,7; 3,47), при этом с высокой зависимостью (М:2,88), вторая и третья группа почти совпали в восприятии среды: свобода (М:1,62), активность (М:1,62;1,79), зависимость (М:1,05;1,41) и пассивность (М:-0,65; -1,05).

Полученные результаты оказались очень противоречивыми и не подтверждающими наши предположения. Для осмысления полученных противоречий мы воспользовались идеями Д.А. Леонтьева, который в

экзистенциальном взаимодействии с миром выделяет две фазы: фазу открытости/восприимчивости и фазу закрытости/эгоцентрического воздействия [Леонтьев Д.А., 2011]. Главное содержание фазы открытости состоит в расширении спектра возможностей, которые могут открыть для себя субъекты. Это фаза раскрытия потенциала свободы и самоопределения по отношению к ней. Фаза закрытости есть сужение спектра возможностей через осуществление выбора и раскрытия потенциала ответственности. Таким образом, мы получаем две модели поведения: модель осмысления и понимания как «мотивационное состояние» и модель целенаправленного и уверенного устремления к успеху при снижении возможности к изменению, которое Д.А. Леонтьев описывает как «волевое состояние» [Леонтьев Д.А., 2011].

В нашем случае первая группа, продемонстрировавшая средние результаты по параметру экзистенции, является скорее всего иллюстрацией первой модели: сдвиг в интерперсональном поведении в сторону альтруизма, доброжелательности, выбор объектной ролевой позиции. Восприятие образовательной среды испытуемыми этой группы свидетельствует о том, что действительно происходит «раскрытие потенциала свободы» и самоопределения в среде, при этом выборы, которые нужно совершить в этой среде, создают ощущение зависимости от предлагаемых условий. Вторая и третья группы, несмотря на достоверные различия по параметру экзистенции, по нашему мнению, транслируют вторую модель. Полученные результаты поставили больше вопросов, нежели позволили сформулировать ответы:

- Какая из выделенных моделей в большей степени соответствует субъектной позиции в профессиональном общении?
- Какая из моделей описывает субъекта, порождающего субъектность обучаемого в анизотропных отношениях?

Ответы требуют дальнейшего теоретического осмысления и практических исследований, которые позволят отобрать более точные критерии и технологически операционализировать процесс становления педагогической субъектности.

СТРЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА СТУДЕНТА

Полевая М.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье приведены результаты исследования видов психологической защиты, используемых студентами Финансового университета в период адаптации к образовательному процессу. Рассмотрены поведенческие свойства личности проявляющиеся при реализации механизмов защиты.

Ключевые слова: психологическая защита, стресс, студент.

STRESS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A STUDENTS PSYCHOLOGICAL DEFENSE

Polevaya M.V.

Abstract. The article presents the results of research on psychological types of protection used by students of the Financial University in the period of adaptation to the educational process. Considered behavioral personality traits manifested in the implementation of protection mechanisms.

Keywords: psychological protection, stress, student.

Новый коллектив, новые взаимоотношения, не всегда безоблачные и приятные – вот что ждет новоиспеченного студента, приходящего в Финансовый университет, да и в любое другое учреждение высшего образования. Не все студенты готовы к этой «взрослой» жизни. Поэтому стрессы, неприятие действительности, нервное и психическое расстройство сопровождают их на первых этапах обучения. Для их адаптации руководством университета проводится значительное количество мероприятий. При этом важную роль играет психосоциальная адаптация в течение периода стресса или так называемое преодоление, рассматриваемое [Folkman S., 1984] как стабилизирующий фактор, который может помочь студентам.

Доказано, что в условиях стресса адаптация студентов происходит посредством копинг-механизмов и психологической защиты. В психологических исследованиях стресса подтверждено положение об адаптивной ценности личностных механизмов защиты как необходимых средств установления психологического, биологического и поведенческого равновесия человека.

Под психологической защитой в психоанализе обозначают специфическую систему, которую человек использует для устранения или ослабления дискомфорта на психологическом уровне, такую систему, которая регулирует переживания угрожающие «образу Я», и позволяет сохранять данный образ на уровне, требуемом в данной ситуации. Положительная роль психологической защиты проявляется в том, что ее использование позволяет формировать нормальные социальные отношения и взаимодействия с другими членами коллектива.

Целью проведенного прикладного исследования на базе Финансового университета стало выявление характера психологической защиты, которую применяют студенты первокурсники, попадающие в стрессовые ситуации. В исследовании приняли участие 72 испытуемых, представляющих различные факультеты (36 юношей и 36 девушек), возраст которых 18-19 лет. В исследовании применялись: многофакторная личностная методика Кеттелла. Форма С; опросник SACS; опросник Плутчика-Келлермана-Конте.

Выявлено, что данная возрастная категория студентов в ситуациях внешнего конфликта наиболее часто использует для психологической защиты проекцию, рационализацию, компенсацию и регрессию.

Наибольшее количество (38%) студентов в условиях стресса применяют психологическую защиту в виде проекции. Таким образом, они

приписывают «враждебным» окружающим различные негативные качества, они используют их как рациональную основу для неприятия других и обоснования самопринятия на этом фоне. Наиболее характерными особенностями защитного поведения при таком подходе являются эгоизм, злопамятность, мстительность, обидчивость, самолюбие, ревнивость, враждебность, заносчивость, честолюбие, подозрительность, упрямство, несговорчивость, гордость, уязвимость, обостренное чувство несправедливости. Просматривается тенденция к уличению окружающих, замкнутость, негативизм, пессимизм, повышенная чувствительность к замечаниям, снижается требовательность к себе и повышается к другим. Из положительных черт можно отметить стремление индивидуума достичь высоких показателей в избранном виде деятельности.

Так же значительное количество (34%) студентов использует такой тип психологической защиты, как компенсация, но в той ее части, где предлагается уход от внутреннего конфликта. Студенты с помощью быстрого выключения из сознания информации об истинном, но неприемлемом мотиве своего поведения, с помощью реакции замены неприемлемого действия на приемлемое, или переноса с «недоступного» на «доступный» объект, стараются уйти от новой информации, не совпадающей со сложившимися позитивными представлениями о себе. При этом они бессознательно переносят собственные неприемлемые чувства, желания и стремления на других, с целью перекладывания ответственности на окружающий мир. Они уменьшают выраженность эмоций гнева, раздражения, горя и отчаяния, подводят к рациональному объяснению своих мотивов и действий, истинные корни которых лежат в иррациональных личностно или социально неприемлемых влечениях.

К сожалению только 12% студентов используют в качестве психологической защиты рационализацию. Она меняет отношение к проблемному предмету, позволяя студенту ничего не менять в самом себе. Данная стратегия связана с осознанием студентом и использованием ими только частично воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение представляется как стабильное и не противоречащее обстоятельствам объективной среды. В качестве психологической защиты рационализацию используют люди способные на сильный самоконтроль, что несомненно проявляется в осторожных действиях и в конечном итоге способствует частичному снятию возникшего напряжения. Защита в виде рационализации придает студенту уверенность, снимает тревогу, напряжение. Она способствует сохранности самоуважения, позволяет, «сохранить лицо» в негативных, отрицательных ситуациях. Однако необходимо понимать, что проблема не решается, а всего лишь происходит ее перенос, уход от конструктивного решения во времени или в пространстве.

В ходе исследования выявлено, что 16% испытуемых студентов в виде психологической защиты применяют регрессию, что проявляется в демонстрации детского поведения, беспомощности, капризности, зависимости с единственной целью уменьшения тревожности и избегания

требований реальной жизни. Они стремятся избежать новой негативной информации, которая не совместима со уже сложившимися позитивными представлениями о себе «любимом». Практически всегда регрессия проявляется на бессознательном уровне, происходит инфантильная подмена принятия окружающими вниманием с их стороны.

Результаты проведенного исследования позволяют наметить пути совершенствования психологической защиты студентов и определить направления воспитательной работе в студенческих коллективах.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПЯТОГО КЛАССА

Полубоярова Е.В., Самара, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены соотношения понятий «взаимодействие» и «межличностные отношения». Проводится анализ взаимосвязи экопсихологических типов взаимодействия и межличностных отношений учащихся пятого класса.

Ключевые слова: взаимодействие, межличностные отношения, экопсихологии.

INTERRELATIONSHIP OF FIFTH GRADE STUDENTS ECO- PSYCHOLOGICAL TYPES OF INTERACTION AND INTERPERSONAL RELATIONS

Poluboyarova E.V.

Abstract. The article discusses the relationship between the concepts "interaction" and "interpersonal relations". There carries out the analysis of interrelationship of eco-psychological types of interaction and interpersonal relations of fifth grade students.

Keywords: interaction, interpersonal relations, ecopsychologia.

В настоящее время в системе общего образования происходит смещение акцента с развития учебных предметных навыков и познавательных способностей школьников на создание условий в образовательной среде, которые необходимы не только для развития познавательной, но и личностной сферы обучающегося. Одним из факторов формирования и развития способностей и социализации личности являются навыки общения и межличностного взаимодействия. При исследовании развития личности в ходе межличностного взаимодействия в условиях малой группы требуется учет средового контекста, который наиболее полно рассматривается в экологической психологии. В системе «человек – окружающая среда» в целом, и «человек – образовательная среда» в частности выделены экопсихологические типы взаимодействия, в описании которых акцент делается на различные виды психической активности [Панов, 2004]. Во многих работах взаимодействия и межличностные отношения рассматриваются обособленно друг от друга, их взаимосвязь остается мало изученной.

В своих работах Г.М. Андреева пишет, что «во взаимодействии «даны» межличностные отношения, которые определяют как тип взаимодействия, который возникает при данных конкретных условиях (будет ли это сотрудничество или соперничество), так и полученный результат (будет ли это более или менее успешное сотрудничество)» [Андреева Г.М., 2010].

Противоположное мнение высказывает Е.П. Ильин, он отмечает, что в «процессе межличностного общения формируются человеческие отношения, которые создают основу и условия взаимодействия людей в игре, учебе и труде» [Ильин Е.П., 2014].

А.В. Петровский отмечал, что взаимодействия и отношения необходимо рассматривать в единстве: анализ их по отдельности может привести к искаженному представлению о групповой активности. Взаимодействие представляет собой определенные, сложившиеся на данный момент отношения между субъектами. Эти отношения влияют на решение текущих задач и достижение долговременных целей. Как правило, за одним тем же актом взаимодействий могут скрываться совершенно разные типы отношений между субъектами. Особенности протекания взаимодействия могут вносить изменения в систему отношений. [Петровский А.В., 1979].

Таким образом, межличностные отношения представляют собой основу взаимодействий, и между межличностными отношениями и типом взаимодействия существует взаимосвязь [Панов В.И., Капцов А.В., 2012]. Цель исследования выявить взаимосвязь между экопсихологическими типами взаимодействия и межличностными отношениями учащихся.

Для пилотажного исследования был выбран пятый класс с гуманитарным уклоном общеобразовательной школы. Данная школа является образовательным центром, т.е. обучение в ней начинается с 5 класса. Исследование проводилось в конце учебного года, через 8,5 месяцев после формирования коллектива. Выборка состояла из 23 учащихся, из них 8 мальчиков и 15 девочек. Для диагностики межличностных отношений был применен метод социометрии непараметрической формы.

В социометрическом подходе Дж. Морено дифференцирует отношения, которые являются сочетанием предпочтений, отвержений или индифферентных отношений [Морено Я.Л., 2001]. В этом подходе выделяют девять типов межличностных отношений:

Сбалансированные отношения: 1) индифферентные (безразличные) отношения 2) взаимно положительные отношения; 3) взаимно отрицательные отношения. Несбалансированные отношения: 1) положительные – безразличные отношения; 2) безразличные – положительные отношения; 3) отрицательные – безразличные отношения; 4) безразличные – отрицательные отношения; 5) положительные – отрицательные отношения; 6) отрицательные – положительные отношения.

В качестве диагностического инструментария экопсихологических типов взаимодействия был применен экспертный метод, при котором

испытуемые выступали в качестве экспертов своего типа взаимодействия с каждым из учащихся данного класса [Капцов А.В., Панов В.И., 2011].

Согласно экопсихологическому подходу при субъект-порождающем типе взаимодействие приводит к взаимному изменению исходной субъектной позиции каждого из участников диалога, подчиненного общей цели. Таким образом, данный тип взаимодействия соответствует взаимно положительному типу отношений в социометрии, и не допускает индифферентных выборов. Нами получены следующие результаты: при выявлении неформальных отношений 38% учащихся сделали взаимно положительные выборы и 44% учащихся – индифферентные, при определении формальных (внутришкольных) отношений 38% учащихся определили свои отношения как взаимно положительные и 25% как индифферентные. Можно предположить, что учащиеся при оценке межличностных отношений рассматривали ситуативное отношение к одноклассникам, а при оценке взаимодействия учитывали более длительный временной интервал, т.е. оценивали взаимоотношения в целом. Так же стоит отметить, что индифферентных выборов больше в неформальных отношениях, возможно, это связано с тем, что общение данного классного коллектива происходит в основном в стенах школы.

Субъект-совместный тип взаимодействия предполагает активность участников взаимодействия и носит конструктивный характер, но при этом типе не происходит изменения субъектности. Субъект-совместный тип может соответствовать взаимно положительным отношениям социометрии при наличии симпатии и индифферентным отношениям, когда взаимодействие осуществляется для получения предполагаемой выгоды, т.е. носит прагматический характер. По этим позициям при определении неформальных отношений у 20% учащихся выявлены взаимно положительные отношения и 40% как индифферентные. При определении формальных отношений были получены аналогичные результаты. Опираясь на полученные результаты можно сделать вывод, что отношения в коллективе носят прагматическую направленность, взаимоотношения строятся по принципу «ты – мне, я – тебе».

Субъект-обособленный тип взаимодействия, где каждая из сторон занимает активную позицию, но не принимает во внимание интересы другой стороны, вследствие чего диалог или другая форма взаимодействия становятся невозможными. Ситуация может носить характер взаимного понимания и даже неприятия друг друга. Этому типу соответствуют взаимно отрицательные отношения социометрии. При определении неформальных отношений и отношений связанных с учебным процессом по 50% учащихся показали индифферентные отношения. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что в классе отсутствуют явно противоборствующие отношения, при преобладающем индифферентном отношении учащихся друг другу отсутствуют межличностные конфликты.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что взаимодействия и межличностные отношения больше направлены на

учебные процессы, учащиеся имеют больше представлений о когнитивных способностях своих одноклассников, чем о личностных качествах, которые могут проявляться в неформальной обстановке.

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРНЕТ ИХ ДЕТЬМИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Проект Ю.Л., Королева Н.Н., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимодействия подростков и их родителей в сфере использования детьми Интернет. Эмпирически исследуются представления подростков о типах реакций родителей на использование ими Интернет, о характере коммуникации между родителями и детьми в этом вопросе.

Ключевые слова: взаимодействие родителей и подростков, Интернет, представления подростков, Интернет-зависимость.

PARENTS' ATTITUDES TO THEIR CHILDREN' USING OF INTERNET IN REPRESENTATIONS OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERNET ADDICTION

Proekt U.L., Koroleva N.N.

Abstract. The article discusses the issue of interaction between teens and their parents in Internet use by children. Empirically examines adolescents' representations about the types of reactions of parents to their use of the Internet, about the nature of communication between parents and children in this direction.

Keywords: attitude of parents, childrens, Internet, representations of adolescents, Internet addiction.

Сегодня Интернет становится не менее значимым для становления личности ребенка, чем традиционные социальные пространства детства. Практически не поддающееся внешнему контролю социальное пространство Интернет дает возможность подросткам выстраивать собственные виртуальные миры, создавать независимые от взрослых сетевые сообщества, в которых могут быть реализованы наиболее привлекательные для них формы поведения в кругу тех, кто их одобряет и поддерживает [Войскунский А.Е., 2005; Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С., 2011 и др.]. В то же время, развитие информационных технологий приводит к усилению родительского контроля над жизнью ребенка, потребностью постоянно быть в курсе его местоположения и характера занятий. Мобильные телефоны, средства навигации, системы видеонаблюдения в школе, электронные дневники делают внешнюю жизнь ребенка прозрачной для взрослых, но не обеспечивают им доступ к его внутреннему миру.

Дети, рожденные после 1980 года, могут рассматриваться как «цифровые аборигены», т.е. те, кто рос одновременно с бурным развитием цифровых технологий [Prensky M., 2001]. В то же время, их родители и учителя являются скорее «цифровыми иммигрантами», которым приходится адаптироваться к непривычному для них миру новых технологий. Как следствие, психологи отмечают тенденции потери родителями ответственности за детей, за организацию их свободного времени, становления личности и т.п. [Фельдштейн Д.И., 2011].

В проведенном нами исследовании предпринята попытка сравнения представлений подростков о реакциях и действиях родителей в отношении использования ими Интернета. В исследовании приняли участие 36 подростков-школьников 7-11-х классов, из них 11 юношей и 25 девушек (31% и 69% соответственно). В качестве методик мы использовали шкалу Интернет-зависимости Чена, адаптированную В.Л. Малыгиным [Малыгин В.Л., Феклисов К.А., Искандирова А.Б., Антоненко А.А., 2011], и анкету для подростков, направленную на выявление содержательных аспектов использования ими Интернет и их представлений об отношении родителей к их использованию Интернет.

Пункты анкеты, связанные с реакцией родителей на использование Интернет подростками, были подвергнуты кластерному анализу, что позволило выделить пять обобщенных категорий представлений подростков об отношении родителей к их использованию Интернет. Первый тип отношения определяется вмешательством родителей в Интернет-активность подростка. Подростки отмечают, что их родители делают им замечания, прерывают процесс использования Интернет, запрещают его использовать. Данный тип отношения можно назвать конфликтным, родители не пытаются понять, что привлекает ребенка в сети, какие потребности он удовлетворяет, не предлагают ему замещающих Интернет форм активности. Однако они и не предпринимают прямых действий по каким-либо формам изоляции подростка от сети. Другой тип отношения непосредственно связан с запретами. В этом случае подростки описывают поведение их родителей, как требования немедленно выключить компьютер, прямо сейчас выйти из Интернет. Такие родители часто пытаются ввести временные ограничения на использования интернета, в обсуждении с ребенком они пытаются обратить его внимание на количество времени, которое он проводит в сети. Следующий тип представлений подростков о реакции их родителей на использование ими Интернет можно описать как попустительский. Подростки отмечают, что родители позволяют им проводить в Интернете все время в выходные дни, им дозволено общаться в Интернете с любыми

людьми, открывать любые сайты, какие они хотели бы посетить. В целом, родители позволяют им заниматься в Интернете всем, чем угодно и как угодно долго. Два других типа представлений об отношении родителей к использованию подростком Интернета связаны с конструктивными взаимодействиями ребенка и родителя. Первый тип определен представлениями подростков о том, что их родителям интересны их занятия в Интернете, они часто обсуждают со своим ребенком, что он делает в Интернете, чем там занимается, с кем он общается в сети. Второй тип описывает переживание подростком комфортности коммуникации с родителями на тему его Интернет-занятий. Такие подростки чувствуют себя комфортно, когда разговаривают со своими родителями о том, как они используют Интернет. Они принимают такие разговоры всерьез и чувствуют, что их понимают. То есть, в основном реакции родителей на использование Интернет подростками проявляются в наличии или отсутствии контроля поведения ребенка в сети со стороны родителей, в интересе родителей к сетевым занятиям ребенка и созданию доверительной атмосферы в их обсуждении, или напротив, в доминировании запретов и регуляции интернет-активности подростка.

С помощью шкалы Интернет-зависимости Чена мы выделили три группы подростков: с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения (30%), со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения (53%), и с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения (17%). Далее мы произвели расчет представленности тех или иных типов представлений подростков об отношении их родителей к использованию ими Интернет в выделенных группах испытуемых.

Как показали результаты сравнительного анализа, подростки, независимо от уровня их склонности к интернет-зависимому поведению считают, что контроль со стороны родителей к их Интернет-активности чаще всего отсутствует. Более комфортно в обсуждении Интернет с родителями себя чувствуют подростки, имеющие минимальный риск интернет-зависимого поведения. Данная тенденция снижается с повышением уровня интернет-зависимого поведения, в то время как родительские запреты в отношении Интернет напротив возрастают. Подростки, характеризующиеся минимальным риском интернет-зависимого поведения, отмечают наиболее высокий интерес родителей к их активности в Интернет. Все три группы подростков отмечают наличие вмешательства в Интернет-активность со стороны родителей, при этом группа с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения отмечает наибольшую интенсивность этого вмешательства.

Таким образом, наиболее конструктивное взаимодействие с родителями отмечается у подростков с минимальным риском интернет-зависимого поведения, в то время как у подростков с выраженными паттернами интернет-зависимого поведения это взаимодействие нарушено. Их родителей характеризует крайне противоречивая стратегия поведения: низкий интерес и отсутствие контроля содержательных аспектов использования Интернет их детьми при чувствительности к погруженности ребенка в виртуальную среду, которую они пытаются пресечь многочисленными запретами.

ОБРАЗ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ⁴⁸

Прохоров А.О., Казань, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты изучения роли абстрактного и четкого образа психического состояния в процессе саморегуляции. Рассматривается связь образа состояния с копинг-стратегиями. Установлено, что четкий образ желаемого состояния обеспечивает большую эффективность саморегуляции и более эффективное совладающее поведение.

Ключевые слова: образ, психическое состояние, саморегуляция.

THE ROLE OF MENTAL STATE IMAGE IN SELF REGULATION PROCESS

Prokhorov A.O.

Abstract. The research of abstract and clear image role in self regulation process presents in the article. Discuss a correlation between image and coping strategies. It is established that the most clear image associated with the most effective self regulation and coping strategy.

Keywords: image, mental state, self regulation.

Гармонизация отношений в системе «человек – среда» в качестве одного из оснований предполагает активное использование субъектом различных средств и способов саморегуляции психических состояний, особенно, в напряженных ситуациях жизнедеятельности. Но знание способов и приемов саморегуляции еще не означает их эффективное применение в тех или иных ситуациях и событиях жизни. Это обусловлено тем, что не все звенья регуляторного процесса в должной степени включены субъектом в процесс саморегуляции состояний.

В исследовании, проведенном нами, изучалась роль образа состояния в саморегуляции. Испытуемыми являлись студенты различных высших учебных заведений и сотрудники различных организаций города, возраст 23-34 лет. Основным критерием для отбора испытуемых, участвующих в исследовании было наличие негативного психического состояния в данный момент и его постоянная актуализация. Наиболее часто отмечались такие

⁴⁸ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 15-06-00884а

состояния как *апатия, усталость, утомление, злость, раздражение* и др. Испытуемые описывали образ желаемого состояния с последующей его актуализацией («вхождение» в образ состояния). Были выделены две выборки испытуемых (по описаниям желаемых состояний) – группа с *четким* образом желаемого психического состояния» и «группа с *абстрактным* образом желаемого психического состояния по 30 человек в каждой.

В результате занятий было установлено, что группа с *четким* образом желаемого психического состояния в течение 30 дней достигла желаемого психического состояния, тогда как группа с *абстрактным* образом желаемого психического состояния, данного состояния не достигла.

При сравнении полученных результатов (итоговых) после месяца занятий между группами с четким и абстрактными образами желаемого психического состояния было обнаружено, что по достижению положительного психического состояния лицами, имеющими четкий образ состояния, меняется структура состояния испытуемых в каждом блоке состояния: субъективная оценка собственных психических процессов и физиологических реакций повышается, переживания приобретают положительный характер, поведение становится еще более эффективным. Также отметим, что лица, имеющие четкий образ желаемого психического состояния, высоко оценивают свои волевые качества, свое поведение и его регуляцию.

Лица с абстрактным образом желаемого психического состояния таких результатов не показали, можно предположить, что их недостаточная саморегуляция обусловлена отсутствием четкого образа желаемого психического состояния.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа копинг-стратегий между группами с четким и абстрактными образами желаемого психического состояния. Различия между группами обнаружены для таких копинг-стратегий как «дистанцирование», «самоконтроль», «принятие ответственности», «положительная переоценка». Результаты по данным стратегиям в группе с четким образом желаемого психического состояния значительно выше, чем в группе с абстрактным образом желаемого психического состояния. Различия достоверны также в стратегии «бегство – избегание», которая используется в группе с абстрактным образом желаемого психического состояния. То есть, группа с четким образом желаемого психического состояния использует более эффективные стратегии саморегуляции в трудных жизненных ситуациях по сравнению с группой с абстрактным образом желаемого психического состояния.

В другом исследовании изучались особенности взаимосвязи образа состояния и копинг-стратегий в *повседневных* и *трудных* ситуациях жизнедеятельности. Исследование проводилось на двух выборках испытуемых. В экспериментальную группу вошли лица, повседневная жизнь которых, по их оценкам, далека от напряженности (20 чел.). Другую группу составили лица, повседневная жизнь которых, по их оценкам, связана с трудными жизненными ситуациями (20 чел.).

Исследование показало, что для группы лиц, жизнедеятельность которых связана с трудными ситуациями характерно большее число связей образа состояния с разными способами преодоления трудных ситуаций жизнедеятельности. В большей степени с копинг-стратегиями коррелируют показатели психических процессов, физиологических реакций и переживаний, а наименьшей степени – поведение. То есть, поведение остается нормативным, тогда как остальные составляющие образа состояния значительно зависят от совладающего поведения.

Группа испытуемых, характеризующаяся повседневными ситуациями жизнедеятельности, имеет значительно меньшее число взаимосвязей образа с копинг-стратегиями, в основном, с психическими процессами.

Чаще всего в группе, характеризующейся повседневными ситуациями жизнедеятельности, такие стратегии как «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка». Что касается лиц, для которых характерны трудные ситуации жизнедеятельности, то ведущими копинг-стратегиями в этой группе являются «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», а также «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка», как и в группе с «повседневными ситуациями жизнедеятельности». Другими словами, более напряженная жизнедеятельность актуализирует дополнительные механизмы совладающего поведения.

Таким образом, из проведенного исследования следует, что субъект выстраивающий четкий образ желаемого состояния, использует эффективные стратегии саморегуляции, что позволяет ему достигать желанного состояния. Субъекты, имеющие абстрактный образ желаемого состояния, используют менее эффективные стратегии саморегуляции в деятельности, что не позволяет им достигать данного состояния.

Трудные ситуации жизнедеятельности актуализируют взаимосвязи образа психического состояния и способов совладающего поведения, увеличивая число копинг-стратегий. Ведущими способами в таких ситуациях являются: «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», а также «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка».

ПАРАДОКСЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ГОРОЖАН⁴⁹

Радица Н.К., Ким Н.В., Нижний Новгород, Россия

Аннотация. Обсуждаются современные исследования в области экологического сознания как контекст для анализа результатов собственного проекта. Описываются три парадокса экологического сознания в качестве своеобразных моделей рассогласования имеющегося в прошлом и нового знания об экологических установках и ценностях. Проблематизируется

⁴⁹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ 2014/2015 г.г., проект №14-03-00617 «Региональная идентичность в условиях социально-экономических изменений (на примере Нижегородской области 2002-2014 г.г.)»

необходимость кросс-культурных исследований экологического сознания на основе единой исследовательской программы.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологические установки, экологические ценности, кросс-культурные исследования.

CITIZENS' ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS PARADOXES

Radina N.K., Kim N.V.

Abstract. We discuss the current research in the field of environmental consciousness as a context for our own project results analysis. It describes three paradoxes of environmental consciousness as a sort of model of mismatch between past and new knowledge about the environmental attitudes and values. We problematize the need for cross-cultural studies of environmental awareness on the basis of a single research program.

Keywords: environmental consciousness, environmental attitudes, environmental values, cross-cultural studies.

Современные прикладные психологические исследования позволяют с различных сторон представить особенности становления и функционирования экологического сознания личности и социальных групп. Так, пожилые, согласно исследованиям, проявляют большую озабоченность природными вопросами, чем молодежь [Gronhoj & Thogersen, 2009]. Ряд исследований обосновывает доминирование экологических установок у женщин [Scannell & Gifford, 2013; Dietz et al., 2002]. Экологический активизм связывают со «средним классом», включая его «верхнюю прослойку», и в целом с ВВП страны [Franzen 2003].

Что касается влияния места проживания на экологические установки, данные исследований оказываются культурно-специфичными: жители больших городов Китая более вовлечены в «проприродное поведение», чем жители малых городов [Chen et al., 2011], в то же время студенты Великобритании, выросшие в сельской местности отмечают более позитивные ориентации по отношению к природе, чем городские студенты [Hinds & Sparks 2008]. Эмоциональная связь с природой достоверно предсказывает намерения людей заниматься экологическими и природоохранными проблемами [Hinds & Sparks, 2008].

Детский опыт традиционно считается основой формирования отношения к природе. Дети, которые проводят значительное время на природе, склонны как к аналогичному поведению во взрослом возрасте, так и проэкологическому выбору в целом [Cheng & Monroe, 2012; Thompson et al., 2008; Wells & Lekies, 2006]. Экологические нормы детей во многом являются результатом воспитания родителей [Matthies et al., 2012]. Ориентированное на экологию образование с высокой степенью прогностичности предсказывает проприродное поведение личности [Robelia & Murphy, 2012; Fielding & Head, 2012]. Предпочтение книг о природе также является маркером проэкологического поведения [Mobley et al., 2010].

К важным детерминантам развития экологического сознания относят ценности и мировоззрение личности [Nordlund & Garvill, 2003]. В исследованиях подчеркивается, что люди, придерживающиеся

альтруистических, просоциальных и биосферных ценностей ратуют за сохранение природы [Arnocky et al., 2007; Kaiser & Byrka, 2011; Milfont & Gouveia, 2006; Nilsson et al., 2004; Nordlund & Garvill, 2002]. Доказывается, что позитивное отношение к социокультурному разнообразию и биоразнообразию предсказывает проприродное поведение [Corral-Verdugo et al. 2009], а люди, обладающие солидарностью, более вероятно будут участвовать в разработке природоохранных программ [Maeda & Hirose, 2009].

За время изучения экологического сознания психологи выяснили, что жители, эмоционально привязанные к месту проживания, готовы его защищать в том случае, если это – «природная зона» [Raymond et al., 2011; Scannell & Gifford, 2013], привязанность к месту в городском пространстве подобной готовности не порождает [Scannell & Gifford, 2010].

В исследованиях описываются также личностные особенности, коррелирующие с проэкологическими установками. Так, открытость, законопослушность, добросовестность и меньшая эмоциональная стабильность связаны с озабоченностью экологическими проблемами [Hirsh, 2010; Swami et al., 2011], а внутренний локус контроля ассоциируется с экологическими установками и проэкологическим поведением [Abrahamse et al., 2009; Taberero & Hernandez, 2011; Tang et al., 2011].

На первый взгляд, проблема становления и функционирования экологического сознания является универсальной, независимой от культурной среды и ситуации, что позволяет без каких-либо ограничений использовать итоги исследований для прогнозов в области проэкологического поведения. Однако при сопоставлении некоторых исследований, посвященных близким феноменам в контексте различных стран и культур, обнаруживаются различные выводы. Результаты научного проекта «Региональная идентичность в условиях социально-экономических изменений (на примере Нижегородской области 2002-2014 г.г.)» также проблематизируют ряд описанных ранее закономерностей, указывая на их ограничения. Нами были обнаружены три ключевых парадокса экологического сознания при сопоставлении уже имеющегося знания и полученных результатов исследования.

1. Первый парадокс был назван «Экологическая доминанта вне солидарного и альтруистичного поведения». Согласно проведенному исследованию, за 12 лет горожане от умеренно солидарного поведения с невысокой альтруистичностью перешли к сугубо эгоистическим практикам и эго-активности. В то же время проэкологические установки жителей остались доминирующими среди прочих других, что вступает в противоречие с данными ряда исследований. Парадокс состоит в том, что, сохраняя проэкологическую доминанту собственных ценностей, горожане разуверились в экологической направленности окружающих. В результате респонденты не проявляют солидарности с другими горожанами, поскольку считают их озабоченными чуждыми – неэкологическими – проблемами.

2. Второй парадокс был назван «Феномен экологического бессознательного». В процессе исследования изучалось мнение горожан о

ценностях большинства в городе, личные ценности респондентов и готовность действовать в рамках тех или иных программ развития города. Экологические ценности редко оказывались в качестве лидеров при описании позиции большинства, чаще указывались как индивидуально-значимые, а также как детерминанта собственного поведения. Экологический активизм, согласно исследованию, та форма активности, которую признают для себя приемлемой и желательной даже те горожане, кто не считает экологию собственной индивидуальной ценностью. Данный феномен проявился и в проективном интервью о городе.

3. Третий парадокс был назван «Город-сад». Город-сад как образ города доминирует и в социальных представлениях жителей малых городов, и жителей мегаполиса, что противоречит некоторым исследованиям. Описывая в проективном интервью город, респонденты рассказывают о парках, реках, озерах, рыбалке и грибах, реконструируя город как объект, отчасти урбанизированный, но в большей степени встроенный в природную среду.

Представляется, что в области изучения особенностей экологического сознания особенно интересны и значимы кросс-культурные проекты на основе единой исследовательской программы, способные расшифровывать научные парадоксы, возникающие при сопоставлении результатов независимых исследований.

ВЛИЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ЖИЛИЩА НА ПЕРЕЖИВАНИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ К ДОМАШНЕЙ СРЕДЕ⁵⁰

Резниченко С.И., Москва, Россия

Аннотация. Аргументируется значимость изучения феномена привязанности к домашней среде как предмета экологической психологии. Исследуются связи функциональности домашней среды с уровнем привязанности к дому и их возрастная и гендерная специфика.

Ключевые слова: психология среды, привязанность к дому, функциональность жилища.

THE INFLUENCE OF DWELLING ENVIRONMENT FUNCTIONALITY ON THE LEVEL OF HOME ATTACHMENT

Reznichenko S.I.

Abstract. The importance of studying the phenomenon of home attachment as the subject of environmental psychology is discussed. The study focuses on age and gender specific of the interrelation between dwelling environment's functionality and level of home attachment.

Keywords: environmental psychology, home attachment, dwelling environments functionality.

В экологической психологии исследуется не только объективное взаимодействие человека и окружающей среды; все чаще акцентируется

⁵⁰ Исследование подготовлено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 14-18-02163)

субъективный смысл тех отношений, которые возникают у субъекта с пространственно-предметными обстоятельствами существования, оцениваемыми и персонализируемыми им. В этом аспекте нам представляется перспективным использование понятия «привязанность к месту». Феномен привязанности к месту (place attachment) в самом общем смысле можно определить как переживание глубокой эмоциональной близости по отношению к сообществу, культуре или природным факторам места и как осознаваемую сигнификацию определенного места в качестве значимого, судьбоносного, насыщенного личными смыслами, обеспечивающего комфорт и удовлетворяющего потребности обитателя. [Hay R., 1998; Scannell L. et al., 2010; Woldoff, R.A., 2002].

Истоки исследования берут начало из концептуальных схем современной психологии среды о том, что конгруэнтность среды потребностям человека может быть описана при помощи теорий допущений (Theory of Affordances) и дружелюбности среды. Допущения – это те условия среды, которые способны удовлетворить потребности ее обитателя. Дружелюбной является та среда, которая удовлетворяет потребности разного порядка конкретного человека, оказывает стимулирующее и компенсирующее влияние на жизнь человека и позволяет актуализировать субъективные смыслы, желания и устремления [Gibson J.J., 1979, 1986; Kytta M., 2004].

Задача нашего исследования состояла в том, чтобы изучить, насколько привязанность к дому связана с теми функциональными возможностями, которые домашняя среда может предоставлять своим обитателям.

Для решения этой задачи мы разработали два опросника. Первый – адаптированная и модифицированная шкала Привязанности к месту [Inglis J., 2009]. В нашем варианте – опросник Привязанности к домашней среде, валидизированный под российскую популяцию, содержит 14 прямых вопросов, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта, и описывается одной шкалой, которая отражает общий уровень привязанности человека к его дому. Второй – опросник «Функциональность домашней среды» (ФДС), содержит 55 конструкторов-утверждений, связанных с разноуровневыми функциями жилой среды, в которых нуждается человек, оцениваемых по 7-балльной порядковой шкале. Опросник включает 4 субшкалы: 1) Прагматичность; 2) Развитие; 3) Стабильность; 4) Защищенность [Нартова-Бочавер С.К. и др., 2015]. В нашем исследовании мы предлагали оценить идеальный дом.

Гипотезы исследования. 1) Низкий и высокий уровни привязанности к дому регулируются разными функциями домашней среды. 2) Связь привязанности и функциональности домашней среды зависит от возраста и пола.

Выборку составили 346 респондентов (88 мужского пола, 258 женского, средний возраст 26,6), разделенных на две группы по уровню привязанности к домашней среде ($M_e=3,6$) – группу с условно низким

уровнем привязанности (НУП) и группу с высоким уровнем привязанности (ВУП). Достаточный объем выборки позволил нам изучить также особенности каждой группы с учетом возрастного и гендерного факторов.

Сравнение средних показателей Функциональности идеальной домашней среды (U-критерий Манна-Уитни) отражает значимые различия между респондентами с низким и высоким уровнями привязанности; у людей с ВУП по сравнению с НУП общая функциональность идеального дома и такая его характеристика, как Развитие, имеют более высокие показатели ($p < 0.001$). Различия образов идеального дома по уровню Прагматичности (физическом комфорте), Стабильности и Защищенности у респондентов обеих групп имеют менее достоверные различия ($p < 0.05$), что, возможно, указывает, что эти потребности – базовые и свойственны всем. Таким образом, привязанные к дому, возможно, планируют в нем долгое пребывание и потому видят его потенциально более совершенным, чем те, кто к дому не привязан и не задумывается о том, что из него можно извлечь.

В группах с НУП и ВУП количество связей с функциональностью сильно различается (1 связь в группе НУП; 3 связи, 1 тенденция в группе ВУП). Регрессионный анализ показал, что в группе ВУП в привязанность вносят вклад ($p < 0.05$) общая Функциональность (0,181), Прагматичность (0,205), Развитие (0,208) и Стабильность дома (0,166). В группе НУП привязанность обусловлена только такой характеристикой идеального дома, как Развитие (0,157). Таким образом, чем более дифференцирован образ идеального дома, тем выше уровень привязанности к нему, или, иначе говоря, привязанные к своему дому люди лучше используют его даже латентные ресурсы.

Связи были изучены с учетом возраста и пола. Корреляционный и регрессионный анализ показали, что привязанность в группах с НУП и ВУП в периоды ранней (17–25, НУП: $N=111$, ВУП: $N=103$), средней (26–40, ранняя зрелость, НУП: $N=49$, ВУП: $N=42$) и поздней (41–60 лет, зрелость, НУП: $N=13$, ВУП: $N=28$) зрелости регулируется разными конструктами. В группе НУП в период средней зрелости привязанность к дому обеспечивает переживание Защищенности (0,662, $p < 0.05$) в нем. В группе ВУП в юности предикторами ($p < 0.001$) привязанности являются общая Функциональность (0,441), Развитие (0,378) и особенно Защищенность (0,564), в других возрастах связи нет. Таким образом, привязанность к дому возникает чаще в юности, однако в слабой степени может развиваться и в зрелости при дефиците чувства защищенности. Это согласуется с исследованиями субъектно-средовой психологии, демонстрирующими, что привязанность к определенной среде способствует поддержанию чувства безопасности [Billig, 2006].

Сравнение средних значений (U Манна-Уитни) в группах НУП и ВУП не отражает значимых различий у женщин и у мужчин. Однако вклад Функциональности домашней среды в уровень привязанности у мужчин и у женщин различается. В группе НУП на уровень привязанности к дому в женской выборке не влияет ни один из факторов Функциональности, а у

мужчин привязанность к дому связана ($p < 0.05$) с Развитием и Стабильностью, хотя и не определяется ими. В группе ВУП высокий уровень привязанности у женщин связан и зависит от Защищенности (0,412, $p < 0.05$) домашней среды, в то время как Прагматичность (0,318, $p < 0.05$) связана и является предиктором сильной привязанности к дому у мужчин.

Итак, первая гипотеза подтвердилась, а вторая – подтвердилась частично. Результаты представляют интерес в перспективе поиска средовых ресурсов поддержания психологического благополучия.

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЖИ В ОБЩЕНИИ

Романова С.А., Барнаул, Россия

Аннотация. В статье приведены результаты исследования взаимосвязи характерологических особенностей молодых людей и их стремления использовать ложь в общении. В период юношества проходит заключительный этап становления характера, на который влияют воспитание, обучение, социальное окружение и индивидуальное развитие. Изучение факторов, способствующих порождению лжи, поможет выявить специфику адаптации юношей и девушек к новым условиям.

Ключевые слова: ложь, ложь в общении, характер, социальная среда, развитие личности.

THE TRAITS IMPACT ON THE USE OF LIES IN COMMUNICATION

Romanova S.A.

Abstract. Shows the results of research relations of young people character and their tendency to use lies in communication. Youth is final stage of formation of character, which connects with upbringing, education, social environment and personal development. The learning of the factors contributing to the generation of lies will help to identify the specificity of young men and women to adapt to the new conditions.

Keywords: lies, lies in communication, character, social environment, personal development.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблематике лжи, поскольку данный феномен до сих пор является малоизученным, требует его детального изучения и проведения исследований. Ложь порождается в процессе общения для приобретения человеком личных и социальных преимуществ. При взаимодействии с другим человеком лжец использует ее для влияния на поведение собеседника, манипулирования им или для создания желаемого образа себя. Ложь может возникать из-за невозможности субъекта найти альтернативные способы изменения ситуации, которая воспринимается как трудная, либо ключевая роль отводится уверенности лгущего в том, что выбранный им способ достижения желаемого будет быстрее и эффективнее.

Период обучения в вузе сопровождается заключительным этапом формирования личности юношей и девушек, у них окончательно складываются определенные свойства характера. На формирование

индивидуально-психологических особенностей, помимо воспитания и обучения, влияет специфика адаптации молодых людей к образовательному пространству вуза и взаимодействия с членами академической группы и преподавателями. Использование лжи при самопрезентации и оправдании часто сопровождает процесс.

Для выявления взаимосвязи характерологических особенностей личности с разными видами лжи, используемых в общении, мы провели исследование, эмпирическую базу которого составили 52 девушки и 34 юноши 18-22 лет. Мы опирались на концепцию акцентуации характера К. Леонгарда и социально-психологический подход к изучению лжи (по И.П. Шкуратовой).

Преобладающими характерологическими особенностями девушек являются свойства эмотивного типа характера (17.1000; $m=0.61050$): склонность к состраданию и сочувствию, альтруизм, доброта, хрупкость и др. Среди юношей преобладали особенности гипертимного типа (16.2692; $m=1.1787$): храбрость, сила, смелость, склонность к риску. Основываясь на полученных различиях в преобладающих типах характера, мы выявили взаимосвязь характерологических особенностей личности и используемых видов лжи у групп юношей и девушек.

У группы девушек была обнаружена взаимосвязь *возбудимого типа* личности с ложью-оправданием ($r=0.398$, $p=0.002$), мотивами лжи ($r=0.282$, $p=0.029$) и ложью-умолчанием ($r=0.276$, $p=0.032$). Возбудимый тип характеризуется вспыльчивостью, раздражительностью, нетерпимостью к противоречию и самостоятельности других. Для того, чтобы скрыть отрицательные черты данного типа, девушки могут использовать в процессе общения оправдание, замалчивание деталей о совершенных проступках, в такие моменты девушки в целом замотивированы на искажение информации о себе.

Аналогичные результаты были получены нами и относительно выраженности *циклотимного типа характера*, преобладание которого обуславливает склонность приписывать себе мотивы лжи ($r=0.334$, $p=0.009$), фантазировать в отношении своей личности ($r=0.326$, $p=0.011$) и оправдываться в совершенных поступках ($r=0.369$, $p=0.004$). Применяя эти виды лжи, девушки пытаются наладить отношения с окружающими, которые могли разладиться ввиду резких перепадов настроения.

Среди свойств *застревающего типа*, которые характерны для женского пола в нашей культуре, выделяются исполнительность, хозяйственность, самопожертвование, чувствительность. Чем больше проявляются данные черты, тем меньше девушка склонна приписывать себе различные мотивы лжи ($r= -0.255$, $p=0.049$), следовательно, и применять ее.

Применяя ложь, девушки стремятся не только соответствовать представлениям об образе женщины, но и презентовать себя, выделиться, спрятать от окружающих те черты, которые мешают им эффективно взаимодействовать с представителями современного общества.

Для девушек с *тревожным типом* характерны: эмоциональность, неуверенность в собственных силах, невозможность постоять за себя, что у парней встречается гораздо реже. Перечисленные особенности характера мешают девушкам постоять за себя, дать отпор обидчику, что мешает их самореализации в современном информационном обществе. Это может являться следствием использования девушками лжи и приписывания себе ее разных мотивов ($r=0.279$, $p=0.031$).

О взаимосвязи *демонстративного типа* характера со шкалой лжи-фантазии указывала И.П. Шкуратова. Нами также была обнаружена соответствующая корреляция у группы девушек ($r=0.306$, $p=0.017$), характеризующихся развитой фантазией и склонностью приукрашивать действительность.

Для юношей, в отличие от девушек, не является характерным использовать разные виды лжи в общении, у них преобладающим видом является ложь-умолчание (обнаружены статистически достоверные различия с девушками, при $p=0,013$). Данный вид лжи является характерным преимущественно мужскому гендеру, поскольку была обнаружена обратная корреляция лжи-умолчания с эмотивным типом акцентуации ($r= -0.527$, $p=0.006$), слабо выраженным у группы юношей. Для парней гораздо проще о чем-то не сказать, чем исказить важную информацию.

У юношей наблюдается тенденция использовать ложь во благо при доминировании качеств личности, присущих *циклотимному типу* акцентуации (открытость, сочетание серьезности и романтичности, способность сопереживать) ($r=0.415$, $p=0.035$).

Дистимным личностям не свойственны общительность и словоохотливость. В обеих группах свойства данного типа характера выражены меньше остальных, что объясняет наличие среди девушек ($r= -0.306$, $p=0.018$) и юношей ($r= -0.427$, $p=0.030$) соответствующей взаимосвязи этой шкалы с часто используемой этикетной ложью. Этот вид лжи служит укреплению установившихся с людьми отношений, которых не много у человека с преобладанием дистимного типа характера.

Проанализировав результаты исследования, мы установили, что для девушек является характерным использовать широкий спектр разных видов лжи, которые наблюдаются у возбудимого, тревожного и других типов характера. Для юношей является специфичным использование лжи-умолчания, которая проявляется при слабой выраженности качеств, характерных для эмотивного типа акцентуации, что доминируют у девушек.

Полученные результаты объясняются нами со стороны гендерной специфики социализации юношей и девушек. Мы пришли к выводу, что девушками ложь используется для поддержания девичьего образа, который закреплен в традициях культуры. Ложь используется тогда, когда проявляются черты, не свойственные представлениям о гендере. Среди девушек это наблюдается чаще, поскольку воспитание мальчиков, в отличие от девочек, характеризуется наличием меньшего количества ограничений и запретов.

ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Савиных В.Л., Тебенкова Е.А., Курган, Россия

Аннотация. Реализация идей устойчивого развития во многом зависит от эффективности формирования нравственно-экологической идентификации подрастающего поколения. Идентификация обучающихся в отношениях с Природой может происходить в разных нравственно-экологических позициях, обусловленных пониманием Природы, человека как субъекта социально-экологических отношений и носителя экологической ответственности. Перспективной в контексте устойчивого развития представлена позиция, признающая самоценность творческого доопределения Природы, человека как онтоантропологического субъекта трансцендентального единства Человечества и Планеты, ориентирующая на созидательный тип поведения и ответственность за расширение гармонии целого.

Ключевые слова: устойчивое развитие, моральная идентификация, экологическая идентификация.

INTRODUCTION TO THE PROBLEM OF PUPILS MORAL AND ECOLOGICAL IDENTIFICATION

Savinyh V.L., Tebenkova E.A.

Abstract. Implementing the ideas of sustainable development largely depends on the efficiency of moral and ecological identification of the younger generation. Identification of pupils in relationship with Nature can happen in a variety of moral and ecological positions, due to the understanding of Nature, of man as the subject of socio-ecological relations and media environmental responsibility. Promising in the context of sustainable development presents the position that recognizes the self-value of creative completions Nature, of man as ontoanthropological subject's transcendental unity of Humanity and the Planet, orienting on constructive type of behavior and responsible for the expansion of the harmony of the whole.

Keywords: sustainable development, moral identification, ecological identification.

Актуальность темы статьи обусловлена изменениями вектора в отношениях общества и природы и вечной потребностью человека в самоопределении к окружающему миру.

Современное общество с 1992 года взяло курс на устойчивое развитие, внедряет его идеалы, принципы и ценности в образовательный процесс. Более 10 лет образование для устойчивого развития ориентируется на доведение до сознания обучающихся, что от их конкретных действий будет зависеть, сумеет ли человечество выйти на новый уровень социально-экологических отношений, когда обеспечивается гармоничное сочетание интересов природы, общества и личности. Осуществление этой идеи возможно лишь на уровне личностного понимания и принятия новых смыслов и ценностей в отношениях общества и природы, осознанного изменения образа жизни и стиля профессиональной деятельности. Успех в

достижении социально значимых результатов реален в силу антропологической потребности в самоопределении в отношении к миру, в том числе и к миру природы, своей природе, т.е. нравственно-экологической идентификации.

Десятилетия экологических дискуссий, психологических исследований, а также практика экологического образования, вынесли «на гора» в качестве факторов, определяющих характер социально-экологических взаимодействий – экологическое сознание (гносеологический аспект), экологическую ответственность (нравственный аспект) и экологическую культуру (практико-технологический аспект).

В контексте концепции устойчивого развития экологическая ответственность получает новое нравственно-экологическое наполнение. Анализ методологических подходов к пониманию Природы [Философский энциклопедический словарь, 1983], человека как субъекта экологической ответственности [Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1997; Панов В.И., 2004], развивающейся гармонии ноосферы как целого [Сагатовский В.Н., 1993] позволили выявить аксиологическое содержание и нравственно-экологические позиции в отношениях человека/Человечества и Природы.

В рамках **естественнонаучного подхода** «Природа» является объектом изучения естественных наук. «Человек/человечество» и «Планета» (мир неживой и живой природы) обособлены и противопоставлены друг другу как разные явления, каждый из которых имеет свою природу, свои закономерности развития. Человек предстает как гносеологический субъект развития самого себя (как представителя рода человеческого) во взаимоотношениях с природной средой [Панов В.И., Лидская Э.В., 2012].

Нравственно-экологическая позиция заключается в признании исключительной ценности Человечества, которое само решает где, как, когда и в какой мере оно может нарушить закономерности, чтобы не навредить самому себе (в настоящем или будущем времени). Ведущая роль при таком подходе принадлежит антропоцентрическому типу сознания и осознания себя субъектом экологической безответственности.

Экологический Подход определяет «Природу» как средовые условия обитания человечества. «Человечество» как подсистема планеты должно в своем развитии подчиняться закономерностям, обеспечивающим равновесное развитие, коэволюцию «человечества» и «планеты». Человек мыслится гносеологическим субъектом «экологической» эволюции человеческого сознания от биосферного к ноосферному уровню осознания Человеком своей онтологической роли в развитии глобальной экосистемы «Человечество – Планета» [Панов В.И., Лидская Э.В., 2012]. Самоценность Планеты как глобальной экосистемы, когда «человечество» вынуждено приспособливаться к закономерностям развития «Планеты», составляет суть **нравственно-экологической позиции**. Человеку присущ эоцентрический уровень осознания себя субъектом ответственности за состояние природной и социальной среды обитания.

Согласно **онтологическому подходу** «Человечество» и «Планета» выступают не в роли компонентов общепланетарной экосистемы, но компонентов единой формы природного бытия системы «Человечество – Планета», которая в процессе своего самоосуществления становится онтологическим субъектом сохранения жизни как природного явления на Земле – ноосферы. **Нравственно-экологическая позиция** определяет ноосферу как самоценность, в силу чего Человечество должно понимать и принимать идею «Общего блага». Человек должен образовать мета-субъект – онтологический ноосферный субъект совместного бытия с планетой [Панов В.И., Лидская Э.В., 2102]. В рамках данного подхода формируется ноосферный тип поведения Человека как субъекта ответственности за состояние ноосферы, постоянный этический выбор и нравственная рефлексия каждой конкретной жизненной ситуации.

Трансцендентальный Подход рассматривает «Природу как сущее», саморазвивающееся к гармонии. При этом субстанциональный характер становления (саморазвития) любых природных форм бытия не сводится к собственным закономерностям развития каждой из них в отдельности, но оптимально содействует расширению гармонии целого [Панов В.И., Лидская Э.В., 2012]. **Нравственно-экологическая позиция** задает самоценность творческого доопределения Природы, в силу чего идея расширения гармонии в Природе/ себе органична Человеку.

Человек предстает как онтоантропологический субъект трансцендентального единства, «глубинного общения», реализующего в своем становлении универсальные принципы развития, общие для разных форм природного бытия (любовь, творчество). Созидательный тип поведения характеризует человека как субъекта ответственности за расширение гармонии целого.

Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что перспектива успеха реализации идей устойчивого развития будет зависеть от того, в какой мере Человек откроет в самом себе сущность и принципы «природы как сущего», идентифицирует себя как субъекта/созидателя развивающегося к гармонии целого. Но без педагогического содействия и поддержки в становлении нравственно-экологической идентичности развивающейся личности вероятность успеха значительно снижается.

Идентификация есть процесс и результат индивидуального самоопределения личности и направлена на постижение своего «Я» в системе отношения с окружающим миром. Побудительной основой процессуальной стороны феномена является потребность в идентификации. Процесс идентификации необходимо рассматривать как процесс индивидуального самоопределения, сопровождающегося постоянной саморефлексией с целью определения состояния идентификации относительно цели индивидуального самоопределения. Идентификация как положительный результат самоопределения отличается признаками: а) осознание потребности в своей идентификации (антропологическая основа); б) накопление представлений, необходимой суммы знаний о предмете идентификации (когнитивная

основа); в) принятие норм и требований предмета идентификации как нормативно-деятельностной основы идентификационного поведения. В соответствии с этим мы выделяем в качестве структурных компонентов феномена идентификации мотивационно-потребностный, когнитивный (познавательный), рефлексивный и нормативно-деятельностный. Выделенные положения являются теоретической основой понимания и формирования нравственно-экологической идентификации обучающегося.

Под нравственно-экологической идентификацией предлагаем понимать ощущение/ осознание единства с природой на основе реализованной потребности в нравственно-экологическом самоопределении через освоение экологического, этического и этико-экологического знания, представлений, нормативных требований поведения и деятельности, признания самоценности природы равно как общества и индивида, переживания «чувства безбрежности» мира природы и благоговения перед жизнью, постоянной нравственной рефлексии и коррекции поведения/деятельности как условия расширения развивающейся гармонии целого природа-индивид-общество.

С учетом предмета идентификации выделен **двухмодульный результат**, включающий нравственную и экологическую идентификацию, а также механизм интеграции нравственной и экологической составляющей предмета идентификации. **Нравственная идентификация** заключается в самоопределении относительно базовых человеческих ценностей [Сагатовский В.Н., 2011], положений экологической этики, становлении нравственности и экологической ответственности как регулятивной системы нормативной деятельности/поведения по типу созидательного. Суть **экологической идентификации** мы видим в самоопределении относительно Природы как целого, социальных и природных систем на основе признания их самоценности.

Итак, вышеизложенное фиксирует формирование нравственно-экологической идентификации обучающихся как актуальную педагогическую проблему в контексте образования для устойчивого развития, требующую поиска подходов, разработки концепции, актуализации научного исследования.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ГОСПИТАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Самохвалова А.Г., Кострома, Россия

Аннотация. В статье рассматривается изменение характера общения ребенка в экстремальных условиях госпитализации. Описаны основные коммуникативные трудности детей, проходящих длительную послеоперационную реабилитацию в условиях госпитальной депривации. Предложены методы психологической помощи детям в оптимизации их общения.

Ключевые слова: ребенок, госпитальная депривация, коммуникативные трудности.

CHILD'S COMMUNICATION DIFFICULTIES IN THE CONDITIONS OF HOSPITAL DEPRIVATION

Samohvalova A.G.

Abstract. The article examines the changing of the child's communication in extreme conditions of hospitalization. The basic communication difficulties children undergoing long-term post-operative rehabilitation in a hospital deprivation. Describes the methods of psychological optimization of children's communication.

Keywords: child, communication difficulties, hospital deprivation.

Успешность и конструктивность общения ребенка, возможность удовлетворения в нем аффилиативных потребностей является показателем психологического здоровья и экологии личности. Различные депривационные факторы (материнская, семейная, сенсорная, пенитенциарная депривации и др.) могут нарушать внутреннюю гармонию субъекта общения, вызывать негативные эмоциональные переживания, затруднять самопознание и самопонимание, деструктивизировать межличностные отношения, деформировать Я-образ ребенка [Самохвалова А.Г., 2014]. Особо опасны для экологии ребенка экстремальные депривационные ограничения, связанные с внезапным, стрессовым изменением жизнедеятельности, характера общения личности, – например, госпитальная депривация.

В нашем исследовании выявлялась динамика коммуникативного поведения и субъективных переживаний детей в ситуациях общения в условиях госпитальной депривации.

Выборку составили 22 ребенка в возрасте 8-10 лет, проходящих длительную (от 1 до 1,5 месяцев) послеоперационную реабилитацию в детском ортопедическом отделении Костромского областного госпиталя.

Методический дизайн исследования включал авторский метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка, позволяющий выявить актуальные коммуникативные трудности детей [Самохвалова А.Г., 2011]; проективный рисуночный тест «Дом–дерево–человек» в адаптации М.Г. Голубевой. Изменение в характере общения детей в условиях госпитализации выявлялись с использованием статистического Т-критерия Вилкоксона.

Организация исследования предполагала два диагностических этапа:

1) экспертная оценка коммуникативного поведения детей и выявление актуальных коммуникативных трудностей, которые возникают в первую неделю госпитализации;

2) повторная диагностика с использованием исходного методического инструментария с целью выявления изменений в характере общения детей в условиях больничного учреждения (по истечении одного месяца госпитализации).

Результаты исследования показали, что в условиях госпитальной депривации усиливаются деструктивные характеристики общения, значительно большее количество ситуаций межличностного взаимодействия становятся для ребенка трудными.

Так, в условиях госпитальной депривации значимо снижается *контактность* ($T=98,6$; $p=0,000$), что вызывает трудности инициации и ведения общения, вплоть до полного отказа от коммуникаций; *отзывчивость* ($T=103,8$; $p=0,001$) и *эмпатийность* ($T=124$; $p=0,002$), что проявляется в отстраненности, холодности ребенка, безразличии к проблемам других детей. В некоторых случаях боль и трудности других детей вызывают радость, воспринимаются ребенком как маркер собственного относительного благополучия, поскольку сам ребенок в условиях госпитализации становится чрезвычайно уязвим, у него возникают *чувство незащищенности* ($T=143,4$; $p=0,02$) и *тревожности* ($T=80,8$; $p=0,003$). Коммуникативные действия, способы воздействия на партнера зачастую *неадекватны* ($T=132$; $p=0,003$), не соответствуют требованиям ситуации, спонтанны, *слабоконтролируемы* ($T=143$; $p=0,003$). При этом, находясь в больничных условиях, ребенок *легче признает свои ошибки*, допущенные в общении ($T=143$; $p=0,003$), а иногда и приписывает себе несуществующие негативные качества, что связано с возникающим *чувством неполноценности* ($T=125$; $p=0,002$), *депрессивностью* ($T=154,5$; $p=0,02$).

Неблагоприятный психоэмоциональный фон, подавленность, слабость, замкнутость, безразличие, беспомощность, свойственные ребенку в условиях госпитализации, вызывают *трудности общения* ($T=65,4$; $p=0,000$). Дети в своих рисунках изображают дом без окон, без дверей, с забором; человека без прорисовки лица или же лицо прорисовано с сильным нажимом, зачернены глаза, отсутствует рот, руки сжаты в кулаки; изображают человека сзади, за домом (выставляется только перебинтованная нога); дерево с опадающими листьями, без корней и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что госпитальная депривация является фактором возникновения различных коммуникативных трудностей, нарушающим внутреннее равновесие субъекта общения: во-первых, ребенок, оторванный из семьи, испытывает дискомфортные переживания (одиночество, незащищенность, беспомощность, неполноценность, неудачливость); во-вторых, в отличие от временных групп досугового или оздоровительного типа, в госпитальных группах эти переживания усиливаются плохим физическим самочувствием и социально-ролевой позицией «больного». Все это демобилизует ребенка, снижает мотивацию достижения, обуславливает его неготовность самостоятельно преодолевать возникающие коммуникативные трудности и конструктивно решать трудные для него задачи общения. Изменяется не только характер физиологической и психологической активности личности, но и показатели активности общения; ограничивается «психологическая суверенность человека» [Нартова-Бочавер С.К., 2005]; отмечается деструктивный эмоциональный фон, выражающийся в чувствах беспомощности, раздражительности, ненужности, слабости, замкнутости, апатичности.

Все это, несомненно, требует адресного психологического сопровождения ребенка в условиях госпитальной депривации, направленного на восстановление экологической целостности личности через оптимизацию

коммуникативных процессов и преодоление возникших в общении трудностей. Необходима разработка и реализация психотехнологий «экстремальной психологии» [Панов В.И., 1998], направленных на диагностику, реабилитацию и тренинг психических состояний в экстремальных для ребенка условиях длительной госпитализации.

В нашем исследовании доказана эффективность использования *арт-терапии* как средства преодоления коммуникативных трудностей, возникающих у детей в депривационных условиях. Установлено, что методы *изобразительного творчества и библиотерапии* являются эффективным средством в преодолении аутоагрессии, враждебности, нетерпимости, негативистических установок по отношению к партнеру через развитие самопринятия, эмпатии, отзывчивости, контактности, самоконтроля в общении, готовности принимать и оказывать помощь и эмоциональную поддержку партнерам. *Методы музыкальной терапии* способствуют снижению у детей косвенной и вербальной агрессии, подозрительности, чувства неполноценности, незащищенности; снижают степень внутренней напряженности и дискомфорта; способствуют развитию коммуникативного планирования и самоконтроля в общении. Одним из эффективных методов является *куклотерапия*, снижающая уровень тревожности ребенка, эмоционально-личностной зависимости от партнера по общению; способствующая развитию коммуникативной гибкости, расширению вербального и невербального инструментария, рефлексии.

ЭКОКУЛЬТУРНАЯ АНТИДЕФОРМИРУЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Санего Е.И., Минск, Беларусь

Аннотация. В материале рассмотрен конструкт экокультурной антидеформирующей среды учреждения образования, выделены его основные компоненты и описаны возможности в профилактике профессиональных деформаций личности педагогов как участников педагогического процесса, непосредственно оказывающих влияние на качество и эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: экокультурная антидеформирующая среда, образовательная среда, профессиональная деформация.

ECOCULTURAL ANTIDEFORMING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Sapeha K.I.

Abstract. In material the construct of ecocultural antideforming environment of institute of education is considered, its main components are allocated. Opportunities in prevention of professional deformations of personality of teachers, as the participants of pedagogical process who directly have impact on quality and efficiency of educational process are described.

Keywords: ecocultural antideforming environment, educational environment, professional deformations.

Педагогическая деятельность является одним из наиболее деформирующих личность видов профессиональной деятельности [Безносков С.П., 2004].

Слово «деформация» (от лат. *deformatio* – искажение) означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды [Вайнштейн Л.А., 2008]. Профессиональная роль многогранно влияет на личность, предъявляя к человеку определенные требования, преобразует весь его облик. Ежедневное многолетнее решение однотипных задач совершенствует не только профессиональные знания, но формирует и профессиональные привычки, определяя стиль мышления и взаимодействия [Грановская Р.М., 2003].

В качестве базового механизма возникновения и развития профессиональной деформации педагога выступает негативное изменение психологического опыта (смещение нравственной позиции личности в сторону жесткой административно-прагматической ориентации). Снижение эффективности деятельности является следствием утраты педагогом основы профессиональной самореализации – столь необходимого в педагогической профессии настроения на социальную поддержку и взаимодействие, профессиональный успех и жизненное удовлетворение [Жалагина Т.А., 2004].

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью профилактики профессиональных деформаций педагогов как условия повышения качества и эффективности взаимодействия участников образовательного процесса, формированию здорового образа профессиональной жизни. Чтобы качество образования повышалось, необходимо создать соответствующие данному процессу условия.

Можно отметить, что психологическое воздействие на педагогов образовательной среды является значительным и влияет на поведение в зависимости от различных показателей данной среды. Окружающая среда настолько разнородна, что неизбежно вызывает целый комплекс реакций – физических и биологических, а также психологических. Позиции, оценки, интересы – все это отражает аспекты среды, в первую очередь, социальные. Нормы поведения зависят не только от самих педагогов, но и от состояния окружающей их среды.

В последние годы в западных странах получил развитие экологический подход к образованию [Barab S.A., Roth, W.-M., 2006], который основывается на идеях построения системы образования, придерживающейся принципов гармоничного соответствия приобретаемых знаний с реальной окружающей действительностью, их востребованности в профессиональной и повседневной жизни.

Согласно В.А. Янчуку, экокультурная образовательная среда – это среда людей, имплицитно заинтересованных в развитии культуры, образования, общества в целом и осознающая личную ответственность за происходящее и мотивированная на активное участие в этом процессе. Это среда неравнодушных людей, осознанно участвующих в выработке

совместных решений и их реализации. Среда, готовая к открытому диалогу со всеми заинтересованными сторонами, способная к совместной деятельности, вынося на общественное обсуждение актуальные проблемы и предлагающая решения, вырабатываемые и экспертируемые всеми компетентными и заинтересованными лицами [Янчук В.А., 2013].

Основываясь на теоретических разработках конструкта и выделенных В.А. Янчуком критериях формирования экокультурной среды, мы предложили модель экокультурной антидеформирующей среды учреждения образования и ее операциональное определение.

Экокультурная антидеформирующая среда учреждения образования – это образовательная среда с благоприятным здоровьесберегающим социально-психологическим климатом, включающая педагогов, удовлетворенных своим трудом и условиями труда, обладающих способностью сохранять оптимальную дистанцию по отношению к работе, оставаясь в то же время вовлеченными и ответственными за происходящее в коллективе; это среда с открытой организационной культурой, ориентированной на личность педагога, его ценности и потребности, образовательная среда с коллегиальным стилем управления педагогическим коллективом. Это среда педагогов, обладающих открытостью, контактностью, диалогичностью в межличностной коммуникации, информированностью о принимаемых решениях и имеющих влияние на процесс принятия и реализации основных решений по актуальным вопросам деятельности учреждения образования.

Таким образом, модель экокультурной антидеформирующей среды можно представить в виде структуры, включающей в себя следующие основные компоненты.

1. *Благоприятный социально-психологический климат* в коллективе. Включает наличие позитивной атмосферы, соблюдение принципов справедливости, толерантности, сотрудничества, эмоциональную вовлеченность членов коллектива.

2. *Высокий уровень удовлетворенности педагогов трудом и условиями труда.*

3. *Наличие социальной поддержки.*

4. *Чувство ответственности* у педагогов за происходящее в коллективе.

5. *Высокий уровень информированности* педагогов о состоянии дел в коллективе.

6. *Открытый тип организационной культуры* в учреждении, который характеризуется демократичностью, способностью к изменениям, гибкостью, единством ценностей и равноправным обсуждением принятия основных решений.

7. *Демократический, фасилитирующий стиль управления* руководителем коллективом, при котором присутствует стремление администрации делегировать полномочия и разделять ответственность, использовать конструктивную критику. Руководитель выступает

«фасилитатором», помогает коллективу понять общую цель, задает форму переговоров и направляет их в нужное русло.

Таким образом, к внешним условиям работы педагога можно отнести его межличностные и ролевые отношения как внутри образовательного сообщества – с коллегами, так и с обучаемыми (социально-контактная часть среды), и информационную среду, создаваемую в ходе продолжающегося самообразования и научной работы, информационные воздействия, исходящие как из профессиональной среды, так и от администрации учреждения.

Поэтому педагог как личность и социальный субъект подвержен воздействию социокультурной образовательной среды, следствием чего в рамках профессиональной деятельности может происходить развитие профессиональных деформаций. Однако здоровое и сконцентрированное на формировании экокультурной антидеформирующей среды педагогическое сообщество может научиться открыто говорить о своих проблемах на всех уровнях, объединяя имеющиеся возможности и ресурсы для их решения. Так как проблема обеспечения психического и психологического здоровья личности, создания системы безопасности ее взаимодействия в профессиональной среде определяется как одна из важнейших задач современного общества.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЮНОШЕСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РЕГИОНЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Сараева Н.М., Чита, Россия

Аннотация. В тезисах обсуждается вопрос о связи понятий «жизнеспособность» и «адаптация», а также о возможности использования адаптационных характеристик человека в качестве показателей его жизнеспособности. Приводятся результаты эмпирического изучения психологической адаптации юношей, родившихся и постоянно проживающих в регионе экологического неблагополучия.

Ключевые слова: жизнеспособность, адаптация, юношеское население, экологически неблагополучные регионы.

VITALITY OF ADOLESCENT POPULATION IN ECOLOGICAL TROUBLE REGIONS

Sarayeva N.M.

Abstract. The synopsis discusses the connection between *vitality* and *adaptation* and possible ways to use man's adaptation characteristics as indicators of his vitality. The author present the results of an empirical study of the psychological adaptation of adolescents, who were born and live in the region of ecological trouble.

Keywords: vitality, adaptation, adolescents, region of ecological trouble.

Травматизация [Казначеев В.П., 1980] природной и социальной составляющих жизненной среды человека, вызванная, с одной стороны, глобальным экологическим кризисом, с другой стороны, – сильнейшими

социальными стрессами, предъявляет повышенные требования к его жизнеспособности и актуализирует необходимость глубокого изучения последней.

Имея статус междисциплинарного, понятие «жизнеспособность» и феноменология жизнеспособности сравнительно недавно стали предметом самостоятельного исследования в отечественной психологической науке. Но уже обозначаются серьезные достижения в анализе проблемы. Проведено сопоставление методологических оснований изучения жизнеспособности, определена синергетическая, самоорганизующаяся ее природа, разработаны теоретические модели, выделены факторы, критерии [Галажинский Э.В., 1999, 2009; Лактионова А.И., 2010; Леонтьев Д.А., 2002, 2005; Махнач А.В., 2007; Нестерова А.А., 2011; Рыльская Е.А., 2014 и др.].

С системных позиций трактуя жизнеспособность, многие отечественные исследователи подчеркивают, что она проявляется только во взаимодействии человека с окружающей средой [Арчакова Т.О., 2009; Лактионова А.И., 2010; Махнач А.В., 2007; Нестерова А.А., 2011; Щербакова А.М., Шехорина А.В., 2005]. А.М. Нестерова отмечает, что и в зарубежной психологии большое количество исследований жизнеспособности выполнено в рамках экологического подхода, опирающегося на положения теории систем. Правда, в работах фиксируется роль лишь среды социальной (взаимоотношений, социума, культуры).

Исходя из понимания жизнеспособности человека как системного свойства, проявляющегося в системе «человек среда», исследователи, работающие в разных областях научного знания, называют среди основных черт составляющих жизнеспособности возможности адаптации, обеспечивающей динамическое равновесие между компонентами системы.

Так, в философии (например, в неклассической философии конструктивизма) понятие адаптации человека трактуют исключительно как его пригодность (*viability*) для продолжения собственного существования, выживания – жизнеспособность [Цоколов С.А., 2002]. В педагогике формирование жизнеспособности детей называют одним из условий их социальной адаптации [Гурьянова М.П., 2006; Науменко Ю.В., 2005 и др.]. В медицине изучение популяционно-экологических аспектов адаптации человека приводит к пониманию здоровья как процесса биологической и психосоциальной жизнеспособности населения [Казначеев В.П., 2005]. В психологии связь жизнеспособности и адаптации подчеркивается еще более настойчиво. А.И. Лактионова, А.В. Махнач полагают, что личностные, поведенческие характеристики и средовые условия, влияющие на жизнеспособность детей подросткового возраста, составляют единую систему их социальной адаптации [Лактионова А.И., Махнач А.В., 2008]. А.И. Лактионова вообще определяет жизнеспособность как способность человека к социальной адаптации и саморегуляции [Лактионова А.И., 2010].

Сказанное выше позволяет полагать, что характеристики адаптации человека могут выступать в качестве важнейших показателей его жизнеспособности.

Более десяти лет в ЗабГУ (до 2012 г. ЗабГПУ) проводится исследование состояния психики детского и юношеского населения, родившегося и постоянно проживающего в регионе экологического неблагополучия (РЭН) – в Забайкальском крае. Установлено существование тенденции к общему снижению (в пределах нормы) и психической активности детского населения, родившегося и постоянно проживающего на экологически неблагополучных территориях [Михайлова О.П., 2007; Сараева Н.М., 2008, 2010; Суханов А.А., 2005].

Если вслед за Б.Г. Ананьевым понимать жизнеспособность как общий энергетический потенциал, общую способность человека к эффективному функционированию, определяющую уровень осуществления жизненных функций [Ананьев Б.Г., 1968], то обоснованным представляется положение о том, что снижение психической активности детей и юношей, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях, есть проявление ослабления их жизнеспособности.

Обнаруженная тенденция, по нашему мнению, есть проявление специфики их психологической адаптации. Специфика заключается в общем (но неодинаковом по выраженности на разных уровнях) снижении ее показателей. Это снижение есть следствие реализации особой стратегии адаптации, характерной для любых длительно осложненных условий жизнедеятельности, – стратегии минимизирующей адаптации.

Представим здесь данные эмпирического исследования психологической адаптации 154 старших школьников и студентов 1-2 курсов колледжей, родившихся и проживающих на трех экологически неблагополучных, с разными социальными условиями, территориях Забайкальского края (г. Краснокаменск, г. Балей и г. Чита). Проявления минимизирующей адаптации наиболее отчетливо обнаруживаются в сниженных показателях психофизиологического уровня психологической адаптации (по параметру умственной работоспособности). Количество испытуемых с показателями нормальной работоспособности составляет лишь небольшую часть от выборки испытуемых на каждой экологически неблагополучной территории.

Минимизирующая адаптация в виде тенденции к снижению показателей проявляется и на психическом уровне психологической адаптации данной категории людей. Так, хотя и, по данным ММРІ, на всех обследованных территориях, независимо от условий жизненной среды, большая часть испытуемых составила группы с нормальным профилем, который свидетельствует об отсутствии выраженных затруднений в адаптации (54,8%; 56,0% и 48,2% от выборки на каждой указанной выше территории), но число испытуемых с профилями, свидетельствующими о затруднениях в адаптации (утопленным, пограничным, промежуточным), весьма велико: суммарно 45,2%; 44,0% и 51,8%, соответственно, на каждой территории.

В силу действия механизмов перераспределения энергии между системами организма и, главное, факторов социальной компенсации на

социально-психологическом уровне возможно достижение оптимальных (средних) значений психологической адаптации, но с высокой общей ее энергетической ценой.

Рассматривая показатели психологической адаптации как характеристики жизнеспособности, можно говорить о выявлении признаков ее изменения (ослабления) у молодых людей, родивших и постоянно проживающих в регионе экологического неблагополучия, что требует самостоятельного глубокого изучения.

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА

Селезнева М.В., Рязань, Россия

Аннотация. В работе приводятся результаты экопсихологического исследования взаимодействия преподавателей и курсантов в зависимости от субъектности преподавателя. Главной детерминантой типа взаимодействия выступает модель педагогического общения. В качестве статистического метода используется дискриминантный анализ.

Ключевые слова: экопсихологический анализ, модель, педагогическое общение, военный вуз.

ECOPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF HIGH MILITARY SCHOOL LECTURE'S STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Selezneva M.V.

Abstract. The work shows results of an ecopsychological research of interaction between lecturers and cadets in accordance with the lecturers' agency. The major determinant of the type of interaction is a model of pedagogical communication. As a statistical method the discriminant analysis is used.

Keywords: ecopsychological analysis, model, pedagogical communication, high military school.

Главной действующей фигурой в вузе, обучающей, развивающей и воспитывающей, остается преподаватель с его индивидуальными личностно-профессиональными качествами. Для того чтобы он смог формировать личность, субъектность курсанта, необходимо, чтобы он сам был субъектом своей деятельности, общения, познания, то есть обладал субъектностью. «Подлинный субъект не может не быть субъектом для самого себя и вместе с тем субъектом своего бытия для другого» [Петровский В.А., 1993].

Субъектность педагога, которая составляет основу его профессионализма и оказывает влияние на развитие личности обучающегося, особенно проявляется в коммуникативной деятельности [Волкова Е.Н., 1998]. Учитывая, что тип взаимодействия в системе «курсант – преподаватель» реализуется посредством стиля педагогического общения [Панов В.И., 2009], и, основываясь на исходном положении о взаимосвязи общения и взаимодействия, мы задались целью – исследовать, в какой мере взаимодействие преподавателей с курсантами в образовательной среде военного вуза зависит от субъектности преподавателя. Под типами

взаимодействия в русле экопсихологического подхода [Панов В.И., 2014] имеются в виду отношения, обусловленные ролевой позицией каждого из компонентов системы «обучающийся – преподаватель».

Для изучения субъектности педагога мы отобрали одноименный опросник Е.Н. Волковой и И.А. Серegiной [Волкова Е.Н., 1998]. Для изучения экопсихологических типов взаимодействия преподавателя с курсантами помимо экспертного метода использовали методику диагностики модели педагогического общения [Юсупов Ю.М., 2004]. В эксперименте приняли участие 82 преподавателя военного вуза г. Рязани со стажем педагогической деятельности от 1 года до 44 лет [Селезнева М.В., 2012].

В ходе эксперимента было выявлено пять моделей педагогического общения, распространенных среди преподавателей. Данные модели были соотнесены с экопсихологическими типами взаимодействия. Первым в типе экопсихологических взаимодействий стоит обучающийся.

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

Далее с помощью опросника Е.Н. Волковой и И.А. Серegiной были определены количественные показатели компонентов субъектности каждого преподавателя по шести шкалам: активность, самосознание, свобода выбора и ответственность за него, сознание собственной уникальности, понимание и принятие других, саморазвитие.

Для проверки содержательной гипотезы о влиянии субъектности преподавателя на выбор модели педагогического общения и типа взаимодействия преподавателя с курсантами использовали дискриминантный анализ стандартного статистического пакета SPSS 17. Проверялась статистическая гипотеза H_1 : действительно ли группы преподавателей, практикующие выявленные модели педагогического общения, отличаются по данному набору дискриминантных переменных (компонентов субъектности).

В ходе дискриминантного анализа из шести дискриминантных переменных три были исключены. Таким образом, в анализе использовались три дискриминантные переменные (понимание и принятие других,

самосознание и саморазвитие) и три канонические дискриминантные функции. В ходе проверки функций с первой по третью с помощью статистических критериев лямбда Вилкса ($\lambda=0,266$) и хи-квадрат ($\chi^2=102,012$) при степенях свободы 12 на высоком уровне статистической значимости $p<0,001$ подтвердилась статистическая гипотеза H_1 . Это означает, что:

1) распределение преподавателей по моделям педагогического общения не случайно; модели педагогического общения действительно отличаются друг от друга на высоком уровне статистической значимости $p<0,001$;

2) выбор преподавателем модели педагогического общения зависит от структуры его субъектности;

3) главные составляющие субъектности преподавателя, которые определяют его выбор модели педагогического общения и тип взаимодействия с курсантами – это понимание и принятие других, самосознание и саморазвитие.

С помощью коэффициентов классифицирующих функций было установлено, что выбор преподавателем модели педагогического общения опосредован структурой субъектности, то есть сочетанием данных компонентов субъектности и уровнем их развитости.

Так, преподаватели с объект-объектным типом взаимодействия продемонстрировали средний и низкий уровень саморазвития, высокий уровень принятия и понимания других, однако низкий уровень самосознания свидетельствует о неразвитости рефлексивных способностей, неадекватности их представлений о себе в результате рассогласования когнитивного и поведенческого компонентов самосознания.

Преподаватели с объект-субъектным типом взаимодействия, практикующие авторитарную модель «Я – сам» считают, что обладают способностью к пониманию и принятию курсантов. Их характеризует средний уровень саморазвития, но низкий уровень самосознания также говорит о рассогласовании когнитивной и поведенческой составляющих самосознания.

Преподаватели с субъект-обособленным типом взаимодействия, практикующие модель негибкого реагирования «Робот» (дидактический подход к обучению) и модель дифференцированного внимания «Локатор» (индивидуальный подход), обладают высоким уровнем самосознания и средним уровнем саморазвития, но низким и, соответственно, ниже среднего уровнем принятия и понимания другого. Ярко выраженный компонент самосознания и признание своей уникальности в случае неадекватно завышенной самооценки и при отсутствии способности к пониманию и принятию других может привести к ситуации неприятия, непонимания и даже к конфликтной ситуации во взаимодействии с курсантами.

Другой вариант развития взаимодействия преподавателей с курсантами по субъект-обособленному типу: гипертрофировано выражена рефлексивная компонента субъектности может тормозить развитие активной деятельностной позиции преподавателя. Снижение активности преподавателя

неминуемо повлечет за собой снижение активности курсантов, в результате динамика субъект-обособленного взаимодействия сместится в сторону объект-субъектного или даже объект-объектного типа.

В группе преподавателей с совместно-субъектным и субъект-порождающим типами взаимодействия (модель активного взаимодействия «Союз») нет ни одного преподавателя с низким уровнем субъектности, наблюдается оптимально сбалансированная структура субъектности: высокий и средний уровень развития самосознания, принятия и понимания других и саморазвития. Сбалансированное состояние когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов профессионального самосознания данной группы преподавателей способствует саморазвитию как преподавателя, так и курсантов.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

Семенова М.А., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эксперимента по анализу характеристик движений глаз при поиске информации пользователем в интернет-среде. Исследовалось влияние вариации параметров предъявляемого стимульного материала в визуальном или семантическом формате. В результате была выявлена зависимость параметров поисковой активности от формата предъявления целевого стимула для семантически (словесно) заданного формата поиска, а также было установлено влияние некоторых параметров контекста на время и характер организации поисковой активности.

Ключевые слова: визуально-семантическая поисковая активность, интернет среда.

THE STUDY OF VISUALLY SEMANTIC SEARCH USER'S BEHAVIOR IN THE INTERNET ENVIRONMENT

Semyonova M.A.

Abstract. The article discusses the results of visually semantic search user's behavior experiment for analyzing characteristics of searching for the information the Internet environment. The various parameters stimulus effecting on the visually semantic search behavior was test persons applied. The result were found the parameters of the search behavior on the format of presentation of the target stimulus for semantically specified format of search, and also found the effect of some parameters in the context of the time and nature of the patterns of search behavior.

Keywords: visually semantic search, internet environment.

Цель исследования состояла в выявлении статистически значимых зависимостей характеристик визуально-семантического поиска материала в Интернет-среде на базе графического стимульного материала - набора матриц стилизованных изображений предметов (графических пиктограмм), используемых в интернете на веб-сайтах (www.ebay.com, www.avito.ru, www.ozon.ru и др.).

Исследования опирались на предположения о том, что:

- успешность поиска зависит от вариации параметров предъявляемого стимульного материала в визуальном или семантическом формате;
- эффективность поиска зависит от геометрической формы, в которую помещен искомый объект, однородности элементов в матрице, пространственного расположения стимула в матрице и будет различаться для цветных и черно-белых матриц.

Эксперимент состоял в исследовании и выявлении статистически значимых зависимостей характеристик визуально-семантического поиска материала в Интернет-среде.

В эксперименте приняло участие 14 человек: 7 женщин и 7 мужчин с нормальным зрением возрасте от 22 до 48 лет.

Пиктограммы для стимульного материала были найдены в сети Интернет и преобразованы в стимульный материал. Преобразование осуществлялось вручную индивидуально для каждой пиктограммы с помощью графического редактора CorelDRAW Graphics Suite X7 и графического редактора Microsoft Paint. В общей сложности было обработано 1282 изображения, которые затем были трижды преобразованы вручную с помощью указанных выше графических редакторов.

Всего для проведения эксперимента вручную было подготовлено 5128 пиктограмм. На основе подготовленных пиктограмм были составлены матрицы поиска. Каждая матрица поиска была разбита на 9 квадрантов, каждый поисковый стимул предъявлялся в разных областях матрицы в смешанном порядке. В центральной части матрицы стимул не предъявлялся, так как на проведенной ранее пилотной диагностике было выявлено, что центральный стимул сразу попадает в поле зрения и фиксируется глазом испытуемого.

В качестве вариационных параметров использовались:

- 1) Визуальный формат предъявления – изображение предъявлялось размещенным в форму круга или квадрата и в цветном или черно-белом варианте;
- 2) Семантический формат предъявления – эталон предъявлялся семантически (в форме слова-названия предмета для поиска) либо графически (в виде изображения предмета серого цвета, отсутствовавшего в предъявляемой поисковой палитре).

Соотношение предъявления – в предъявляемой поисковой палитре формы были разбиты в соотношении 80 к 20: либо 80% изображений помещались в круглую форму, а 20% в квадратную, либо наоборот. При этом размещение поискового стимула также варьировалось в таком же соотношении.

Исследование было проведено в лаборатории восприятия МГУ им. М.В. Ломоносова. Использовался компьютер, оснащенный установкой для бесконтактной регистрации движений глаз фирмы SMI наименованием iView X RED 4 (FireWire) с частотой записи 120 Гц.

Данные были статистически обработаны в программах SMI BeGaze™, Microsoft Excel (MS Office 2015), SPSS 22.

Анализ результатов проведенного исследования выявил зависимость параметров поисковой активности от формата предъявления целевого стимула для семантически (словесно) заданного формата поиска, подтвердившего предположение об увеличении длительности распознавания искомого стимула.

Было установлено влияние некоторых параметров контекста на время и характер организации поисковой активности. Выяснилось, что на эффективность поиска влияет геометрическая форма искомого предмета. Размещение изображения в круглой форме увеличивает длительность поиска и количество фиксаций на объекте.

Также было выявлено неоднозначное влияние однородности контекста. При предъявлении соотношения 80% квадратов и 20% кругов, показавших увеличение затрат по времени и по количеству фиксаций при поиске и распознавании заданного стимула. Если большинство пиктограмм имело круглую форму, то это облегчало задачу поиска. Если большинство пиктограмм имело квадратную форму, то это усложняло задачу поиска.

Предположение о том, что успешность поиска будет различаться для цветных и черно-белых матриц, не подтвердилось, так как статистически достоверные различия не обнаружены.

Было показано, что ряд параметров поиска зависит от пространственного расположения целевого стимула в матрице. Количество фиксаций в зонах интереса было наибольшим в левом верхнем углу.

Выявление более точных показателей поиска и соотношений цвет-форма и количественных соотношений визуальных и семантических характеристик требует дальнейших исследований.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕБЫВАНИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ СТУДЕНТОВ

Семина Т.М., Коломна, Россия

Аннотация. В статье описываются характерные особенности пребывания в сети интернет-зависимых студентов, а также приводится их сравнение с независимыми. Измерение уровня интернет-зависимости было осуществлено с помощью теста Чена (CIAS-R), результаты которого позволили более глубоко изучить особенности использования интернета студентами с высоким уровнем зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимые, интернет-независимые, студенты.

THE MAIN ASPECTS OF INTERNET-DEPENDENT STUDENTS STAYING IN THE NET

Semina T.M.

Abstract. The article describes characteristic features of stay in the net of internet-dependent people, and also the comparison between them and internet-independent people. Measuring level of Internet addiction was done with the help

of CIAS-R, which results allowed to study deeper features of the Internet using by students with a high level of dependence.

Keywords: internet-independent, internet-dependent, students.

В России с каждым годом возрастает уровень проникновения интернета. По данным Internet World Stats он составляет 62%, тогда как число пользователей в нашей стране приближается к отметке 88 млн., что уже составляет более половины населения и выдвигает нас на 6 строчку мирового рейтинга по количеству пользователей интернета.

Интернет занял очень устойчивую позицию в нашей повседневности, и это не могло не повлиять на психическое состояние его самых активных пользователей. Несмотря на то, что интернет-зависимость еще официально не признана психическим расстройством, Американская психиатрическая ассоциация отмечает тревожно большое количество людей, имеющих пристрастие к миру цифровых технологий. Наиболее уязвимыми в этом отношении оказываются студенты. Они мало едят, плохо спят и не всегда успевают в учебе потому что слишком много времени проводят в сети [Wallace P.,2014].

Самыми активными пользователями интернета в нашей стране также являются студенты. Постоянная потребность в получении информации для учебы, высокая социальная активность, стремление к познанию мира – все это заставляет молодых людей по максимуму использовать возможности Всемирной паутины [Игнатьева А.А.,2014]. Нами было проведено пилотное исследование с участием студентов-первокурсников, которое заключалось в отказе от использования компьютера, мобильного телефона, телевизора и прочих устройств. Испытуемые ежедневно должны были вести дневниковые записи, а также регулярно измерять свое эмоциональное состояние с помощью опросника самооценки эмоциональных состояний Уэссмана и Рикса. Для участия в исследовании было приглашено 56 студентов, но свое согласие на участие дали лишь 24 человека. 15 из них сошли с дистанции на 1-2 день, оставшиеся 9 попросили завершить исследование на пятый день. У трех студентов было зафиксировано значительное снижение активности, двое воспользовались мобильным телефоном и еще двое не смогли отказаться от телевизора. В среднем у участников эксперимента на 11% увеличилось время чтения, на 13% – общения с друзьями. Двое испытуемых отметили улучшение сна и все 9 студентов признали эти пять дней очень тяжелым испытанием.

Весной 2015 года мы провели исследование уровня интернет-зависимости по опроснику Чена (CIAS-R) среди студентов МГОСГИ, в котором приняло участие 320 человек. Из них 136 (42,5%) человек попали в группу «независимых» (70 девушек и 66 юношей, средний возраст 18,6 лет) и 33 (10,3%) человека в группу «зависимых» (21 девушка и 12 юношей, средний возраст 18,4). При этом девушки оказались более склонны к компьютерной зависимости, чем юноши. Из общего числа анкетированных женского пола оказались в группе зависимых 11,93%, а из общего числа анкетированных мужского пола – 8,33%. Остальные студенты попали в группу

«склонные к зависимости» (45,5%), но наибольший интерес представляют первые две группы. Вместе с опросником испытуемым была предложена дополнительная анкета, касающаяся таких аспектов их жизни как трудоустройство, семейное положение и проведение досуга. Также было рассмотрено несколько моментов, касающихся непосредственно пребывания в сети.

По данным исследования в группе «независимых» трудоустроенных студентов почти в два раза больше (16,91%), чем в группе «зависимых» (9,09%). У абсолютного большинства анкетированных есть смартфоны и компьютеры, у половины из них есть планшеты. Независимые студенты несколько чаще зависимых пользуются смартфонами и радио. Компьютеры, телевизоры и планшеты чаще используют зависимые. Группа зависимых студентов чаще проводит свой досуг, играя в компьютерные игры (18,18%), посещая интернет (интернет-серфинг) (72,73%) и социальные сети (63,64%). Независимые чаще смотрят фильмы по ТВ (30,15%), и слушают музыку (53,68%). Примерно одинаковое количество анкетированных из обеих групп свое свободное время проводят за чтением. Средний возраст начала использования компьютера в группе независимых студентов – 11,6 лет, а средний возраст начала использования интернета – 13,5 лет. Зависимые студенты начали пользоваться компьютером в среднем с 10,8 лет, а интернетом с 13,2 лет. Зависимые гораздо больше времени проводят за компьютером и в интернете. Большинство зависимых (63,64%) тратят на это 4-7 часов в день, тогда как большинство независимых (51,47%) всего 1-3 часа. Абсолютное большинство родителей нейтрально относится к увлечению своих детей (80%). На втором месте отрицательное отношение родителей (14%). Небольшая часть родителей относится к этому положительно, а некоторые играют вместе с детьми.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы:

- девушки более подвержены интернет-зависимости, чем юноши;
- интернет-зависимость может оказывать влияние на желание студента трудоустроиться, а также определяет характер его свободного времяпрепровождения;
- зависимые студенты начали пользоваться компьютером и интернетом раньше независимых;
- отношение родителей к увлечению своих детей гаджетами не оказывает существенного влияния на формирование интернет-зависимости;
- Результаты исследования подтвердили, что интернет-зависимость несомненно оказывает влияние на многие сферы жизни студентов. Однако вопрос об отрицательном ее влиянии все еще остается открытым.

ГЕНЕЗИС СУБЪЕКТНОЙ СРЕДЫ: ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Сергеев С.Ф., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье предложена конструктивистская модель порождения субъектной среды, основанная на принципах аутопоэтической самоорганизации. Рассматриваются механизмы двухступенчатой редукции физической реальности в гетеросистемной организации психического.

Ключевые слова: конструктивистская модель, субъектная среда, аутопоэтическая самоорганизация.

THE SUBJECTIVE ENVIRONMENT GENESIS: POSTNONCLASSICAL MODEL

Sergeev S.F.

Abstract. The paper proposed a constructivist model of subjective environment generation based on the principles of autopoietic self-organization. Discusses mechanisms of two-stage reduction of physical reality and heterosystems mental organization.

Keywords: constructivist model, subjective environment, autopoietic self-organization.

В конструктах нашего сознания среда представлена как внешний по отношению к субъекту объективный феноменальный мир, наделенный свойствами физической реальности, в котором человек осуществляет свою жизнедеятельность. При этом часто опускается в известной мере искусственная природа объективности субъективной реальности, ее качественная несводимость к физической реальности. По мнению философа, классика литературы викторианской эпохи Сэмюэля Батлера «реальность – не более чем иллюзия, однако иллюзия настолько сильная и универсальная, что никто не может ей сопротивляться» [Butler Samuel, 1873]. Ему вторит писатель-фантаст Фрэнк Херберт, – «разум накладывает на все некую форму, которую он называет реальностью. Эта произвольная форма совершенно не зависит от того, что подсказывают нам наши чувства» [Frank Patrick Herbert, 2001]. В завершенной, лаконичной форме идея тотального самопроектирования мира субъекта представлена у Эммануила Канта, считавшего что, «человек конструирует мир конструируя себя» [Кант И., 1897].

Наличие качественного различия между физической реальностью и ее представлениями в субъективном мире человека стало довольно общим местом во многих современных философских и естественно-научных радикально-эпистемологических взглядах (В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, Ф. Варела, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.А. Лекторский, В.Е. Лепский, У. Матурана, Р. Метцингер, Г. Рот, В.С. Степин, Х. фон. Ферстер и др.), эволюционных теориях (Дж. Гибсон, А.Б. Казанский), классических (А.А. Леонтьев, В.И. Панов) и неклассических (С.Ф. Сергеев, А.П. Супрун, В.Ф. Петренко) моделях психического. Несмотря на физические различия в источниках субъективного можно сказать, что все они порождают в сознании человека некоторую виртуальную динамическую модель, отражающую в

феноменальной форме существования целостного системного образования, реализующего дихотомию – «человек – мир». В ней мир природы отграничен от человека и противопоставлен ему, являясь источником потока событий, составляющих содержание его бытия. При этом в парадигме действующего научного знания постулируется единство человека и среды как категорий дополняющих условия существования друг друга. Это отражено во взглядах Л.С. Выготского и его последователей (Дж. Гибсон, М. Мерло-Понти, Тимо Ярвилехто и др.). Вместе с тем граница, выстроенная в сознании, делит конструируемую реальность на внутренний и внешний миры. Они носят различную значимость для субъекта, определяя характер его деятельности. Наличие границы различий между мирами отражает факт существования отношений, конституирующих динамическую целостность субъекта и его мира.

Говоря о внешнем, физическом мире находящимся по ту сторону представленного субъекту мира субъективной реальности, большинство исследователей в неявном виде считают, что он также является предметным, объективным (состоящим из объектов) миром с эволюционирующими в пространстве и во времени свойствами. Однако заметим, что пространство и время в свою очередь также возникают в субъекте в процессе наблюдения казуальных отношений, а не являются объективными свойствами физической реальности. Мы имеем дело с субъективной физической реальностью (действительностью), которая возникает в результате осуществления механизмами сознания редукции квантового состояния объективной физической реальности [Сергеев С.Ф., 2012, 2013; Петренко В.Ф., Супрун А.П., 2015]. В ней реализуются законы субъективного физического мира, действующие локально для субъекта. Это физический мир для субъекта. Заметим, что человек всегда имеет дело с моделируемым его мозгом субъективным миром, который он отождествляет с физическим миром хотя это далеко не тождественные сущности. Субъективный мир имеет организованную трехмерную в пространстве и времени, отраженную в полимодальной форме в восприятиях человека структуру в виде самоорганизующегося конструкта, возникающего в результате функционирования аутопоэтической системы сознания [Князева Е.Н., 2011].

Можно предположить существование и работу следующего механизма порождения субъектной среды. Перцептивные системы человека осуществляют процесс редукции из физического мира множества аутопоэтических вариантов субъективных реальностей не противоречащих исторической реальности реализуемой субъектом. Данные варианты существуют в виде облака возможностей в потенциальной форме. Каждый из вариантов может быть воспроизведен (сконструирован) сознанием в зависимости от актуального состояния субъекта на основании маркеров, представленных в памяти редуцированных вариантов. Это помогает нашей памяти хранить не весь опыт, а лишь точки – маркеры запускающие стандартные цепи гетерогенных процессов-генераторов существующих в нейрональном субстрате мозга [Коштыянец Х.С., 1952]. Сознание в

соответствии с логикой его функционирования выбирает из существующего в подсознании редуцированного множества вариантов развития мира самый нужный и близкий в данный момент вариант, который реализуется и используется для написания истории мира и жизни субъекта. Таким образом происходит двухступенчатая редукция физической реальности. На первом этапе создается база вариантов, не противоречащих условиям существования аутопоэтического процесса сознания и наблюдаемого мира, а на втором – реализация, осознание одного из его вариантов.

Отметим, что далеко не все состояния квантового физического мира могут быть использованы в элементах аутопоэтической самоорганизации сознания – проявляется селективный характер психики. Отметим, что на втором этапе редукции при активном участии субъекта идет организация доступных аутопоэтически непротиворечивых вариантов развития истории субъекта. Отметим, что субъект оценивает не только варианты своей судьбы, но и выбирает приемлемые варианты по критериям, отраженным в его личностной организации.

Таким образом среда, воспринимаемая человеком, является элементом субъективной реальности конструируемым организмом после анализа существенных отношений организма и физической реальности, что обеспечивает существование координирующихся друг с другом аутопоэтических систем и включение организма и субъекта в нишу существования. Она является сложноорганизованной эволюционирующей самоорганизующейся системой, включенной во взаимодействия и координацию с другими аутопоэтическими системами, в названиях которых также содержится слово «среда».

Приведем ряд определений понятия «среда» в рамках рассматриваемых нами представлений:

Психическая среда – индуцированный в феноменальном виртуальном поле сознания поддерживаемый мозгом динамический самоорганизующийся системный конструкт сопровождаемый переживаниями субъектом чувства присутствия и существования в объективном мире [Сергеев С.Ф., 2009].

Социальная среда – коммуникационная самоорганизующаяся система аутопоэтического типа конституирующая человеческое общество.

Естественная среда – индуцированный в феноменальном виртуальном поле сознания под действием изменений физической реальности динамический конструкт в виде воспринимаемой субъектом объективной реальности в форме мира жизнедеятельности субъекта.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКТЕРОВ

Сергиенко Е.Л., Тверь, Россия

Аннотация. В статье исследуется совладающее поведение в актерской профессиональной деятельности. Проводится анализ и соотношение адаптивных и неадаптивных копинг-стратегий с типичными особенностями личности актеров и спецификой профессиональной

деятельности в аспекте влияния на способность к творчеству. В статье приводятся данные эмпирического изучения копинг-стратегий среди актеров драматических театров.

Ключевые слова: совладающее поведение, особенности личности актеров, специфика профессиональной деятельности.

COPING STRATEGIES IN THE PSYCHOLOGICAL SYSTEM OF ACTIVITY OF ACTORS

Sergienko E.L.

Abstract: The article investigates the coping behavior in acting profession. The analysis and correlation of adaptive and maladaptive coping-strategies with the typical features of the individual actors and the specifics of professional activity in the aspect of influence on creativity. The article presents the data of the empirical study of coping-strategies among actors theaters.

Keywords: coping behavior, features of the individual actors, specifics of professional activity.

Профессиональная деятельность является важной частью жизни личности и включает в себя возможность профессионального развития, достижений, самореализации и личностного роста. Вместе с тем профессиональная деятельность связана с ситуациями, которые личность может оценивать как сложные и стрессогенные. Актерская профессиональная деятельности характеризуется высоким уровнем стрессогенности. Конкуренция и соперничество, явные и скрытые конфликты, ситуация риска и неопределенности указывают на необходимость и актуальность изучения вопроса о ресурсных возможностях творческой личности в деятельности.

Эффективность и неэффективность преодолевающего поведения ряд исследователей связывают с понятием копинг-стратегии как наиболее или наименее успешных приемов, с помощью которых и происходит процесс совладания

В нашем исследовании приняли участие актеры драматических театров, мужчины и женщины в возрасте от 21 до 60 лет. Используются опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса, Диагностика личностной креативности Ф. Вильямс, в адаптации Е.Е. Туник, Диагностика уровня субъективного контроля Дж. Роттера, Методика оценки эмоциональной возбудимости А.А. Рукавишниковой, М.В. Соколовой, МАС М. Кубышкиной, Определение индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова.

Нами отмечаются высокие показатели и выраженная тенденция в использовании актерами таких копинг-стратегий, как самоконтроль 79%, избегание 74%, позитивная оценка 74%, а также планирование решения проблемы 53%, поиск социальной поддержки 42%, конфронтация 42%, дистанцирование 32%, тенденция неготовности актеров к принятию ответственности соответствует показателю 68%.

Поведенческая стратегия может носить неадекватный либо адекватный характер. Зная и учитывая специфику профессиональной деятельности [Рубцова Н.Е., 2014], можно определить адаптивную или

неадаптивную роль данной совладающей стратегии для эффективности этой деятельности.

Самоконтроль, как поведенческая стратегия, может иметь адаптивное и неадаптивное содержание. Высокие показатели самоконтроля и избегания связаны с типичными личностными особенностями представителей актерской профессии и характеристиками профессиональной среды. Ранее проведенные среди актеров исследования показали высокий процент истероидно-демонстративной акцентуации характера у актеров [Савостьянов А. И., 2007]. Участники публичного выступления не могут четко различить признаки текущего функционального состояния, адекватного ситуации публичного выступления, как напряженной профессиональной ситуации, и эмоционального волнения, как функционального средства деятельности. По-видимому, спонтанно сложившаяся система способов саморегуляции не обеспечивает задачу такой дифференциации [Юрченко О.В., 2007]. Поэтому целенаправленное развитие навыков готовности к публичному выступлению с опорой на оптимальный для отдельного индивида уровень самоконтроля является неотъемлемой задачей процесса профессиональной исполнительской подготовки актеров. Самоконтроль, как адекватная стратегия, способствует управлению стрессом в ситуации публичного выступления. Однако, с другой стороны, его высокий уровень блокирует спонтанность, что ведет к снижению способности к импровизации, воображению, как важным элементам творчества. Следует отметить, что выраженная напряженность в стратегии избегания имеет положительную корреляцию с показателями способности актеров к риску, что отражает некоторое противоречие, если не учитывать специфику профессиональной деятельности и особенности типологии характера представителей актерской профессии. Желание и стремление быть на виду, в центре внимания предопределило у лиц данного типа выбор профессии актера, связанной с публичностью и риском. С другой стороны, страх оценки, неудачи, потери репутации, зависимость от чужой воли и мнения в процессе деятельности объясняет это противоречие.

Учитывая, что 60% респондентов нашего исследования имеют показатели высокого и очень высокого уровня эмоциональной возбудимости, что объяснимо повышенной эмоциональностью актерской типологии, пассивная поведенческая позиция может усугублять самооценку, усиливать внутреннюю разбалансированность, снижать способность к эффективной коммуникации.

В качестве другого значимого вопроса об эффективности профессиональной деятельности актеров можно выделить проблему взаимосвязи копинг-стратегии – принятие ответственности (11%), с индивидуально-психологическими особенностями личности актеров. Повышенная способность к вытеснению неприятных фактов, слабая воля, отсутствие опоры на внутренние критерии и оценки, характерные для истероидного типа личности, а также признание актерами своей вторичности и зависимости от режиссера, лишают представителей актерской профессии

использовать стратегию принятия ответственности как положительный ресурс профессиональной деятельности.

В качестве личностного фактора копинг-поведения в ситуации профессионального стресса рассматривается перфекционизм. Особенности перфекционизма актеров выступают в качестве личностных детерминант выбора стратегий копинг-поведения в профессиональных стрессовых ситуациях. В деятельности актеров профессиональный успех ассоциируется с личными достижениями и престижем. 62% опрошенных актеров выражают в качестве преобладающей тенденции направленности личности стремление к престижу. Позитивная оценка, поиск социальной поддержки, активное решение проблем относятся к адаптивным вариантам копинг-стратегий в поведенческой сфере актеров профессиональных театров. Достаточно высокий показатель в планировании решения проблем (53%) положительно коррелирует с выраженной готовностью актеров идти на риск. Смелость в решении трудных вопросов стимулирует творческое начало. Высокий уровень позитивной оценки (74%) связан с позитивным мышлением актеров и альтруистическим характером деятельности, что является безусловным ресурсом в творческой деятельности.

Таким образом, копинг-поведение – это, с одной стороны, индивидуальная устойчивая личностная структура (диспозиция), т.е. набор определенных, соответствующих индивидуально-личностным характеристикам и эмоционально-динамическим свойствам индивида вариантов (способов) поведения и реагирования в стрессовых ситуациях. С другой стороны – это широкий спектр разнообразных стратегий преодоления стресса, которыми личность может манипулировать (использовать их) в зависимости от внешних обстоятельств, условий деятельности и индивидуальных целей [Кашапов М.М., 2011]. Чем активнее и разнообразнее будет выбор, тем выше адаптационный потенциал личности и тем успешнее происходит ее психологическая адаптация.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ НАВОДНЕНИЯ 2013 ГОДА, ПРОИЗОШЕДШЕГО В ГОРОДЕ КОМСОМОЛЬСКЕ-НА-АМУРЕ⁵¹

*Ситяева С.М., Яремчук С.В., Махова И.Ю.,
Комсомольск-на-Амуре, Россия*

Аннотация. В статье описываются эмоции, испытываемые подростками в ситуации наводнения, произошедшего в Комсомольске-на-Амуре в 2013 году. Специфика эмоциональных переживаний подростков выявлена на основе сравнительного анализа переживаний с взрослым населением города.

Ключевые слова: эмоции, подростки, наводнение, сравнительный анализ.

⁵¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10067

ADOLESCENTS EMOTIONAL REACTIONS IN A SITUATION OF FLOODS IN 2013 IN THE KOMSOMOLSK-ON-AMUR CITY

Sityaeva S.M., Yaremtchuk S.V., Makhova I.J

Abstract. This article describes the adolescents emotions experienced in a situation of floods in Komsomolsk-on-Amur in 2013. Specificity of emotional experiences of adolescents identified through a comparative analysis of the experiences of the adult population of the city.

Keywords: emotional reactions, adolescents, flood, comparative analysis.

В 2013 году с 21 августа по 26 сентября в городе Комсомольск-на-Амуре сохранялся режим чрезвычайной ситуации, связанный с наводнением, произошедшем на Дальнем Востоке. Данное событие можно отнести к длительным экстремальным ситуациям природного типа, для которых характерно продолжительность во времени, непредсказуемость развития событий и масштабность.

Известно, что экстремальная ситуация вызывает у человека интенсивный страх за свою жизнь, ужас, ощущение беспомощности. В исследовании В.А. Штроо[2014] при выявлении субъективных переживаний личности, оказавшейся в экстремальной ситуации, было обнаружено, что люди, вспоминая о случившихся с ними «житейских» экстремальных ситуациях, признавали свою беспомощность, зависимость от складывающихся обстоятельств, указывая на переживание страха, паники и отчаяния. Экстремальная ситуация вовлекает человека в переживание утраты контроля, переживание беспомощности и безысходности. Несмотря на то, что наводнение, как экстремальная ситуация природного типа объективно несет угрозу жизнедеятельности человека, восприятие данного события зависит от субъективной оценки, личностного смысла приписываемого данному событию человеком. На восприятие оказывают различные факторы, в числе и фактор возраста. Так, в исследовании Uttervall M и др.[2014] было выявлено, подростки в возрасте 16-19 лет, пережившие стихийное бедствие (цунами) в субъективной интерпретации события и его последствий продемонстрировали большее спокойствие по сравнению с взрослым населением. Особенно это было характерно для юношей.

В настоящем исследовании была предпринята попытка изучить характер эмоционального реагирования подростков на наводнение, произошедшего в Комсомольске-на-Амуре в 2013 году.

В исследовании приняло участие 58 человек. Из них – 28 подростков в возрасте 15-16 лет и взрослые в возрасте от 23 до 59 лет (средний возраст 37,8 лет). В выборку подростков и взрослых вошли испытуемые, имущество которых во время наводнения не пострадало.

Респонденты должны были ретроспективно оценить свое эмоциональное состояние в два временных отрезка: в пик наводнения и после того как угроза наводнения миновала. В перечень эмоциональных состояний входило 27 наименований, представленных в алфавитном порядке: безысходность, вина, воодушевление, гнев, горе, депрессия, замешательство, интерес, испуг, любопытство, неуверенность, облегчение, озабоченность,

опустошенность, отвращение, отчаяние, печаль, презрение, принятие, радость, разочарование, растерянность, страх, стыд, тревога, удивление, ужас. На шкале длиной 15,5 сантиметра они должны были поставить знак (точку), символизирующую интенсивность данного эмоционального состояния. На одном полюсе этой шкалы содержалось высказывание «отсутствие эмоции», а на другом – «эмоция высокой интенсивности». Далее индивидуальные оценки из сантиметров были переведены в баллы. Так 10 сантиметров соответствовало 10 баллам и т.д. В анкете, заполняемой испытуемыми, содержался вопрос – «Хотели ли бы Вы, чтобы при наводнении вода заполнила все улицы города?».

Анализ эмоций, переживаемых в пик наводнения подростками, показал, что в целом данное событие не вызвало у подростков выраженных эмоций. Ни одна из них не достигала значений, приближенных к верхней границе. Наиболее выраженной была одна эмоция – радость (6,55). Другие эмоции не превышали значения 2,7 из 15,5. Второе место заняла эмоция воодушевление (2,62), относящаяся к группе аффективных проявлений положительных эмоций. Третье ранговое место заняла интеллектуальная эмоция - интерес (со значением 2,48). Эмоции негативного прогноза (страх, тревога, ужас) у подростков по данным самоотчета практически не проявлялись. После того, как угроза наводнения миновала, на первое место вышли такие интеллектуальные эмоции, как удивление (5,43), любопытство (5,12) и интерес (4,92), также эмоция – воодушевление (3,68). Проведя сравнительный анализ эмоций у подростков в пик наводнения и после наводнения с помощью статистической обработки данных мы выявили, что достоверные различия были обнаружены в следующих эмоциях: после наводнения для подростков характерен более высокий уровень фрустрационных эмоций – разочарования ($p \leq 0,0001$), печали ($p \leq 0,0001$) и горя ($p \leq 0,0001$). Также был выявлен более высокий уровень интеллектуальных эмоций удивления ($p \leq 0,0001$) и любопытства ($p \leq 0,001$), воодушевления ($p \leq 0,05$) и при этом снижение эмоции радости ($p \leq 0,001$). После наводнения у подростков по сравнению с пиком наводнения более выраженной была эмоция стыда ($p \leq 0,0001$). Стыд, относится к группе коммуникативных эмоций. Под стыдом понимается сильное смущение от сознания совершения предосудительного поступка или попадания в унижительную ситуацию, в результате чего человек чувствует себя опозоренным, обесчещенным [Е.П. Ильин, 2001].

Данная картина эмоциональных реакций позволяет предположить, что для подростков наводнение стало неожиданным и радостным событием в их жизни, и когда пик наводнения миновал, эта ситуация их не обрадовала, а скорее вызвала разочарование и огорчение, вызвала интерес и удивление. Удивление, возможно, было связано, с тем, что наводнение не достигло таких масштабов, который прогнозировался в СМИ, о чем в индивидуальной беседе сообщил один из испытуемых подростков. Подтверждают вышесказанное также результаты анализа ответов подростков на вопрос: «Хотели ли бы Вы, чтобы при наводнении вода заполнила все улицы города?» – 14% из них

ответили утвердительно. При этом 100% взрослых ответили на этот вопрос отрицательно.

Чтобы выявить специфику эмоциональных реакций подростков мы сравнили их эмоциональные реакции с реакциями взрослого населения, не пострадавшего в ходе наводнения в 2013 году. Взрослые, в отличие от подростков более эмоционально отреагировали на произошедшее наводнение. Для них был характерен целый спектр эмоций. Наибольшую силу имела эмоция тревоги (9,59). Тревога понимается как эмоциональное состояние острого внутреннего мучительного бессодержательного беспокойства, связываемого в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или же ожидания чего-то важного, значительного для человека в условиях неопределенности [Е.П. Ильин, 2001]. Достаточно высокие значения имели также эмоции печаль (7,69) и страх (7,25), а также испуг (6,93), озабоченность (5,95), удивление (5,03) и ужас (5,0). Таким образом, для взрослого населения ситуация наводнения стала негативным событием, вызывающим большой спектр отрицательных эмоций негативного прогноза от тревоги до страха и ужаса, а также вызвала удивление. Это свидетельствует о том, что эта ситуация была неожиданностью для большинства. Произошедшее наводнение вызвало озабоченность, что вероятно связано с прогнозом и оценкой возможных последствий для города и себя лично. После того как угроза наводнения миновала, самыми ярко выраженными эмоциями стали радость (10,11), облегчение (10,33) и воодушевление (8,46). Картина усредненных реакций взрослого населения свидетельствует о том, что взрослые испытали сильные, положительные, аффективно окрашенные эмоции, а также облегчение, как переживание положительного разрешения сложившейся ситуации.

ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЛОЙ СРЕДОЙ (УРОВЕНЬ СООБЩЕСТВА)

Смолова Л.В., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена удовлетворенности жилой средой на уровне сообщества. Восприятие организации и эстетики пространства микрорайона проживания, наличия и доступности зеленых зон, качества социальных связей, культурных, экономических и иных факторов выражаются в идентичности и привязанности жителей к месту своего жительства. Совокупность всех этих категорий может свидетельствовать об уровне устойчивости сообщества. В исследовании использована модель ресурсов П. Берга REBOSCA, наполненная авторским содержанием.

Ключевые слова: удовлетворенность, жилая среда, идентичность, привязанность, жители, модель ресурсов П. Берга REBOSCA.

RESIDENTIAL ENVIRONMENTAL SATISFACTION RESEARCH (LEVEL OF NEIGHBORHOOD)

Smolova L.V.

Abstract. The article is devoted to the study of satisfaction with the living environment at the community level. Perception of organization and aesthetics of the space, the availability and accessibility of green spaces, the quality of social relationships, and cultural, economic and other factors are expressed in the identity and attachment of residents to their place of residence. The combination of these factors shows the level of community resilience. The study was inspired by the resource model PEBOSCA by P. Berg.

Keywords: satisfaction, living environment, identity, attachment, residents, resource model PEBOSCA by P. Berg.

В последние десятилетия строительство жилья в Санкт-Петербурге происходит стремительными темпами. На первое место ставится задача «обеспечения жильем» и получения материальной прибыли строительными компаниями. Результатом являются районы с непродуманной организацией пространства, не согласованной однообразной застройкой, крайне грубыми цветовыми решениями, эстетически не привлекательные, архитектурно безвкусные, содержащие в себе крайне малое количество зеленых зон и т.д.

Какие последствия может иметь проживание в таких районах? В психологии, социологии, архитектуре и градостроительстве описано множество примеров, доказательно описывающих влияние урбанистической среды на человека, живущего в ней [Ittelson W., 1974; Филин В. А., 2006 и др.].

За непродуманность застройки жилой среды ее жители заплатят возникновением реальных социально-психологических проблем – как на уровне личности, так и на уровне сообщества. На уровне индивидуального восприятия – повышенное возбуждение из-за снижения персонального пространства и приватности, усиление краудинга; на уровне сообщества (под данным термином понимаются люди, проживающие на территории одного микрорайона и объединенные по территориальному признаку; не важно, имеют ли они тесные взаимосвязи друг с другом или нет) – снижение аффилиативного, помогающего (просоциального) и сберегающего (дружественного по отношению к окружающей среде) поведения.

В районах с не продуманной организацией пространства жители все больше психологически (дистанцируются) отдаляются друг от друга. Из-за объективной повышенной плотности населения и субъективного чувства краудинга, отношение к пространству за пределами квартиры все чаще напоминает известное: «все вокруг колхозное, все вокруг ничье», снижается привязанность к месту жительства. Все это свидетельствует о том, что категория удовлетворенности жилой средой является не просто исключительно важной, но центральной при планировании и строительстве жилья.

На основании проведенных нами работ [Смолова Л.В., 2012, 2013] было доказано, что удовлетворенность жилой средой вовсе не замыкается на

жилье (чаще всего, квартире) как таковом, но связана с удовлетворенностью средой дома проживания, микрорайона и города. Причем физическое пространство придомовой территории и микрорайона здесь имеет наибольшее значение: десять из пятнадцати изученных факторов удовлетворенности жилой средой оказались связаны с пространством микрорайона и социальными связями на его территории.

Свои дальнейшие исследования мы строили с учетом уже существующих моделей изучения городской среды сообщества (микрорайона). Наиболее интересным подходом нам показалась модель ресурсов шведского исследователя Пера Берга [Per G. Berg, 2004]. В своей книге «Вечный город: развитие устойчивого сообщества» (Timeless City), раскрывая идеи устойчивого развития и проблемы устойчивых поселений, он пишет о том, что ни один регион, город, городской округ, городское или местное сообщество не может достичь устойчивого развития без оптимизации оценки семи ресурсов: физические, экономические, биологические, организационные, социальные, культурные и эстетические. Модель, предлагаемая П. Бергом, получила название *PEBOSCA*: *Physical* (физические), *Economical* (экономические), *Biological* (биологические), *Organisational* (организационные), *Social* (социальные), *Cultural* (культурные), *Aesthetic* (эстетические) ресурсы. Описанный подход показался нам очень интересным, поскольку позволяет рассмотреть жизнь сообщества с позиции разных ракурсов. В Швеции он был успешно протестирован в нескольких научно-исследовательских проектах.

Тем не менее, просто перенести данные идеи на жителей России (и Санкт-Петербурга в частности), с нашей точки зрения не представляется возможным в силу различий в условиях жизни, менталитете, культуре. Некоторые описанные в концепции явления не имеют отношения к отечественной действительности, поэтому модель наполнена авторским содержанием.

Для исследования нами был составлен опросник, изучающий уровень удовлетворенности жилой среды в рамках вышеупомянутых ресурсов. Изучались следующие *экономические факторы* (ежемесячная квартплата, счет за электроэнергию, телефон, интернет); *биологические факторы* (наличие и доступность зеленых зон; биоразнообразии пространства); *организационные факторы*: управление пространством микрорайона, безопасность физического пространства, организация парковок, наличие и качество пространства для коммуникации в сообществе, наличие инфраструктуры и учреждений обслуживания; *социальные факторы*: безопасность социальной среды; потенциальные и реальные негативные социальные контакты на придомовой территории, социальное общение с жителями района, собственная активность в жизни сообщества, помогающее (просоциальное) поведение, привязанность к сообществу; *факторы, вызывающие чувственно-эмоциональный комфорт*: эстетика внешнего вида микрорайона, согласованность, гомогенность, агрессивность; культурные факторы: социокультурная жизнь микрорайона, уровень культуры,

историческое наследие.

С нашей точки зрения, подобный подход поможет выявить характеристики удовлетворенности жилой средой, значимые с субъективной точки зрения жителей; которые в сочетании с объективными характеристиками конкретного микрорайона – его своеобразием и уникальностью – позволят обнаружить факторы, способствующие формированию таких важнейших феноменов, как «привязанность к месту жительства» и «идентичность».

С позиции пространственно-физического аспекта «привязанность к месту жительства» – равнодушие к территории проживания; с социальной точки зрения – связи, возникающие между жителями микрорайона.

Идентичность – одно из трех основных измерений сообщества [Warren D., 1978; Смолова, 2014] – переживание тождественности с местом жительства как социальной (ощущение сходства, объединения с соседями и людьми, живущими рядом: в моем районе все люди придерживаются определенных социальных норм), так и пространственно-физической (идентичность с пространством, ландшафтом: я – житель зеленого района на горе) характеристикой. И в том, и в другом случае, речь идет об участии, заботе, заинтересованности, ответственности, поддержании принятых сообществом норм общественного поведения в месте проживания, и как следствие этого – их защита, что является показателем уровня устойчивости сообщества.

Нами было проведено пилотажное исследование жителей одного из микрорайонов Московского района г. Санкт-Петербурга. Данные находятся в обработке.

ДИНАМИКА НРАВСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К «ЧУЖОМУ» НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ МЕЖГРУППОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ⁵²

Созинова И.М., Александров Ю.И., Москва, Россия

Аннотация. При изучении взаимодействий внутри комплекса «человек – окружающая среда» важно учитывать деление человеком окружающих индивидов на «своих» и «чужих», связанное с реализацией различающегося поведения по отношению к ним. В представленном исследовании мы изучили становление нравственного отношения к «чужим» в противопоставлении «свой-чужой» с использованием модифицированной методики моральные дилеммы «свой-чужой» [Созинова И.М., Александров Ю.И., 2014]. В исследовании приняли участие 84 ребенка 4-11 лет. В результате анализа полученных данных была выявлена динамика выявлены характерные черты становления нравственного отношения к «чужому» на разных уровнях организации комплекса «человек – окружающая среда».

Ключевые слова: нравственное отношение, динамика, «свой-чужой», межгрупповые взаимодействия, уровни, «человек – окружающая среда».

⁵² Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-28-00229), Институт психологии РАН

DYNAMICS OF MORAL ATTITUDES TOWARD OUT-GROUP MEMBER ON THE DIFFERENT LEVELS OF INTERACTIONS BETWEEN GROUPS

Sozinova I.M., Aleksandrov U.I.

Abstract. To investigate the interactions within the "human – environment" system it is important to consider the individuals' division of in- and out-group members. The individual is characterized by different behavior and rules of interactions with these groups. Here we investigate the dynamics of moral attitudes toward out-group members with a modified "Moral dilemmas with in- and out-group members" method, targeting different levels of group organization. The development of moral attitude at the within- and between-species levels was revealed in eighty-four children from 4 to 11 years old.

Keywords: moral attitudes, dynamics, "in- and out group members", interactions between groups, levels, "human-environment".

Уже на ранних стадиях онто- и филогенеза человек начинает делить окружающих индивидов на «своих» и «чужих» [Mead M., 1937; Quinn P.C. et al., 2008]. При этом нравственное отношение и правила поведения взаимодействия со «своими» и «чужим» различаются [Olsson A. et al., 2005; Rilling J.K. et al., 2008]. Противопоставление «свой-чужой» является важным фактором развития взаимодействий внутри комплекса «человек – окружающая среда», являющегося важным компонентом в экологической психологии [Панов В.И., 2013]. В.И. Панов [2013] отмечает необходимость исследования этого комплекса с разных сторон, на разных уровнях организации, в том числе и на межвидовом уровне, которому в настоящее время уделяется недостаточное внимание. Кроме того, существует недостаток исследований, которые охватывают динамику развития взаимодействий внутри комплекса «человек – окружающая среда» одновременно на разных уровнях, таких как «семья», «нация», «раса» и т.д.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в изучении особенностей становления нравственного отношения к «чужому» при противопоставлении «свой-чужой» на разных уровнях организации взаимодействия «человек – окружающая среда».

В исследовании приняли участие 84 ребенка 4-11 лет, проживающих на территории России и владеющих русским языком. Для дальнейшего анализа все данные были разделены на полученные с участием детей четырех возрастных групп: 4-5 лет (N=16); 6-7 лет (N=24); 8-9 лет (N=23); 10-11 лет (N=21).

Исследование проводилось в форме индивидуального структурированного интервью. Испытуемым предлагалось решить 5 моральных дилемм [модифицированная методика моральные дилеммы «свой-чужой», см.: Созинова И.М., Александров Ю.И., 2014], позволяющих проанализировать формирование нравственного отношения к представителям «своей» и «чужой» группы на уровнях межгруппового взаимодействия «семья», «нация», «раса», «вид», «биосфера (своя-инопланетная)». Каждая дилемма охватывала один уровень. Содержанием дилемм являлся конфликт из-за ограниченного ресурса между представителем «своей» и «чужой»

группы. «Своему» ресурс нужен был для улучшения жизненных условий, но не был жизненно необходимым, а «чужому» – для выживания.

Анализ ответов на дилеммы позволил выявить достоверные различия между группами детей 4-5 и 8-9 лет в распределении ответов на дилеммы «Нация», «Биосфера» (точный критерий Фишера; $p < 0,03$), а также между группами 4-5 лет и 10-11 лет в распределении ответов на дилемму «Семья» (точный критерий Фишера; $p = 0,024$). Обобщая полученные данные, можно отметить наличие возрастного тренда в дилеммах «Семья», «Нация», «Биосфера»: старшие дети чаще вставали на сторону «чужого», (критерий Джонкхиера-Терпстра; $p < 0,05$). Такой тенденции не было обнаружено в дилеммах «Вид» и «Раса».

В результате проведенного нами исследования была выявлена гетерогенность в становлении нравственного отношения к «чужому» на разных уровнях взаимодействия «человек – окружающая среда». Было обнаружено увеличение предпочтения помощи «чужому» с возрастом на уровнях «семья», «нация», «биосфера». На уровнях «вид», «раса» такой динамики обнаружено не было: большинство детей всех возрастов предпочитали помочь «чужому».

С точки зрения системно-эволюционного подхода [Швырков В.Б., 2006] при изучении любого поведенческого акта важно учитывать историю его формирования. Так как его реализация происходит путем актуализации систем индивидуального опыта, сформированных на разных стадиях онтогенеза. Причем новые системы не замещают старые, а наслаиваются на них. Исследования расистских предубеждений у американцев показали, что, несмотря на то, что при решении эксплицитных тестов испытуемые демонстрируют высокую толерантность по отношению к представителям другой расы, имплицитные тесты показывают наличие у них расистских предубеждений [Olsson A. et al., 2005]. Вероятно, те предубеждения, которые были сформированы у них в раннем детстве – остаются в имплицитном виде на всю жизнь и могут быть лишь временно подавлены сознательным контролем [Cunningham W.A. et al., 2004].

Выявленные особенности становления нравственного отношения к «своему-чужому» могут отражать историю формирования данных отношений в культуре. Возрастные тренды, обнаруженные на уровнях «семья», «нация», «биосфера» отражают историю становления в культуре моральных норм и правил по отношению к членам этих групп: в начале защита «своих», отстаивание их интересов в любых конфликтных ситуациях – реализация парохияльного альтруизма как наиболее древней формы альтруизма [Марков А.В., 2012]. Затем в процессе онтогенеза усваиваются правила и нормы современного общества – ценность жизни любого, в том числе и «чужого». Отсутствие такого тренда на межрасовом уровне можно объяснить отсутствием (или сравнительно меньшей выраженностью) в Российской культуре межрасовых конфликтов, и как следствие, отсутствием враждебного отношения к представителям темнокожей расы, зафиксированного в нашей культуре. Высокий уровень предпочтения представителей другого вида

(животных), по-видимому, объясняется влиянием современных образовательных программ, в которых большое внимание уделяется экологическим проблемам планеты, защите животных и сохранению природных ресурсов. Проверкой высказанных предположений могли бы стать кросс-культурные исследования.

Полученные нами различия в становлении нравственного предпочтения «чужого» на разных уровнях организации взаимодействия «человек – окружающая среда» свидетельствует о наличии характерных черт социализации, обусловленных, по-видимому, спецификой истории взаимодействий в Российской культуре с рассмотренными группами. Полученные данные могут служить теоретической базой для составления образовательных программ с учетом формирования нравственного отношения к другим на разных уровнях взаимодействия «человек – окружающая среда».

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

Солнцева Г.Н., Москва, Россия

Аннотация. Профессиональная среда описывается как составляющая социальных условий, совокупность доминирующих характеристик профессионалов. Успешность профессиональной деятельности определяется степенью соответствия личностных качеств и характеристик профессиональной среды.

Ключевые слова: профессиональная среда, успешность профессиональной деятельности, характеристики профессиональной среды.

PROFESSIONAL ENVIRONMENT AS THE QUALITIES OF THE PROFESSIONAL COMMUNITY

Solntseva G.N.

Abstract. Professional environment is described as a component of social conditions, the set of the dominating characteristics of the professionals. The success of profession is determined by the degree of conformity of personal qualities and characteristics of a professional environment.

Keywords: professional environment, success of profession, characteristics of a professional environment.

Успешность профессиональной деятельности, сохранение здоровья и развития личности субъекта определяются уровнем и детальностью проработки представлений о системе внешних и внутренних факторов, влияющих на них. Анализ и последующий учет многообразия факторов базируются на методологии системного анализа и концептуальных представлениях о средовой и внутренней (психологической) детерминации деятельности. Двойная детерминация предполагает, что функциональная структура и характеристики компонентов деятельности являются результатом интеграции внутренних индивидуально-личностных особенностей и характеристик внешней среды, а степень их соответствия определяет успешность деятельности.

Достижение соответствия и совершенствование системы профессиональной деятельности (в целях оптимизации и повышения эффективности) может быть достигнуто в двух направлениях. Одно направление – «человеко-ориентированное» проектирование внешней среды, направленное изменение характеристик внешних условий для достижения их соответствия закономерностям и особенностям человеческой активности. В психологии разработан широкий спектр требований к внешним условиям, включая требования к средствам деятельности, санитарно-гигиеническим, предметно-пространственным, социально-психологическим и организационным условиям, начиная с требований к организации рабочего места, процесса и режима труда, до оптимизации функционального взаимодействия в организации. Возможности управления внешними условиями ограничены наличием множества стохастических факторов, что вызвало необходимость специальных исследований деятельности в условиях, описываемых как экстремальные, необычные, неопределенности, стресса и т.п.

Основным источником нарушения соответствия является индивидуальное своеобразие психической системы – относительно устойчивые характеристики компонентов деятельности субъекта, его индивидуальные и личностные особенности. При фиксированной цели вариативные внешние условия идентифицируются и оцениваются субъектом в соответствии со сложившимися ранее *представлениями* о ситуации и способах действий – особенностями когнитивных и операциональных схем, организации памяти, личностных пристрастий и смыслов. Основное направление обеспечения соответствия внутренних переменных и внешних условий – выделение и регламентация индивидуально-личностных характеристик субъекта (ПВК и компетенций, функциональных систем, личностного потенциала и др.), в наибольшей степени соответствующих профессиональным функциям и объективным условиям. Управление субъективными переменными – принципиальный путь достижения соответствия деятельности внешним условиям. Следует подчеркнуть, что указанные направления настолько взаимосвязаны в *системе* профессиональной деятельности, что их выделение является необходимым условием и основанием обеспечения успешности деятельности как решения многокритериальной оптимизационной задачи.

Концептуальные представления о соответствии внешних условий и особенностей деятельности базируются на системной методологии и предполагают систематизацию внутренних переменных и составляющих внешней среды. Внутренние детерминанты деятельности связаны с индивидуальными и личностными особенностями. Индивидуальные качества определяются как биологически обусловленные устойчивые характеристики компонентов деятельности: когнитивного (восприятия, мышления), операционального (плана, стратегии и тактики), опыта (организации сохранения и актуализации результатов психической активности) и интенционального (иерархии мотивов). Личностные особенности связаны с

осознанием своего места в системе социальных отношений – устойчивые характеристики отношений «Я как уникальность – другие» (самооценки), «действия мои – других» (экстра-интроверсия), «мои ориентиры и ценности – других». Приобретая устойчивость в процессе формирования, личностные качества выполняют функцию организации и регуляции деятельности, ограничивая или расширяя проявления индивидуальных особенностей. Личностная детерминанта придает когнитивным процессам субъективную пристрастность, расширяет границы опыта, обеспечивает преобразование иерархии мотивов в мотивацию, выбор оптимальных схем поведения, определяет тип эмоциональной регуляции, обеспечивая деятельности осмысленность и пристрастность.

Среда рассматривается как противопоставление человеку, приобретает определенность только по отношению к субъекту, что позволяет их сопоставлять, выявлять связи и соотносить характеристики среды и активности человека. Среда является совокупностью как внешних физических и социальных характеристик окружения, так и проявлений человеческой активности. Следует отметить, что все проявления активности человека являются средовыми, но не все параметры среды обуславливают характеристики деятельности. Совокупность параметров среды, влияющих на характеристики деятельности, определяется как внешние условия, отличающиеся для разных видов деятельности.

Идея соответствия предполагает выявление типологии связей между составляющими внешних условий и индивидуально-личностными особенностями. В общем виде предметно-пространственным (физическим) и социальным особенностям внешних условий должны соответствовать индивидуальные и личностные особенности субъекта, при этом вряд ли имеет смысл обсуждать соответствие физических параметров среды и личностных качеств. Соответствие может быть достигнуто только между физическими параметрами среды и индивидуальными особенностями, характеристиками социальной среды (условиями) и личностными качествами. Такое представление согласуется с данными об особенностях ПВК – личностных качествах для социономического типа профессий, созвучно двухфакторной модели мотивации Герцберга, в которой гигиенические факторы могут быть источником неудовлетворенности, но не обеспечивают мотивацию и положительное отношение к труду.

Социальная среда включает несколько пересекающихся классов сообществ, различающихся разным уровнем общности и критериями дифференциации. Особое место в системе социальных отношений занимает сфера профессиональной деятельности, которая признается как ведущая и определяющая характер проявлений личностного потенциала. Обычный при ответе на вопрос «Кто ты?» человек указывает на профессию и должность, которые позволяют достаточно адекватно оценить индивидуально-личностные качества и определяют характер последующего взаимодействия. Представители одной профессии имеют множество сходных проявлений индивидуальности в широких пределах вариативности индивидуальных и

личностных особенностей за счет формирования специфического функционального личностного профиля (выраженности и связей личностных качеств), соответствующего профессиональным функциям и внешним условиям.

Сфера социальных условий разного уровня, обеспечивающих возможности реализации мотивационных устремлений субъекта профессиональной деятельности, определяется как профессиональная среда. К характеристикам профессиональной среды относятся не столько формальные и неформальные позиции и роли, описывающие организационную структуру, сколько совокупность психологических свойств и личностных качеств участников профессиональной деятельности, доминирующих в профессиональном сообществе и придающих ему стабильность и своеобразие. Успех деятельности зависит от степени соответствия профессиональной среды и личностных особенностей субъекта, таких как мотивация и системы ценностей, уровень рефлексии, этические нормы и правила, критерии компетентности, стереотипы отношений и поведения, политические и общественные установки и ряд других. Однако их несоответствие может стать источником совершенствования профессиональной среды и развития общества.

ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В ЦЕЛЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Соловьева Е.А., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования субъективных ценностей городской среды и чувства идентификации с городом у студентов-архитекторов. Исследуется связь ценностей с характером профессиональной мотивации (самовыражение versus сохранение наследия и безопасность). Обосновывается актуальность изучения средовой психологии для формирования экологического сознания.

Ключевые слова: субъективные ценности, городская среда, экологическое сознание.

THE STUDIES OF THE SUBJECTIVE VALUES OF THE URBAN ENVIRONMENT

Solovyeva E.A.

Abstract. The article discusses the results of empirical studies of the subjective values of the urban environment and a sense of identification with the city for the architecture students. Investigates the connection of types of the values with professional motivation (self-expression versus the preservation of heritage and security). Actuality studying environmental psychology for development of ecological awareness.

Keywords: subjective values, urban environment, ecological awareness.

Начиная со второй половины XX века, быстрыми темпами растёт 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.

Одной из наиболее актуальных проблем экологического воспитания является изучение субъективных ценностей природной и рукотворной среды, благодаря которым формируются такие важные для гуманитарного выживания потребности, как чувство принадлежности, идентификация с местом, чувство «малой родины» [Соловьева Е.А., 2011].

Известно, что большую роль в формировании чувства принадлежности играет характер организации городских пространств [Гидион З., 1984]. В то же время в отношении к городу и городскому образу жизни наблюдается резко выраженная амбивалентность: недовольство неестественностью существования в «людском зверинце», и невозможность отказаться от тех благ, которые дает город. Особую остроту эта проблема приобретает тогда, когда речь идет о создателях урбанизированной среды – архитекторах и строителях [Соловьева Е.А., 2012].

В настоящем исследовании мы ставили своей целью изучение установок по отношению к городу и городскому образу жизни и связь этих установок с чувством идентификации и привязанности к Санкт-Петербургу. Участниками исследования были студенты старших курсов санкт-петербургского государственного архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ). Именно эти специалисты через некоторое время будут отвечать за характер формирования городской среды, они же являются жителями и гражданами города. Кроме того, в юношеском возрасте происходит наиболее активное освоение города, и образы города, сформировавшиеся в этом возрасте, остаются относительно устойчивыми на многие годы.

Установки по отношению к городу определялись путем ранжирования по степени субъективной значимости признаков «идеального города», в число которых вошли как признаки, характеризующие город и городской образ жизни, так и противоположные, слабо ассоциирующиеся с современным городом. На основе вычисления отношения суммы рангов «городских» признаков к «негородским» выявлялся тип установки.

Чувство идентификации с местом выражается в склонности испытывать эмоциональную привязанность по отношению к месту и к проживающим там людям. В этом чувстве отражены не только личные оценки и предпочтения, но также коллективно и культурно обусловленные способы понимания среды [Feloneau M.-L., 2004].

Для определения чувства идентификации с городом была разработана анкета, включающая семь показателей поведения и отношения к Санкт-Петербургу: престижность проживания в СПб, чувство привязанности, самопрезентация с помощью города, познавательный интерес и знание города, роль СПб в планах на будущее, социальная активность и участие в благоустройстве, самочувствие в городской среде.

Получены следующие результаты. Выявлены два типа установок по отношению к городской среде и городскому образу жизни. Обладатели первой, условно названные «урбанофилами», высоко оценивают такие ценности города, как центр культуры, наличие производства, архитектурное наследие, социальную активность. Малопривлекательны для них тишина/покой, минимум движения транспорта и взаимопомощь. «Урбанофобы» отдают предпочтения чистому воздуху, наличию зелени, безопасности, отрицают – оживленные улицы, наличие производства и космополитизм.

Независимо от типа установки самыми желательными качествами города является чистый воздух и безопасность, наименее – покой и космополитизм. По сравнению с данными 2006 года повысилась значимость наличия производства и космополитизма, но уменьшилась ценность архитектурного наследия. Как поясняют сами студенты, «в американских городах нет никакого архитектурного наследия, тем не менее, они такие красивые и удобные».

Среди показателей идентификации с городом самое высокое значение имеют показатели «престижность проживания в СПб» и «самопрезентация с помощью города», самое низкое – участие в благоустройстве и социальная активность. В целом, к сожалению, респонденты больше предпочитают получать от города, чем отдавать ему.

Показатели познавательного интереса к городу, его места в планах на будущее, а также самочувствие у «урбанофилов» выше, чем у «урбанофобов». Но последние с большей готовностью участвуют в благоустройстве города и проявляют социальную активность.

Данное исследование проводилось в рамках учебного курса средовой психологии, читаемого студентам архитектурного факультета. Обсуждение полученных результатов вызвало острые дискуссии. Сами участники были удивлены и огорчены тем, что даже они больше предпочитают получать от города, чем отдавать ему. Выяснилось также, что тип установки связан с профессиональной мотивацией. У урбанофилов сильнее выражена потребность в самовыражении, среди приоритетов преобладает самоутверждение. Урбанофобы в качестве ведущей мотивации выбирают заботу об окружающей среде и безопасность, а их профессиональными приоритетами являются средовые ценности и социальные отношения.

Таким образом, город – это не только место проживания и деятельности со всеми своими преимуществами и недостатками, но и прообраз среды. Под средой сложившегося города подразумевается единство процессов средовой деятельности, средового поведения и средового понимания, т.е. единства процессов взаимодействия людей с окружением, осмысления специфических качеств этого окружения и его сознательного преобразования. Городская среда является той повседневностью, в которой мы живем. Внимательное отношение к ней помогает человеку понять и самого себя. И только поняв самого себя, человек может сознательно и ответственно относиться к природе, другим людям, окружающему миру.

ОБРАЗ ГОРОДА В СВЯЗИ С ВОЗРАСТОМ И ПОЛОМ ЕГО ЖИТЕЛЕЙ

Стерлигова Е.А., Пермь, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей образа города Перми разными половозрастными группами.

Ключевые слова: образ города, половозрастные группы.

DIFFERENT SEX-AGE GROUPS OF PERM CITIZENS IMAGE OF THE CITY

Sterligova E.A.

Abstract. The article presents the results of research of features of the image of Perm different sex-age groups citizens.

Keywords: image of city, sex-age groups.

Проблема восприятия и представлений горожан о городе является актуальной в быстро меняющихся условиях современной жизни. Организация оптимальной городской среды, соответствующей человеческим потребностям, требует поиска специфических механизмов и закономерностей, лежащих в основе взаимодействия человека с его окружением [Сазонов, 2009].

К настоящему времени проведены исследования, связанные с городом и его элементами: проектирование жизненного пространства (Глазычев, Иванова и др.); изучение архетипов пространства города (Трушина, Маркова); изучение мест поведения, поведенческие стратегии (Савченко, Баркер); психология когнитивных карт (Толмен); социальная идентичность: временные и средовые компоненты (Андреева). Данная тема раскрывается отечественными и зарубежными учеными в работах: образ города через структурные компоненты городской среды (Милграм, Голд); архетипические образы городского пространства (Турин, Пелипенко, Яковенко и др.); образ города и городской среды (Беляева, Еленский, Забельшанский, Засимов, Иконников, Иовлев, Кириллова, Короев, Раппапорт, Рудницкий, Руубер, Сомов, Тальковский, Трушина, Штейнбах).

Формирование образа и пространства города является необходимым условием его познания и освоения, и описывается тремя моделями: содержательной, ценностной и структурной. Каждая из моделей сочетает для жителей разные смыслы (утилитарно-практический, социально-психологический, эстетический, практический) [Криворучко, 1988]. Для изучения образа города использовались все три модели.

При помощи зонирования территории по характеру ее использования и функционирования (жилые и промышленные районы, парки, центры) горожане выделяют содержательные свойства образа города и его составляющих. Ценностная модель описывает образ в категориях значимости для человека. Систему описания образа города и его структурных составляющих разработал К.Линч.

В ходе нашего исследования проведен сравнительный анализ образа города Перми разных половозрастных категорий. Сформулирован «типичный» образ города для каждой группы. Выявлены значимые различия

между образом города у лиц юношеского, среднего и пенсионного возраста, женщин и мужчин.

Лица юношеского возраста. Юноши и девушки воспринимают город более критично, выделяют много негативных характеристик. При этом считают город более чистым, быстрым и безопасным, чем лица среднего и пенсионного возраста. Большое скопление людей в городе у каждого четвертого из них вызывает положительную реакцию.

Юноши и девушки воспринимают город как удобный. Молодежь считает город более тихим, чем люди старших поколений, но при этом выбирают в качестве места отдыха дискотеки, бары и т.п. Любимые места молодежи – торгово-развлекательные комплексы, расположены в центре города. Можно предположить, что этот выбор связан с тем, что одна из главных потребностей в этом возрасте – это установление и поддержание близких отношений, дружеских связей, близости. Ведь юность характеризуется как период активного формирования выраженных социальных потребностей – в самоутверждении, уважении, принятии другими людьми, отношениях [Забродин, 1989].

Представители юношеского возраста, указывающие на нейтральное влияние городской среды, более склонны считать город безопасным. Уровень стрессогенности окружающей среды оценивается более низко, чем представителями других половозрастных групп.

Каждый третий молодой горожанин изображает на когнитивной карте более пяти районов города Перми из семи имеющихся. Больше половины респондентов не показывают в изображении города четкие границы, при этом, чем чаще они указывают на центр города в качестве любимого места, тем больше наблюдается отсутствие четких границ на рисунке.

Лица среднего возраста. Почти половина лиц среднего возраста (47,5%) считают, что среда города оказывает на них отрицательное влияние. Они чаще, по сравнению с представителями юношеского возраста, предпочитают отдыхать за городом или на природе. Лица среднего возраста чаще изображают (60%) более пяти районов и четкие границы города. У лиц среднего возраста образ города более детализирован, разделен на районы. Город реже ассоциируется с неприятным запахом.

Жители этого возраста с отрицательной оценкой влияния городской среды чаще воспринимают город как более грязный и опасный. Горожане, которые оценивают город как опасный, чаще указывают ассоциации с запахом заводов и с серым цветом.

Лица среднего возраста более склонны указывать на Центральный рынок и вокзалы Перми в качестве нелюбимого места в городе и если изображают более пяти районов на когнитивных картах, рисуют четкие границы между районами и микрорайонами.

Лица пенсионного возраста воспринимают город как целостный, большой, растущий, родной. При этом подавляющее большинство (72,5%) пенсионеров на вопрос «Какое ощущение у Вас вызывает большое скопление людей в городе» чаще выбирают отрицательный ответ. Лица пенсионного

возраста указывают в качестве любимых мест – лесопарковые зоны города, нелюбимых – вокзалы и выражают большее предпочтение отдыхать дома, гулять, но не за городом. Пенсионеры чаще изображают в когнитивных картах менее пяти районов города и рисуют менее четкие городские границы.

Выявлены особенности образа города у лиц мужского и женского пола. Лица мужского пола считают город более тихим, а женщины – более шумным. Лица женского пола чаще выбирают в качестве предпочитаемого места отдыха природу и выезд за город (70%), а мужчины (43,3%) отдают большее предпочтение отдыху на дискотеке, в баре и т.п.

Мужчины чаще женщин ассоциируют город Пермь с неприятным запахом (60% мужчин и 45% женщин). На вопрос «Назовите, как влияет на Ваше состояние среда города Перми» практически все женщины (95%) выбирают ответ «отрицательно». Женщины отмечают меньшее количество отрицательных характеристик образа города, чем мужчины. У мужчин образ города более детализирован по районам и микрорайонам. Они чаще изображают более пяти районов города (56,7%), указывают (73,3%) более четкие городские границы.

Полученные данные и результаты исследования особенностей образа города позволят разработать рекомендации по оптимизации городской среды и пространства города. Позитивный образ города приведет к улучшению качества жизни, повысит эмоциональный и психологический настрой жителей города.

ОБРАЗ ГОРОДА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В МЕГАПОЛИСЕ

Стрелкова Д.Д., Москва, Россия

Аннотация. Исследование посвящено анализу образа города у младших школьников г.Москвы. Были применены рисуночные методы, интервью, семантический дифференциал, тест цветовых отношений. Были выявлены содержательные и эмоциональные аспекты образа города, малая роль игровых площадок при избыточном значении в образе города торговых центров. Результаты работы могут быть использованы при планировании и реализации городских изменений.

Ключевые слова: образ города, младшие школьники, экологическая психология.

THE PRIMERY SCHOOL CHILDREN'S IMAGE OF THE MOSCOW CITY

Strelkova D.D.

Abstract. This work explores the image of the city in primary school children living in Moscow. The following research methods were used: interview, drawing, semantic differential, colour relation test. The analysis of data revealed the informational and emotional aspects of the image of the city. In addition, the research showed lower significance of playgrounds in comparison with shopping centers for youngsters. The results could be used in planning and implementing urban changes.

Keywords: image of the city, primary school children, ecological psychology.

Начиная с середины XIX века, с развитием индустриализации, практически повсеместно наблюдаются непрекращающиеся процессы урбанизации, одним из следствий которых является значительное увеличение городского населения. По данным ЮНЕСКО за 2009 год, в городских районах проживает половина населения планеты, причем 50% из них – дети. Очевидно, что городская среда отнюдь не всегда приспособлена для детей: высокий трафик, повышенный уровень преступности в городах, социальная стигматизация, связанная с крайней разнородностью населения мегаполиса, нередкое отсутствие адекватных игровых ресурсов, – все это не может не влиять на жизнь ребенка в городских условиях. Выявлению этих проблем ученые обязаны исследовательскому проекту К. Линча «Расти в городах», реализованному в 1970-х годах в разных городах США, Польши, Аргентины, Австралии, Мексике. Со временем работы К. Линча оказались забыты, пока в начале XXI века американский психолог Л. Чавла вновь не задалась вопросом о приспособленности городской среды для ребенка и не решилась на продолжение масштабных исследований К. Линча. Прикладной характер ее работ обусловил и не мыслимое ранее нововведение: привлечение самих детей в качестве экспертов к обсуждению актуальных проблем городской среды, наделение их правом голоса при планировании изменений. К сожалению, идеи Л. Чавлы о том, что дети способны быть полноценными участниками дискуссий градостроителей, востребованы не повсеместно: известны лишь немногочисленные проекты, в которых мнение детей учитывается, причем большая часть этих проектов касается строительства детских площадок.

На наш взгляд, необходимой предпосылкой участия детей в городском планировании должно стать исследование особенностей их образа города, обусловленных продиктованной возрастом ведущей деятельностью [Эльконин, Выготский], а также другими психологическими и социальными факторами. Подобные исследования, насколько нам известно, не проводились ни в России, ни за рубежом.

Наше исследование поисковое, охватывало 16 респондентов – детей в возрасте от 9 до 11 лет, учеников одной из гимназий юго-западного округа Москвы, посещающих группу продленного дня. Детям предлагалось нарисовать карту района их проживания, ответить на вопросы интервьюера, касающиеся основных объектов образа города, привычных маршрутов, предпочитаемых мест. Кроме этого, дети оценивали объекты окружающей среды по заранее определенным параметрам (семантический дифференциал, ЦТО).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что образ города у детей прямо связан, определяется рамками их ежедневного опыта, ограничен такими местами, как школа и дом. Реже упоминаются другие объекты (музыкальные школы, кружки и т.п.), которые дети посещают с определенной периодичностью, причем эти места могут располагаться в

других районах города. Примечательно, что объекты, которые дети выделяют, и их пространственные соотношения подвергаются функциональной деформации: разрозненные объекты, находящиеся далеко друг от друга, но подчиняющиеся прагматичным задачам детей, соединены путями. Таким образом, вопрос, поставленный в исследовании Линча, о том, чему принадлежит главенствующее значение в образе города у жителей – районам или путям, для детей решается в пользу путей.

Район, в котором проживает большинство детей из нашей выборки, является «зеленым» и спокойным. Однако, несмотря на это, ни один ребенок не упомянул двор дома как значимое место времяпрепровождения, т.е. можно констатировать исчезновение т.н. «дворовой культуры», которая была актуальна и имела огромную роль в развитии детей еще несколько лет назад. Детские площадки, по-видимому, также не отвечают запросам современных детей – согласно интервью, свободное время они предпочитают проводить в торговых центрах, разглядывая витрины магазинов.

Таким образом, отсутствие специальных мест, которые были бы интересны одновременно и детям и их родителям, стимулировали бы их познавательный интерес и т.д., крайне обедняют городское пространство.

Для подтверждения выявленных особенностей исследование будет продолжено на больших выборках. Полученные нами предварительные результаты свидетельствуют о необходимости учета характеристик образа города при организации пространства жизни и развития ребенка.

СТРАТЕГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – СРЕДА» В УСЛОВИЯХ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ

Сурикова Я.А., Санкт-Петербург, Россия

Ширьева О.С., Петропавловск-Камчатский, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены особенности системы «человек-среда» у лиц, проживающих в экстремальных условиях жизнедеятельности и характеризующихся разным уровнем субъективного качества жизни. Определены ведущие личностные и средовые ресурсы достижения оптимального субъективного качества жизни личностями, проживающими в депривированных условиях среды.

Ключевые слова: система «человек-среда», субъективное качество жизни, личностные ресурсы, средовые ресурсы, экстремальная экология.

THE STRATEGIES OF INTERACTIONS IN THE SYSTEM "MAN-ENVIRONMENT" IN CONDITIONS OF DIFFERENT LEVELS OF THE LIFE QUALITY AND EXTREME ECOLOGY

Surikova Y.A., Shiryeva O.S.

Abstract. In the article the peculiarities of the system "man-environment" of persons living in extreme conditions and characterized by different levels of subjective quality of life are discussed. The leading personal and environmental resources required to achieve optimal subjective quality of life of a person living in deprived environments are defined.

Keywords: system "man-environment", subjective quality of life, personal resources, environmental resources.

В современных психологических исследованиях качество жизни представлено как результат взаимодействия объективных характеристик среды жизнедеятельности и субъективных возможностей человека в системе «человек – среда», выражающегося в уровне соответствия параметров среды и характеристик жизненных процессов потребностям, интересам, ценностям и целям человека [Беляков В.А., 2005; Кондрашенкова С.В., 2012; Рассказова Е.И., 2012; Фахрутдинова Е.В., 2010; Ширяева О.С., Сурикова Я.А., Кондрашенкова С.В., 2013 и др.]. В связи с этим важным становится изучение специфики качества жизни в условиях, в которых заведомо затруднено достижение его высокого уровня.

В исследовании приняли участие жители города Петропавловска-Камчатского (168 респондентов в возрасте от 20-35 лет), который относится к территориям с экстремальными условиями жизнедеятельности. В подобных условиях жизнедеятельности среда по объективным критериям признается депривирующей, характеризующейся дефицитом средовых ресурсов, как следствие этого особую ценность приобретают личностные ресурсы, которые в свою очередь испытывают критическую нагрузку, поскольку для их развития и усиления необходимы внешние средовые ресурсы.

Эмпирические методы исследования:

- методика оценки качества жизни и удовлетворенности в адаптации Е.И. Рассказовой; методика «QUALITY OF LIFE INVENTORY» М. Фриша в переводе Е.И. Рассказовой (адаптация не завершена); тест «Жизнестойкость» С. Мадди; в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, модификация Е. Осина; тест смысложизненных ориентаций Д. Крамбо и Л. Махолик в адаптации Д.А. Леонтьева; опросник по временной перспективе личности Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной.

Обобщение, полученных результатов, позволило определить особенности системы «человек – среда» при разных уровнях качества жизни в экстремальных условиях жизнедеятельности, обозначить механизмы и способы совладания с негативными явлениями жизни, характерными при том или ином восприятии окружающей среды и себя в мире. Можно условно обозначить следующие стратегии взаимодействия (общая направленность личности) в системе «человек – среда» при разных уровнях качества жизни.

1. **Деятельностная** («Поговорим о приятном», «Жизнь как новый опыт» и т.д.). Характеристика качества жизни: более высокие показатели качества жизни в сфере общения, в сфере эмоциональных переживаний, менее высокими показателями в сфере активности в свободное время и физического здоровья, суммарный показатель удовлетворенности и качества жизни более высокий. Оценка среды как экстремальной на осознаваемом уровне («объективная» оценка) – не осознается как экстремальная; оценка среды как экстремальной на неосознаваемом уровне («субъективная» оценка) – осознается как экстремальная. Механизмы и способы совладания: внешние

ресурсы – эмоционально насыщенные, но неглубокие межличностные отношения; внутренние ресурсы – отрицание, вытеснение, подавление. Зоны неудовлетворенности/удовлетворенности: деньги, дети.

2. **Активная** («Надо подумать», «Мой дом – моя крепость», «Жизнь – это борьба, преодоление» и т.д.). Характеристика качества жизни: более высокими показателями качества жизни в сфере эмоциональных переживаний и более низкими показателями качества жизни в сфере здоровья. Оценка среды как экстремальной на осознаваемом уровне («объективная» оценка) – осознается как экстремальная; оценка среды как экстремальной на неосознаваемом уровне («субъективная» оценка) – осознается как экстремальная. Механизмы и способы совладания: внешние ресурсы – избирательность контактов, семья; внутренние ресурсы – контроль. Зоны неудовлетворенности/удовлетворенности: дети.

3. **Адаптивная** («Что поделаешь, но надо брать от жизни, что сможешь, а она отберет, что хочет, так устроен мир и в этом нет ничего особенного»; «Зато у нас есть вулканы»). Характеристика качества жизни: более высокие показатели качества жизни в сфере активности в свободное время, качества жизни в сфере здоровья, более низкие показатели в сфере эмоциональных переживаний. Оценка среды как экстремальной на осознаваемом уровне («объективная» оценка) – осознается как экстремальная; оценка среды как экстремальной на неосознаваемом уровне («субъективная» оценка) – не осознается как экстремальная. Механизмы и способы совладания: внешние ресурсы – семья, близкие, друзья; внутренние ресурсы – принятие экстремальности как данности, вовлеченность. Зоны неудовлетворенности/удовлетворенности: эмоциональные переживания.

4. **Реактивная** («Жить трудно, но «весело»», «Спасайся, если сможешь»). Характеристика качества жизни: более низкий суммарный показатель качества жизни, низкие показатели качества жизни в сфере общения, качества жизни в сфере эмоций, отмечаются более высокие показатели качества жизни в сфере здоровья. Оценка среды как экстремальной на осознаваемом уровне («объективная» оценка) – осознается как экстремальная; Оценка среды как экстремальной на неосознаваемом уровне («субъективная» оценка) – осознается как экстремальная. Механизмы и способы совладания: внешние ресурсы – работа, деньги; внутренние ресурсы – жизнестойкость, осмысленность и сбалансированность временной перспективы (данные ресурсы оцениваются как недоступные). Зоны неудовлетворенности/удовлетворенности: деньги, работа, эмоциональные переживания, сфера общения.

5. **Защита я** («Живы будем, не помрем», «Скажи спасибо, что живой», «Скажи спасибо, что еще катастрофического землетрясения не было»). Характеристика качества жизни: более низкие показатели суммарного качества жизни, более высокие показатели в такой сфере качества жизни, как эмоциональные переживания. Оценка среды как экстремальной на осознаваемом уровне («объективная» оценка) – осознается как экстремальная; оценка среды как экстремальной на

неосознаваемом уровне («субъективная» оценка) – осознается как экстремальная. Механизмы и способы совладания: внешние ресурсы – отказ от продуктивных форм деятельности; внутренние ресурсы – позитивное самоотношение, «анестезия» чувств, фатализм, принятие риска. Зоны неудовлетворенности/удовлетворенности: работа, деньги, обучение, здоровье, цели и ценности, игра, творчество, дети, эмоциональные переживания, активность в свободное время, сфера общения.

Главными средовыми ресурсами достижения оптимального уровня качеств жизни в экстремальных условиях жизнедеятельности являются общение, возможность сотрудничества, то есть возможность социальных контактов, социальной поддержки; ведущими личностными ресурсами выступают переживание позитивных эмоций, позитивная оценка своего прошлого, осмысленность жизни, смещение акцента с восприятия себя как объекта воздействия неблагоприятных условий среды на восприятие себя как субъекта жизненного пути.

Таким образом, в результате исследования показано, что в депривирующих условиях среды жизнедеятельности возможно достижение оптимального уровня качества жизни. При этом разное сочетание внутренних ресурсов и внешних возможностей для его достижения определяют различные стратегии взаимодействия в системе «субъект–среда». Важным является тот факт, что при одних стратегиях человеку достаточно собственных личностных ресурсов, а при других – необходима помощь специалистов.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В РАЙОНЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ

Суханов А.А., Чита, Россия

Аннотация. В тезисах обсуждается вопрос о методологических основаниях изучения психологической адаптации человека в регионе экологического неблагополучия. Утверждается, что получение достоверных эмпирических данных о его психологической адаптации и их концептуализация требуют реализации принципа системности в трактовке психологической адаптации и, главное, анализа взаимодействия в системе «человек – жизненная среда».

Ключевые слова: психологическая адаптация, район экологического неблагополучия, экопсихологический подход.

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN THE REGION OF ECOLOGICAL TROUBLE: ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY

Sukhanov A.A.

Abstract. The synopsis discusses methodological grounds to study psychological adaptation of man in the region of ecological trouble. The author states that the realization of the systemacy principle in interpreting the *psychological adaptation* notion is necessary to get reliable empirical data on

man's psychological adaptation and to conceptualize them. But the most important thing is to analyze relations in the *man-living environment* system.

Keywords: psychological adaptation, region of ecological trouble, ecopsychological approach.

Анализ состояния проблемы психологической адаптации человека позволил оценить степень ее разработанности как недостаточную [Суханов А.А., 2012; 2014]. Причина, на наш взгляд, кроется не только в сложности проблемы, но и в разнородности методологических подходов к ее разработке. Что же касается психологической адаптации человека к условиям природной среды региона экологического неблагополучия (РЭН), то здесь познавательная ситуация еще более сложная: в отечественной психологической науке изучение проблемы только начинается. Работы, рассматривающие отдельные ее аспекты, единичны и выполнены в методологических традициях разных научных направлений [Василенко Е.А., 2009; Леутин В.П., 1998].

Чаще всего, как в медико-биологических, так и в психологических работах, изучение адаптационных последствий длительного взаимодействия человека с экологически деформированной природной (физической) средой проводится с позиций монофакторного подхода: изучаются отдельные аспекты адаптации к конкретным средовым факторам и/или агентам, не учитываются факторы среды социальной. При этом опускается тот неоспоримый факт, что адаптационной нормой человека является социальная среда, и без учета ее влияний нельзя изучать адаптацию человека к среде природной, а также нельзя быть уверенным в том, что изучаются адаптационные последствия длительных влияний именно природной (физической) экологически деформированной среды.

Для получения достоверных данных о психологической адаптации человека, родившегося и постоянно проживающего в экологически неблагополучной среде, и их концептуализации необходимы иные методологические основания исследования: реализация принципа системности в трактовке психологической адаптации человека и, главное, анализ взаимодействия его с системой жизненной среды человека, природной и социальной. Только эти основания, определяя, с одной стороны, методологическую и методическую сложность работы, с другой, – позволяют в условиях реальной жизнедеятельности установить актуальное состояние психологической адаптации человека, родившегося и проживающего в регионе экологического неблагополучия.

Наиболее полно принцип системности проявляет свой познавательный потенциал в экологической психологии, которая исходно обозначает в качестве основания исследований систему «индивид – среда», «человек – среда», имея при этом в виду и природную, и социальную среду в разных ее формах и характеристиках [Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1996; Панов В.И., 2001; 2004; Скребец В.А., 2004; Экопсихология развития..., 2013; Эколого-психологические факторы..., 2009; Ясвин В.А., 2000 и другие].

В рамках экологической психологии методологические позиции

нашего исследования определены экопсихологическим подходом к развитию психики (В.И. Панов, 2004). Обоснованием необходимости обращения к нему, кроме названного выше базового положения экологической психологии могут служить следующие положения.

Прежде всего, мы исходим из понимания жизни как развития открытых самоорганизующихся систем. Развитие – это постоянные изменения, требующие адаптации к ним. Адаптация представляет собой вариант развития человека, безостановочно происходящий процесс приспособления к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности. [Тимофеев-Ресовский Н.В. и др., 1977]. Теория адаптации – это составляющая общей теории развития. Изменчивость, рассматриваемая как свойство организма реагировать на средовые влияния функциональными и структурными перестройками его систем, в норме может реализоваться только в рамках приспособления самого организма к действию этих конкретных факторов, которое, в свою очередь, является неотделимым звеном его развития. Все эти положения относятся и к психологической адаптации человека.

Основополагающими для нас являются следующие идеи экопсихологического подхода к развитию психики и их видение в контексте исследования психологической адаптации человека в РЭН:

Психика есть особая форма природного бытия, обретающая реальность своего существования только во взаимодействии индивида с окружающей средой, посредством этого взаимодействия. Эта идея акцентирует важную для нас мысль о том, что, с одной стороны, адаптационные явления, как и другие, есть форма реального существования психики, возможная лишь во взаимодействии с окружающей средой, порождаемая им, а с другой стороны, психологическая адаптация человека сама есть одна из форм взаимодействия со средой, являющегося условием жизнедеятельности человека.

Единая по своей природе психика имеет проявления в разных формах активности. Конкретные характеристики психической деятельности, осуществляющейся во взаимодействии со средой, определяются, в том числе, характером, направленностью адаптации к средовым условиям. Уровень психологической адаптации человека есть интегральный, результирующий показатель психической деятельности в целом. Данный тезис относится к адаптации не только индивида, но и популяции.

Общенаучный принцип системности и названные методологические постулаты экопсихологического подхода к развитию психики позволяют обозначить основные теоретико-методологические позиции исследования психологической адаптации человека в условиях длительного воздействия экологического неблагополучия. Мы исходим из того, что психологическая адаптация – явление системное. Исследование психологической адаптации корректно только при анализе ее показателей в системе «человек – жизненная среда». Человек, как компонент названной системы, в свою очередь, также представляет собой единую системную организацию, включающую

биологический, психологический и социальный уровни [Леонтьев А.Н., 1977; Ломов Б.Ф., 1996]. Поскольку изучается адаптация психологическая (адаптация как проявление психики), то анализу подвергаются характеристики психической деятельности человека на двух последних уровнях этой организации. Жизненная среда – другой компонент названной выше системы – есть единство природной – в том числе, физической (физико-химической) – и социальной среды, под воздействием которой проходит жизнедеятельность человека [Ковалев Г.А., Панов В.И., 2001; Ясвин В.А., 2000 и др.]. Представление психики как объекта исследования в рамках системы «человек – жизненная среда» предполагает неизбежность изменения психологической адаптации человека вследствие экологической деформации природной составляющей жизненной среды.

ОБЩЕНИЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА⁵³

Тагарева К.С., Пловдив, Болгария

Аннотация. В статье обсуждается общение между взрослыми и детьми, лишенными родительского попечительства и воспитывающимися в детских домах Болгарии. Для развития общения применяются парадигма М.Лисиной и ее коллег. Исследуются особенности коммуникативного развития детей из детских домов в качестве условия для их психического здоровья и благополучия.

Ключевые слова: общение, психологическое благополучие, воспитанники детского дома.

DEPRIVED OF PARENTAL CARE CHILDREN: COMMUNICATION AND PSYCHOLOGICAL WELLBEING

Tagareva K.S.

Abstract. The article discusses the communication between adults and children brought up in children's homes. For the development of the communication the model of M. Lisina in Bulgaria is applied. We study the behavior of communicative development of children from orphanages as condition for their mental health and well-being.

Keywords: communication, psychological wellbeing, children brought up in children's homes.

Проблема коммуникативного развития детей раннего возраста в домах ребенка или т.н. в Болгарии домах для медико-социальной помощи для детей /ДМСГД/, является актуальной проблемой. Согласно статистическим данным, в последние двадцать пять лет Болгария является одной из четырех европейских стран с чрезвычайно высокой долей учреждений для детей с рождения до трех лет [UNICEF, 2012]. Специфичность образовательной среды в подобных учреждениях приводит к определенным психологическим

⁵³ Исследование выполнено в проекте «Смысл и психическое благополучие в контексте личностного роста», № МУ 15-ПФ-006/23.04.2015 Фонд «Научные исследования» в Пловдивском университете имени Паисия Хилендарского, Болгария

проблемам в развитии детей. Это стимулирует нас к поиску средств их психологической поддержки и защиты в соответствии с имеющимися услугами, практиками и традициями нашей страны. До 1990 года в Болгарии, в основном, применяется метод «воспитание через радость» [Манова-Томова В., 1969]. На сегодняшний день есть множество моделей: модель психомоторного развития и применения психоанализа [Банова В., 2001 и др.], внедрения семейных элементов в детских домах [Татьозов Т., Костадинова Кр., Петрова М., 1998 и др.]. В поиске новых современных методов для развития маленьких детей, мы считаем, что метод Майи Лисиной и ее сотрудников, разработаны в русской детской психологии и в целом в славянско-психологическом пространстве обеспечивает практическую возможность для развития детей в ДМСГД в Болгарии. Экспериментальные доказательства дают нам наши предыдущие исследования с детьми в младенческом возрасте [Тагарева К., 2007] и исследования болгарских коллег, тоже проведены с детьми в младенческом возрасте [Костадинова К., 2014].

В концепции М.И.Лисиной [1986], общение определяется как особый тип взаимодействия между людьми, в которых участники активны, обращаются друг к другу как личности. Потребность в общении возникает приблизительно в конце первого месяца жизни, развивается в младенчестве и в детстве. От первого до шестого месяца жизни преобладает ситуативно-личностная форма общения, которая отвечает о необходимости доброжелательного внимания и ласки со стороны взрослых. Со второй половины жизни до трех лет формируется ситуативно-деловая форма общения /СДО/ между ребенком и взрослым, удовлетворяющая потребность во внимании со стороны взрослых и в сотрудничестве с ними.

Наше исследование сосредоточено на изучении общения взрослых с детьми от одного года до трех лет в рамках парадигмы М. Лисиной. Мы предполагаем, что в результате ситуативно-делового общения с детьми в раннем возрасте, коммуникативное развитие детей обогатит свой ход развития. В эмпирическом исследовании участвовали в общей сложности 20 детей в возрасте от 1 года и 2 месяцев до 3 лет, осматриваемых в разных ДМСГД в Болгарии: София, Пловдив, Пазарджик, Кърджали и Хасково. Дети были разделены на две группы по 10 человек, с относительно равными возможностями развития. Одну группу мы обозначили как контрольную /КГ/, а другую – как экспериментальную /ЭГ/. Эксперимент состоял из констатирующей, формирующей и заключительной частей. Цель констатирующей части заключалась в диагностике уровня развития коммуникативной активности всех детей. Затем, с детьми из ЭГ был проведен формирующий эксперимент, который включал серию из 15 занятий по ситуативно-деловому общению. С детьми из КГ такие мероприятия не проводились. В заключительной части мы анализировали изменения в коммуникативном развитии детей обеих групп.

Для оценки уровня развития коммуникативной деятельности детям предлагалось принять участие в двух диагностических ситуациях,

отличающихся по пассивности/активности взрослого. При этом ребенок ставился в ситуацию свободного выбора взрослого для ситуативно-делового общения с ним.

Результаты анализа по заранее определенным критериям показывают следующее: коммуникативное развитие детей от начала до конца эксперимента как в КГ, так и в ЭГ меняет свой ход. Сравнительный анализ показывает, что основная разница между группами состоит в увеличении *коммуникативных действий*: в ЭГ больше в три раза, чем в КГ. *Коммуникативное внимание* к взрослым также увеличивается в ЭГ больше, чем в КГ. Проявление *безразличия, апатии и пассивности* детей в ЭГ уменьшается на 43%, в то время как в КГ это происходит на 10%. По другим показателям: *эмоции и ориентировочно-исследовательские действия* – ярко выраженных различий не обнаружено.

Детальный анализ изменений в области коммуникативных действий детей показывает, что увеличение коммуникативных действий в ЭГ происходит за счет как увеличения их количества, так и увеличения видов действий. Тем не менее, эта закономерность наблюдается в обеих диагностических ситуациях. Но самыми яркими являются изменения в ситуации выбора, когда взрослый пассивный. Сравнительный анализ изменений в коммуникативном развитии в ЭГ показывает, что сначала развивается невербальная фаза ситуативно-делового общения, а затем возникает вербальная фаза СДО. Такие детали, как появление «нет» в СДО; чередование действия с игрушкой «дай» и «возьми»; увеличение познавательных эмоций в ситуации СДО, говорят о новом качестве развития коммуникации. В ситуации, когда взрослый пассивен и ребенок имеет право выбора, в ЭГ пассивная позиция ребенка переходит в активную. Кроме того, инициативные коммуникативные действия в ЭГ начинают приобретать предметно-действенный характер и вербальный характер больше, чем в КГ. Дети из ЭГ больше, чем в КГ, начинают ориентироваться в своих действиях. Согласно оценке взрослых: при похвале дети пытаются воспроизвести действие, получившее одобрение; при замечании иногда им свойственно плакать.

В результате исследования, развитие коммуникативной деятельности детей в ДМСГД может усилиться благодаря процессам общения между взрослым и ребенком по модели М.Лисиной. И это, вероятно, приведет к положительному эмоциональному состоянию ребенка с чувством комфорта и безопасности.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА⁵⁴

Тарасова Л.Е., Саратов, Россия

Аннотация. В статье рассматривается психологическая комфортность как состояние удовлетворения студента образовательной средой вуза и учебной деятельностью в этой среде; анализируются результаты эмпирического исследования взаимосвязи адаптации первокурсников с социально-психологической комфортностью образовательной среды вуза.

Ключевые слова: психологический комфорт, высшая школа, образовательная среда.

ADAPTATION OF STUDENTS AND THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMFORT OF HIGH SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Tarasova L.E.

Abstract. The article deals with the psychological comfort as a state meet student educational environment of the university and academic activities in this environment; analyzes the results of empirical studies on the relationship of adaptation of freshmen to the social and psychological comfort of the educational environment of the university.

Keywords: psychological comfort, high school, educational environment.

Для вчерашних выпускников, поступивших в вуз, весьма актуальной является проблема адаптации к иным, чем в школе, условиям обучения. Переход из одного социального положения в другое, большой поток качественно новой информации, возрастание уровня самостоятельности в ее освоении, новая структура обучения, желание или нежелание учиться в данном заведении на данную профессию в большинстве случаев вызывает трудности у первокурсников при адаптации к образовательной среде вуза.

В.И. Панов под образовательной средой понимает «...систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся 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» [Панов В.И., 2007]. По мнению ученого, функции образовательной среды должны соотноситься с психодидактическими и экопсихологическими принципами: это не только создание условий для социализации и развития субъектных и личностных качеств и индивидуальности каждого учащегося, но и реализация природосообразных образовательных технологий «в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся» [Панов В.И., 2004].

⁵⁴ Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 15-06-10624а «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества»

Не требует доказательства тот факт, что человек, адаптированный к конкретным условиям, испытывающий комфорт и приятную идентичность с социально-психологической средой, ощущает спокойствие, уверенность, не испытывает тревожности и напряженности. Возможно предположить, что уровень адаптированности к условиям обучения будет зависеть от степени соответствия адаптационных характеристик студента требованиям образовательной среды конкретного вуза, а субъективная оценка им степени своей адаптированности будет выражаться в виде ощущения комфорта или дискомфорта пребывания в вузе.

Подготовка студентов к профессиональной деятельности включает в себя не только приобретение знаний, но и формирование умений и навыков, профессиональных компетенций, усвоение системы ценностей, регламентирующих жизнь общества. Динамика личностного развития во многом зависит от степени адаптированности субъекта образования к факторам среды. От того, насколько быстро и успешно произойдет социально-психологическая адаптация первокурсников к образовательной среде вуза, зависит повышение их познавательной активности, формирование более полного и адекватного представления о будущей профессии, способность успешно справляться со своими обязанностями в будущем. Установлено, что комфортность в образовательной среде вуза определяется следующими факторами: идентичностью со средой, мотивацией к обучению, самооценкой, профессиональной направленностью и степенью удовлетворенности потребности в безопасности [Авдиенко Г.Ю., 2010]. Показатели адаптивности устанавливаются по следующим параметрам: адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность.

В предпринятом исследовании мы предполагали рассмотреть взаимосвязь адаптации первокурсников с социально-психологической комфортностью образовательной среды вуза. В нем приняли участие студенты первого курса факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета, обучающиеся по профилю Педагогическое образование. Численность выборки составляет 84 человека в возрасте 17-18 лет.

В ходе психодиагностического обследования использовались методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; опросник «Социально-психологической комфортности среды».

Анализ полученных результатов позволил констатировать, что студенты достаточно четко представляют себе свою будущую деятельность, имеют выраженную профессиональную направленность и мотивацию к обучению, а значит, готовы к смене обстановки. Но на первом этапе обучения в вузе не все могут идентифицировать себя с образовательной средой, поэтому потребность в безопасности не полностью удовлетворена у многих обследуемых.

Корреляционный анализ показал, что высокий уровень моральной нормативности способствует устойчивой профессиональной направленности ($r=0,27$ при $p\leq 0,05$).

Обнаружены значимые связи личностного адаптационного потенциала с самооценкой и со степенью удовлетворенности в безопасности: оказалось, что чем выше адаптационные возможности студентов, тем лучше они «вписываются» в окружающую среду ($r=0,34$ при $p\leq 0,01$), при этом адаптационные способности выражены тем лучше, чем выше степень удовлетворенности потребности в безопасности ($r=0,44$ при $p\leq 0,001$).

Анализ данных, полученных при использовании методики МЛЮ, демонстрирует наличие достаточно высокого уровня нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции у большинства студентов. Весьма показательны выявленные корреляционные связи поведенческой регуляции со степенью удовлетворенности в безопасности и самооценкой: чем выше способность студентов регулировать свое взаимодействие с образовательной средой, тем больше они стремятся удовлетворить потребность в безопасности ($r=0,32$ при $p\leq 0,01$), и тем адекватнее их самооценка ($r=0,29$ при $p\leq 0,05$).

В ходе исследования установлено, что коммуникативный потенциал тесно связан как с самооценкой, так и с потребностью в безопасности. Потребность в общении очень значима для студентов с адекватной высокой самооценкой ($r=0,27$ при $p\leq 0,05$). Очевидно, что человек с неадекватной, заниженной самооценкой едва ли будет демонстрировать постоянное стремление к установлению контактов с однокурсниками, к активному участию в общественной жизни факультета и вуза. При этом отмечается, что чем важнее для респондентов общение, тем больше они стремятся удовлетворить потребность в безопасности ($r=0,31$ при $p\leq 0,01$).

Полученные данные позволяют сформулировать вывод о том, что успешность социально-психологической адаптации студентов к образовательной среде вуза в значительной степени стимулирует направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, повышает работоспособность, способствует возникновению ощущения психологического комфорта, удовлетворенности профессиональным выбором. В свою очередь образовательная среда способствует возникновению положительной мотивации на достижение поставленных целей, развитию адекватной самооценки, познавательной активности, становлению профессиональной направленности. Все это влияет на успешность обучения и, в конечном счете, способствует повышению эффективности работы системы высшего образования, ведь чем больше будет успешных студентов, тем больше страна получит хорошо подготовленных специалистов высокого класса.

ОСОБЕННОСТИ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ

Телегина С.Я., Москва, Россия

Аннотация. Аргументируется актуальность изучения суверенности психологического пространства личности в разных культурах. Отмечается, что психологическое пространство личности – это важный для человека конструкт, через который человек осознает и воспринимает окружающую реальность, и что культурная составляющая может произвести очень важные изменения в этом конструкте. На основе теоретического обзора литературы по выбранной теме и проведенного исследования, с применением опросника Суверенности Психологического Пространства (СПП) С.К. Нартовой-Бочавер, были получены эмпирические данные на выборке из 219 испытуемых, из которых 124 девочки и 95 мальчиков, младшего подросткового возраста (12-13 лет) и старшего подросткового возраста (15-17 лет), и проанализированы, в заключении сделаны выводы по полученным эмпирическим данным исследования.

Ключевые слова: суверенность, психологическое пространство, личность, различные культуры.

THE PROPERTIES OF THE SOVEREIGNTY OF PERSONALITY PSYCHOLOGICAL SPACE IN DIFFERENT CULTURES

Telegina S.Y.

Abstract. This article argues the urgency and importance of studying the sovereignty of psychological personality space in different cultures. It notes that the psychological space of the individual – it is important human construct, through which man realizes and perceives the surrounding reality, and that the cultural component can produce very important changes in this construct. Our research based on a theoretical review of the literature and research, in which we used questionnaires Sovereignty of psychological space (SPS) of Nartova-Bochaver S.K. We obtained empirical data on a sample of 219 subjects, of whom 124 girls and 95 boys, younger teens (12-13 years) and adolescents (15-17 years). We analyzed empirical research data and did conclusions.

Keywords: sovereignty, psychological space, personality, different cultures.

В наше время очень актуален вопрос миграции из других стран, в связи с этим стоит вопрос сопровождения детей из разных этнических групп, принадлежащих к другим культурам. Для того, чтобы психологи, помощники и специалисты психолого-педагогического сопровождения детей могли оказывать грамотную помощь стоит изучить особенности культурных различий в развитии ребенка. Мы выбрали такой аспект как суверенность психологического пространства потому что, по нашему мнению, он более полно охватывает состояние личности и его проблемы взаимодействия с окружающим миром.

В современной психологии мало накоплен опыт работы с суверенностью психологического пространства личности – в основном это работы по теории поля К. Левина, по психологии личности С.К. Нартовой-

Бочавер, личное пространство, введенное Р. Соммером, контакт и границы от Ф.Перлза, в отечественной психологии встречаются такие понятия как жизненное пространство Ф.Е. Василюка, топологии субъекта А.Ш. Тхостова, о внешнем и внутреннем «Я» А.Б. Орлова, о факторе места и обособленности личности Мухиной, которые имеют отношение к затронутому нами вопросу.

Среди теоретических положений на которые мы опирались можно выделить идею интериоризации Л.С. Выготского и учение о субъекте жизни С.Л. Рубинштейна, психологию среды и архитектуры, основы топологической психологии, классических теориях личности Узнадзе, Эриксона, Джемса, Адлера, Перлза, Брушлинского и обусловленности личности средой У. Бронфенбреннера, Р. Соммера, Дж. Вулвилла.

Целостность границ психологического пространства определяет благополучие и продуктивность личности в различных сферах жизнедеятельности. Это утверждение обусловило цель нашей научной работы: выявить этнопсихологическую специфику суверенности психологического пространства для дальнейшего применения их в практической психологии как способ работы с детьми из других культур и определения различия их границ. Нами было рассмотрено шесть измерений психологического пространства личности, выделенных С.К. Нартовой-Бочавер:

- 1) Суверенность физического тела;
- 2) Суверенность территории;
- 3) Суверенность вещей;
- 4) Суверенность привычек;
- 5) Суверенность социальных связей;
- 6) Суверенность ценностей.

В результате полученных данных нашего исследования могут быть выявлены закономерности развития суверенности психологического пространства в разных культурных условиях, что в дальнейшем может использоваться в практической психологии как метод работы. Полученные данные могут использоваться практическими психологами и сотрудниками и другими специалистами, занимающиеся психолого-педагогическим сопровождением подростков в школах с этническим компонентом, центрах толерантности, социально-психологических центрах, для учета возрастных и культурных особенностей, и как следствие обеспечение им более грамотного психологического развития, выявления и профилактики отклонений в психологическом развитии, помощи в выявлении причин и сфер патологий, депривации и состояний травмированности.

Исследование проводилось на младших подростках 12-13 лет и старших подростках 15-17 лет. Нами было проведено исследование, в рамках которого было опрошено всего 219 испытуемых, 33 испытуемых из Латвии, 112 испытуемых из гимназии №1540 г. Москвы, из которых 74 причислили себя к русским, а 38 к евреям; 49 испытуемых ГОУ СОШ №228 г. Москвы и 25 испытуемых из Республики Татарстан, г. Набережные Челны. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного

образовательного учреждения города Москвы Гимназии № 1540 с национальным (еврейским) компонентом, принадлежащей ей площадке 228 (бывшей ГОУ СОШ Общеобразовательное учреждение №228), 13 vidusskola г. Даугавпилс и МАОУ «СОШ №4» г. Набережные Челны.

Подросткам давался тест на суверенность психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер, состоящий из 80 вопросов. На тест подросткам отводилось 20-30 минут. Каждый подросток в бланке ответа писал свою национальность, к которой он себя причисляет, пол и возраст.

Исходя из проведенного нами исследования мы можем вынести два положения:

1. Существует влияние этнической культуры, культурных норм и ценностей, которые оказывают влияние на развитие и становление определенных составляющих суверенности психологического пространства.

2. Развитие суверенности психологического пространства у подростков младшего и старшего возраста будет различаться в зависимости от их принадлежности к той или иной культурной среде, особенностей и условий.

Проанализировав данные, полученные в результате исследования были сделаны следующие выводы:

3. Была выявлена статистически значимая зависимость уровня депривации суверенности психологического пространства от конфликта внешней и внутренней культуры, которую несет человек. То есть, у подростков, которые причисляли себя к носителям иной культуры имели более низкие показатели суверенности психологического пространства, чем подростки, относившие себя к культуре, сходной с окружающей. Конфликт внутренней и внешней культуры депривирует общее состояние личности человека.

4. Также был статистически выявлен половой деморфизм на всех выборках испытуемых. Разница заключается в различиях уровня суверенности между девочками и мальчиками, что тоже может быть культурной особенностью, влияющей на становление суверенности психологического пространства. Также было выявлено, что половые различия были сильнее выявлены у групп, находящихся в рамках своей культуры и нивелировались у групп, находящихся в рамках чужой культуры. Таким образом были выявлены половые различия в суверенности территории, физического тела и социальных связей у старших подростков. У младших подростков половых различий по суверенности психологического пространства выявлено не было.

5. Культурные различия несут отпечаток на профиль суверенности психологического пространства человека. По графикам, предоставленным в нашей работе, можно увидеть, что депривируются шкалы социальных связей, привычек и ценностей, у подростков, чья внутренняя культура не совпадает с внешней. Культурные различия накладывают большой отпечаток на суверенность психологического пространства личности.

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ

Толордава Ж.К., Тбилиси, Грузия

Аннотация. В статье обсуждаются природоохранные деловые игры, которые развивают экологическое сознание в направлении не только знания о состоянии и изменениях в природе, но и способствуют выявлению возможных путей и способов решения экологических проблем. Включение студентов в подобную экологоориентированную деятельность, является условием развития экологической культуры.

Ключевые слова: деловые игры, экологическое сознание, экологическая культура.

BUSINESS GAMES AND ENVIRONMENTAL AWARENESS

Tolordava J.K.

Abstract. The article discusses the environmental simulation games, which develop environmental awareness not only providing for the knowledge of the conditions and changes in the natural environment, but also contributing to the identification of possible ways and means for solving environmental problems. The inclusion of students in this kind of environmentally-oriented activities is an important precondition for development of ecological culture.

Keywords: business games, environmental awareness, ecological culture.

Экологическое сознание становится все более актуальным в силу технологического прогресса, отрицательно воздействующего на процессы, протекающие в биосфере, а также в связи с утратой большей частью населения представлений о возможных последствиях вмешательства человека в природные процессы, что, соответственно требует от общества регуляции экологического поведения ее членов в соответствии с экологической обстановкой.

Применение природоохранных деловых игр оказывают неоценимую услугу в деле оптимизации и всестороннего анализа качества окружающей среды, в управлении этими процессами и прогнозировании возможных последствий принятых ошибочных решений и все это в сжатые временные сроки, чему способствуют возможности игровой имитации.

Симуляционные технологии (деловые игры) в отличие от традиционных методов моделирования позволяют за короткий срок «проиграть» все возможные варианты решения изучаемой проблемы.

Оценка экологической ситуации является важнейшей частью экологического сознания, что способствует осознанию предотвращения нарушения экологического равновесия в природе. Природоохранные деловые игры развивают экологическое сознание в направлении не только знания о состоянии и изменениях в природе, но и понимания возможных путей и способов решения экологических проблем. Еще в 2005 году Европейской Экономической Комиссией ООН была разработана региональная «Стратегия для образования в интересах устойчивого развития», где для обучения проблемам защиты окружающей среды были принято широкое внедрение интерактивных методов обучения, среди которых большое место занимают методы игровой симуляции в виде деловых игр.

В Тбилиском государственном университете экологические имитационные игры объединяют в себе проблемы охраны окружающей среды и экономики. В них моделируются важнейшие факторы развития экономики страны, региона, проблемы рационального использования ресурсов и отклик природной среды на антропогенное воздействие. Таким образом достигается обучение студентов будущей профессиональной деятельности не отдельно в сферах экологической и природоохранной, а более комплексно, что позволяет достичь экологической компетентности в приложении к различным профессиональным сферам.

Включение студентов в подобную экологоориентированную деятельность, является условием развития экологического сознания, что влечет за собой изменение себя в направлении повышения экологической культуры, ощущения возможности воздействия на природный мир и освоения принципов экологической деятельности. В результате, можно сказать, что студенты становятся участниками системы «человек – окружающая среда (природная, социальная)», которые целесообразно обозначить как экopsихологические взаимодействия [Панов В.И., 2013].

Подобный подход к обучению обеспечивает и рост познавательной мотивации студентов, в результате которого даже студенты не экологического профиля, специально изучают вопросы охраны окружающей среды и рационального природопользования.

Необходимо отметить, что немаловажную роль в освоении экологических знаний играет и педагогический потенциал, заложенный в деловых играх, а также ролевая имитация деятельности реальных прототипов должностных лиц, причастных к природоохранной деятельности, в рамках которой студенты осуществляют соответствующие функции. Благодаря наличию перечисленных компонентов, студенты учатся пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности.

Поскольку экологические проблемы носят глобальный, междисциплинарный характер, то в деловые игры, проводимые нами, были внесены определенные коррективы. Существуют симуляционные модели, которые предполагают решение экологических проблем на международном уровне и в то же время учитывают психологические особенности людей с точки зрения склонности к коллективной деятельности. Такова, известная игра В. Комарова «У озера» (по версии игры «Коммон» Р. Пауэрса и др.), задача которой заключалась в изучении процессов согласования групповых и общественных интересов в рамках некоей хозяйственной деятельности по поводу устранения загрязнений озера промышленными стоками этих предприятий.

В нашей модификации, в игре «Медитеранеа» основой модели стали восемь стран побережья Средиземного моря, которые могут принимать различные решения относительно режима использования моря, заключать друг с другом разнообразные соглашения. Благодаря этой игровой имитационной экологической модели студенты ощутили явную потребность в восполнении дефицита знаний в области экономики, экологии, истории и

политики тех стран, представителями которых они являлись в игре. Им интереснее стало изучать экологические проблемы на международном уровне, нежели решать их на примере замкнутой хозяйственной системы. Такое изменение ментальности студентов в направлении глобализации, видимо, связано с происходящей в мире интернационализацией экономики и расширением международных связей. Естественно, это позитивный момент в обучении с учетом всемирно известного лозунга «Действуй локально, думай глобально».

Указанные игры неоднократно демонстрировались по Грузинскому телевидению, а их видеозаписи демонстрировались на международных конгрессах и конференциях.

СУБЪЕКТНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ФЕНОМЕН «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НИШИ» В СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВАХ

Толочек В.А., Москва, Россия

Аннотация. Обсуждается проблема взаимодействия субъектов (на примере спортивных единоборств – спортивной борьбы, бокса, фехтования). На основании анализа литературы и изучения стилей деятельности в спортивных единоборствах констатируется, что в каждом виде имеет место устойчивая пропорция субъектов с определенными комплексами индивидуальных особенностей, сопряженная с «диапазонами» их успешности, у которых формируются типовые стили деятельности, ориентированные на актуализацию устойчивых «пространств деятельности». Эти эффекты названы «*психологическая ниша*».

Ключевые слова: субъектное взаимодействие, спортивные единоборства, «психологическая ниша».

SUBJECT INTERACTION: THE PHENOMENON OF "PSYCHOLOGICAL NICHE" IN COMBAT SPORTS

Tolochek V.A.

Abstract. The problem of subjects' interaction (for example, combat sports – wrestling, boxing, fencing) is considering. Based on the analysis of literature and learning styles of combat sports activities in states that every form is a stable proportion of subjects with a certain set of individual features, coupled with the "range" of their success, which form the typical styles of activities aimed at mainstreaming sustainable "space activities". These effects are called "psychological niche".

Keywords: subjects' interaction, combat sports, "psychological niche".

Введение. В исследованиях субъектных взаимодействий наименее изученными остаются эффекты, порождаемые именно взаимодействиями субъектов. В фокус внимания ученых чаще «падают» активность изучаемого субъекта, его партнера, инвариантные условия среды. Процессуальная, динамичная «развертка» взаимодействий, их закрепление в конфигурациях динамического пространства деятельности остаются наименее изученными. Выделим типичные исследовательские «ходы»,

предопределенные доминирующими парадигмами и типовыми задачами в изучении разных психологических феноменов. К таким феноменам относятся и *стили* (в отечественной традиции наиболее изученными являются индивидуальные стили деятельности – ИСД). В детерминации разных стилей (когнитивных, индивидуальных стилей деятельности, стилей саморегуляции, активности, стилей руководства, общения, поведения и др.) можно выделять четыре ключевые детерминанты: *индивидуально-психологические особенности субъекта, профессионально-деятельностные, межличностные (социально-психологические), средовые (условия социальной мезо- и макросреды)* [Толочек В.А., 2000; 2013], среди которых наименее изученными остаются межличностные и средовые.

Обсуждение результатов исследования. На основании анализа литературных данных изучения ИСД на моделях спортивной, профессиональной и учебной деятельности, а также нашего эмпирического материала (в разных видах спортивных единоборств) можно констатировать следующее:

1. В независимых исследованиях стилей деятельности выделяются 2 – 3 – 4 – 6 типовых стилей, основные признаки которых воспроизводятся в независимых исследованиях. Основные типы адаптации субъектов к требованиям деятельности и среды можно различать как «реактивную» и «превентивную» адаптацию.

2. В ряде работ отражается устойчивая пропорция представителей разных стилей (вернее – диспропорция, чаще в соотношениях: 40% – 30% – 20% – 10%).

3. Пропорция (диспропорция) представителей разных стилей, как правило, поддерживается их разной успешностью: одни чаще достигают высоких результатов, другие реже, третьи и четвертые остаются аутсайдерами. В разных видах деятельности более успешными (или чаще достигающих успехов) могут быть лица с разными индивидуальными особенностями, но в каждом конкретном виде, как правило, более успешны субъекты с определенными комплексами индивидуально-психологических особенностей, уровень развития которых находится в оптимальных границах для данной деятельности.

4. Устойчивость формируемых у субъектов стилей обеспечивается их «стойкими константами» (по Е.А.Климову) – индивидуально-психологическими особенностями, в спорте также функциональной асимметрией, анатомо-морфологическими, физиологическими и особенностями.

5. Функционально стили субъектов не только выступают в качестве «индивидуально-своеобразной системы психологических средств» и «устойчивой системы способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [Климов Е.А., 1969]. В следствие активности взаимодействующих субъектов совместной деятельности, формируется своеобразная микросреда

деятельности, или «*пространство деятельности*» [Толочек В.А., 1992; 2000; 2013].

6. Успешность субъектов сопряжена с возможностью формирования адекватного их индивидуальности «пространства деятельности», возможностью управления ими его параметрами, возможностью удержания «пространства деятельности» в границах субъективно удобных для субъекта условий деятельности.

7. Вследствие того, что в каждом виде деятельности имеет место устойчивая пропорция субъектов с определенными комплексами индивидуально-психологических особенностей, сопряженная с «диапазонами» их успешности, а также вследствие исторических динамичных условий среды деятельности (например, правил соревнований в спорте, периодически изменяющихся), субъектами совместной деятельности воспроизводятся несколько типовых «пространств деятельности».

8 В каждой деятельности можно различать *типовые стили деятельности*, сопряженные с формированием и поддержанием взаимодействующими субъектами нескольких устойчивых «пространств деятельности». Следовательно, взаимодействия реально происходят не в усредненном, не в абстрагируемом от множества условий, а в границах устойчивых. Вследствие того, что в каждом виде деятельности имеет место устойчивая пропорция субъектов с определенными комплексами индивидуально-психологических особенностей, сопряженная с «диапазонами» их успешности, а также вследствие исторических динамичных условий среды деятельности (например, правил соревнований в спорте, периодически изменяющихся), субъектами совместной деятельности воспроизводятся несколько типовых «пространств деятельности».

Эти эффекты и были названы нами «*психологическая ниша*» [Толочек В.А., 1992; 2000; 2013]. Есть основания полагать, что становление и развитие стилей субъектов в их совместной деятельности более определяется не их индивидуальными особенностями [Ильни, 1983; Мерлин, 1986; Климов Е.А., 1969 и др.], а фактором «*психологической ниши*» (интегрирующей индивидуальности, активность, подготовленность и профессиональное мастерство субъектов, пропорции представителей разных индивидуальных особенностей и стилей).

СРЕДА ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СТИЛЕЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКОВ

Толочек В.А., Панов А.Ю., Белик В.В., Москва, Россия

Аннотация. Обсуждается проблема взаимодействия субъектов в среде организации (на примере организации их стилей делового общения – СДО). Изучение СДО сотрудников коммерческой компании выявило их сильную обусловленность технологиями деятельности и корпоративной культурой компании. Выделено шесть стилей делового общения сотрудников, которые не способствуют их конструктивным деловым и «теплым», гармоничным межличностным отношениям. Эти стили также не

могут способствовать развитию организации и людей, конструктивным производственным результатам.

Ключевые слова: среда организации, стиль, деловое общение.

ORGANIZATION ENVIRONMENT AS A FACTOR OF FORMATION EMPLOYEES' BUSINESS COMMUNICATION STYLES

Tolochek V.A., Panov A.U., Belik V.V.

Abstract. The problem is an interaction of the subjects in environment of organization (for example, the organization of their business communication styles – BCS). Learning BCS employees of commercial companies revealed their strong conditioning technology operations and corporate culture. There are six styles of employees' business communication, which don't contribute to their constructive business and "warm", harmonious interpersonal relationships. These styles also can't promote the development of organizations and individuals, constructive production results.

Keywords: environment of organization, style, business communication.

Введение. В качестве детерминант стилей (когнитивных, индивидуальных стилей деятельности, стилей руководства, стилей саморегуляции, активности и др.) чаще выделяют индивидуально-психологические особенности людей и профессионально-деятельностные, реже – средовые факторы [Толочек В.А., 2000, 2013 и др.]. Вопросы об отношениях разных детерминант остается открытым.

Объектом нашего исследования стала деятельность и поведение сотрудников коммерческой компании («Пронто Медиа Холдинг»); *предметом* – взаимоотношения сотрудников в системе «руководитель-подчиненный», отражающиеся в структуре их стилей делового общения. *Целью* было изучение предпосылок, условий и эволюции конфликтных отношений субъектов в системе «руководитель-подчиненный».

Гипотезы: 1. Референтами конфликтных отношений субъектов в системе «руководитель-подчиненный» могут выступать составляющие их поведения, в том числе – их стили делового общения. 2. Состав и структура стили делового общения субъектов могут отражать возможные предпосылки и условия развития конфликтных отношений сотрудников, их динамику и особенности эволюции.

Особенность деятельности менеджеров: продажи в основном ведутся через интернет; реальная продолжительность рабочего дня превышает нормативную; стресс, вызванный неудовлетворенностью руководства работой сотрудников, – типичное явление. Взаимоотношения сотрудников в этом виде бизнеса строятся сугубо вокруг рабочих вопросов; неформальное общение ограничено комнатой отдыха или по скайпом (даже у сидящих рядом людей); как правило, вне работы общение ограничено. Для решения рабочих вопросов между отделами назначается встреча в переговорных комнатах. В компании преобладают сотрудники в возрасте 22-30 лет.

База исследования: 41 чел. – менеджеры по работе с клиентами компании «Пронто Медиа Холдинг», 26 мужчин (63%) и 15 женщин (37%) в возрасте от 20 до 56 лет ($X=30,3$ г. $CD=7,3$); стаж работы от 1 года до 32 лет.

Методы: психодиагностика (методики Д.Денисона, Т.Л.Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой), опрос экспертов, исследовательская методика «Стили делового общения» В.А. Толочка, статистические методы параметрической статистики (пакет статистических программ SPSS 10).

Результаты исследования. Полученные статистики характеризовались нормальным распределением, по большей части параметров асимметрия и эксцесс были в пределах [1,00]. При факторизации эмпирических результатов изучения стилей делового общения сотрудников компании выделяется шесть хорошо интерпретируемых факторов, характеризующих соответствующие *стили делового общения* (СДО) сотрудников. Содержательно, в соответствии с составом переменных и их «факторными весами», выделенные факторы как стили получили название: 1) «Сотрудничество, содействие, поддержка, гибкость, компромисс»; 2) «Избегание деловых взаимодействий, дистантность»; 3) «Авторитарность, агрессивность, требовательность»; 4) «Спонтанное, эмоционально не контролируемое общение»; 5) «Формальное, дистантное общение»; 6) «Эмоциональная взаимосвязь при неконструктивности деловых взаимодействий». Выделенные в исследовании стили делового общения (СДО) сотрудников компании косвенно отражают возможные предпосылки, условия и эволюцию конфликтных отношений в системе «руководитель-подчиненный». 1-й фактор, отражающий первый СДО, не связан и не поддерживается никакими индивидуальными особенностями субъектов и не поддерживается социальной микро- и мезосредой организации; он представляет собой проекции некоторого «идеала» стиля в понимании респондентов. Пять СДО, не являясь оптимальными, отражают мощное влияние корпоративной культуры организации. 2-фактор и 2-й стиль – «Избегание деловых взаимодействий, дистантность», способствует успешной карьере субъектов в данной организации и успешную самореализацию в семье, но не отвечает вероятным ожиданиям в межличностных взаимодействиях. 3-фактор и стиль – «Авторитарность, агрессивность, требовательность», скорее, типичен для молодых людей, успешно «делающих карьеру» в компании, беден в плане межличностных взаимодействий. 4-й фактор и стиль – «Спонтанное, эмоционально не контролируемое общение», присущ новичкам (в компании) и недавно назначенным на должность активно детерминируется субкультурой организации, но обеднен в аспекте межличностных взаимодействий. 5-й фактор и стиль – «Формальное, дистантное общение», типичный для продолжительное время работающих в компании, характеризующихся экспертами как лояльные, компетентные, с адекватным поведением в рабочих группах, также обеднен в аспекте межличностных взаимодействий. 6-й фактор и стиль – «Эмоциональная взаимосвязь при неконструктивности деловых взаимодействий», отражает спонтанные, экспрессивные формы поведения, не способствующие конструктивным взаимодействиям сотрудников.

Заключение. Выдвинутые гипотезы получили подтверждение. Обобщая полученные результаты можно констатировать: 1. Среди разных возможных детерминант стилей делового общения (индивидуально-психологических, профессионально-деятельностных, межличностных, средовых) наиболее весомыми выступают средовые (условия социальной микро- и мезосреды компании). 2. Детерминантами становления СДО сотрудников компании являются декларируемые и латентные особенности корпоративной культуры организации, закрепляющиеся традиции в построении отношений, транслирование руководителями типичного для компании стиля руководства. 3. К предпосылкам конфликтов и конфликтных ситуаций можно относить особенности организационной культуры, сложившиеся традиции деловых отношений, активно поддерживаемых «ветеранами» компании и работниками с успешной карьерой. 4. Типичные для компании стили делового общения сотрудников не способствуют их конструктивным деловым и «теплым», гармоничным межличностным отношениям. 5. Складывающиеся в организации СДО едва ли могут способствовать конструктивным производственным результатам, едва ли могут способствовать развитию организации и людей.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПРОСТРАНСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ СЕТЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ⁵⁵

Фленина Т.А., Богдановская А.Б., Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В качестве материала исследования используются смысловые блоки профилей пользователей социальной сети «ВКонтакте», на основе частотного анализа которых проведен кластерный анализ, выявляющий основные аспекты сетевой идентичности российской молодежи.

Ключевые слова: социальные сети, сетевая идентичность, российская молодежь.

SOCIAL NETWORKS AS A SPACE OF ONLINE IDENTITY BUILDING

Flenina T.A., Bogdanovskaya A.B.

Abstract. The "Vk.com" profile blocks used as the material of the study. The blocks were put together by their meaning and divided by the frequency analysis. Then the cluster analysis identified main aspects of online identity of Russian youth.

Keywords: social networks, social identity, Russian youth.

Основываясь на результатах теоретического анализа научной литературы, раскрывающей тенденции развития Интернета, можно утверждать, что на сегодняшний день одним из главных его сегментов составляют социальные сети, с появлением которых изменился как жизненный уклад миллионов людей, так и теоретические концепции о влиянии виртуального пространства на человека. В частности, представления о формировании идентичности в условиях Интернета трансформировались из

⁵⁵ Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-36-01303 «Личностные факторы сетевой идентичности российской молодежи»)

теорий «карнавальности» и «игры с идентичностью» к положениям правдивости и адекватности, предъявляемой пользователями личной информации. В нашем понимании, сетевая идентичность это метастабильное образование и многокомпонентный феномен, представляющий всю совокупность текстовых и визуальных компонентов сетевого облика человека, которые отражают реальные аспекты личности, а так же степень переживания значимости этих аспектов на основе которой он строит свое взаимодействие в сети Интернет [Фленина и др, 2015]. Такой подход позволяет, на наш взгляд, использовать социальные сети как пространство изучения особенностей конструирования сетевой идентичности.

Социологические исследования и статистика ВЦИОМ показывает, что основным пользователем социальных сетей является молодежь в возрасте от 18 до 24 лет. В частности, в российском интернет-пространстве лидирующие позиции по посещаемости занимает социальная сеть «ВКонтакте».

Таким образом, в данном исследовании мы сконцентрировались на выявлении параметров, «маркеров» сетевой идентичности на материалах социальной сети «ВКонтакте». В ранее опубликованных работах, на основе контент-анализа профилей социальной сети «ВКонтакте» [Фленина и др, 2015], нами были выявлены универсальные черты (категории) целостного описания сетевой идентичности российской молодежи. В данной работе при помощи кластерного анализа нами была описана многомерная классификация выявленных ранее категорий. Материалом данного исследования послужили 40 страниц профилей социальной сети, выбранные в случайном порядке, испытуемых в возрасте от 18 до 24 лет, т.к. данная возрастная группа пользователей является наиболее активной. Экспертная группа в составе из 3-х человек, в состав которой вошли квалифицированные психологи, а также студенты старших курсов психолого-педагогического факультета, оценивала указанные профили по выраженности 82-х категорий, выделенных ранее. Экспертные оценки были усреднены и в дальнейшем использовались нами для математико-статистической обработки. Для группировки категорий использовалась процедура кластерного анализа, мера близости – евклидово расстояние, объединение в кластеры осуществлялось по методу Варда.

В результате кластеризации нами были получены два кластера и 4 подкластера, рассмотрим каждый из них. Первый кластер условно обозначен нами как «базовая информация», «ядро», которое представляет собой своеобразный виртуальный «скелет», без которого невозможна идентификация и взаимодействие в «ВКонтакте». Данный кластер включает категории, касающиеся основной информации, значимой для базовой идентификации в пространстве социальной сети, такие как: «имя», «фамилия», «реалистичный аватар» (зд. подлинное изображение человека), «дата рождения», «друзья», «интересные страницы», «город», «фотографии».

Второй кластер содержит данные, характеризующие внутренний мир и внешние связи человека в Сети. Второй кластер делится на четыре подкластера. Первый подкластер включает контактную личностную

информацию, дающую возможность реализации социального контакта вне рамок социальных сетей. В подкластер вошли следующие категории: «дом», геологическая метка, Skype, «семейное положение», «военная служба», «родители», «телефонный номер», «специализация» (среднего образования), «кафедра» (высшее образование), «статус», «подарки», «личный сайт». Интересным нам показалось включение в данный кластер такой категории как «метафорический аватар (зд. картинка)». Обширное описание личной контактной информации достаточно часто сочетается с использованием в профиле нереалистичных изображений. Можно предположить, что данное сочетание реализует функцию конфиденциальности, позволяющую «спрятаться» за метафорическим изображением, отсеив ненужные поисковые запросы и возможность идентификации нежелательными лицами. Таким образом, пользователь имеет устоявшийся круг общения, которые знают про него необходимую для взаимодействия информацию, но в вопросе поиска новых контактов предпочитают самостоятельный поиск и скрывают свой профиль от «лишних глаз».

Второй подкластер наполнен категориями, характеризующими внутренний мир пользователя, его мировоззрение, а так же аспекты самораскрытия. То есть это такие параметры сетевой идентичности, по которым пользователь может найти «друзей» по интересам, вступить в группы, в общение и т.д. Надо отметить, что данный подкластер насыщен категориями, более других: «деятельность», «любимые игры», «интересы», «источники вдохновения», «любимые телешоу», «политические предпочтения», «любимые фильмы», «любимые книги», «любимая музыка», «любимые фильмы», «о себе», «любимые цитаты», «отношение к алкоголю/курению», «мировоззрение», «главное в людях», «главное в жизни», «форма обучения» (в высшем образовании).

Третий подкластер, названный нами «социальные маркеры/ярлыки сетевой идентичности», описывает контактную информацию, направленную на обозначение параметров социального статуса. В отличие от первого подкластера, здесь содержатся категории, которые говорят о том, какие этапы социализации пройдены пользователем: «родной город», «языки», «образование» и начальное и среднее и высшее (год начала, год окончания, дата выпуска), «факультет», «вуз», «девичья фамилия».

Четвертый кластер объединяет категории, названные нами дополнительная/необязательная информация: «внуки», «дети», «муж/жена», «дедушки/бабушки», «братья/сестры», «год начала/окончания работы». На наш взгляд, перечисленные категории оказались не столь важными для пользователей в виду возраста выборки.

В результате можно сказать, что сетевая идентичность складывается из различных аспектов пользователя, перенесенных (закодированных) в электронную среду. Таким образом, проведенный кластерный анализ позволил выделить следующие аспекты сетевой идентичности: «базовый» (без которого невозможна идентификация в социальной сети), «социальный» (ориентированный как на устоявшийся круг общения, так и на

поиск новых сетевых контактов), «мировоззренческий» (отражающий особенности внутреннего мира личности) и «дополнительный» (несущий не специфичную для данной возрастной категории пользователей информацию). Переживание значимости этих аспектов, как мы предполагаем, выстраивает индивидуальную (уникальную) иерархию компонентов сетевой идентичности.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЗА САМОРАЗВИТИЕ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Фризен М.А., Петропавловск-Камчатский, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются ресурсы образовательной среды в плане формирования у обучающихся их ответственности за проектирование саморазвития и его реализацию, в частности, деятельностные контексты и социальные практики, которые могут способствовать становлению экзистенциальной ответственности становящейся личности.

Ключевые слова: ответственность, личность, саморазвитие, образовательная среда.

FORMATION OF THE PERSONS RESPONSIBILITY FOR SELF-DEVELOPMENT BY EDUCATIONAL ENVIRONMENT MEANS

Frizen M.A.

Abstract. In article the educational environment resources discuss as way of persons responsibility for self-development formation and realization, in particular, activity and social experts which can assist development of the existential responsibility of the shaped person are discussed.

Keywords: responsibility, personality, self-development, educational environment.

Актуальными для современной психолого-педагогической науки и практики являются исследования, направленные на описание ценностно-смысловых и социальных оснований самоосуществления и саморазвития личности. Идея «обязательности» для каждого индивида линий развития (органического, социального, личностного) переосмысливается: личностное развитие как самодетерминация, самотрансценденция, саморазвитие присуще не каждому человеку, утверждает Д.А. Леонтьев [Леонтьев Д.А., 2013]. Личность стоит перед экзистенциальным выбором: воспользоваться правом авторства в плане выстраивания жизненного пути или следовать некому руслу, предлагаемому социумом. На этапе первичной социализации у личности в контексте семьи, школы нет возможности быть абсолютно автономным творцом своего жизненного пути, вместе с тем, крайне важно заложить у обучающихся психологическую основу подобной автономности. Однако, как уже отмечалось выше, не каждый человек это право на автономность реализует. В связи с этим, важно сформировать у обучающихся ответственность за собственное развитие и механизмы реализации данной ответственности в соотношении с идеей о подлинности человеческого бытия, как в индивидуальном, так и в общечеловеческом осмыслении.

Образовательная среда, на наш взгляд, обладает существенными ресурсами для формирования у обучающихся ответственности за саморазвитие.

Одним из направлений подобной работы является конструирование нестандартных, нестереотипных учебных ситуаций, а также включение обучающихся в творческие, креативные деятельностные контексты во внеучебное время. Данное направление работы призвано формировать у обучающихся готовность к принятию нестандартных ситуаций с неочевидным смыслом, к эффективному действию в пространстве альтернатив. Конкретными методами работы в данном направлении может быть проблематизация обучения, включение в проектную деятельность в различных вариантах (исследовательские, научно-исследовательские, творческие, общественно значимые проекты), применение активных и интерактивных методов обучения, в частности, сократовской беседы и др. Сам образовательный процесс должен осуществляться в богатом стимульном пространстве, в технически усовершенствованной среде, при этом важно понимать, что само пространство не должно быть перегружено современной техникой, многомерность мира можно ежедневно демонстрировать за счет самых простых средств (например, три состояния вещества можно показать при помощи красочной презентации, а можно на примере тающей сосульки и запотевающих очков; наша задача научить обучающихся видеть феноменологию мира вещей и людей в самых простых проявлениях, тогда они смогут в настоящем и будущем сделать многие элементы мира средством саморазвития и построения продуктивного диалога с внешней и внутренней реальностью). В данном случае важно, чтобы учебная и внеучебная деятельность не была направлена на единственно верный результат, а предполагала опробование разных методов, экспериментирование, поиск.

В результате в образовательном учреждении создаются условия для постепенного формирования деятельностно-преобразующего способа бытия человека [Белихов Ю.Н., 2011] в ситуациях смысловой неопределенности, когда отсутствие единственно правильного решения, гарантированного положительного результата не является угрожающим для личности в силу неочевидности, а воспринимается как новая возможность для достижения той или иной цели, для саморазвития.

Креативные деятельностные контексты, безусловно, стимулируют рефлексивную активность обучающихся, без которой невозможно самопознание, постановка целей развития и поиск средств для их достижения. Уже в дошкольном возрасте можно предложить ребенку в игре выступить в несвойственной ему роли, необычным способом продолжить сказочную историю, представить, что думают и чувствуют персонажи мультфильмов и мн.др. Постепенно рефлексивный фокус должен смещаться на собственные характеристики, их изменение в результате поведения и деятельности. В младшем школьном возрасте подобная рефлексия должна осуществляться в отношении собственных изменений в результате учебной деятельности, современные образовательные системы предлагают

достаточное количество методических приемов для этого. Н.Г. Алексеев полагает, что рефлексивный этап должен завершать любое действие, становиться естественным продолжением творческого акта [Зарецкий В.К., 2013]. Рефлексия разных позиций, смыслов, уже доступная подростку в связи с формированием высших психических функций, обеспечивает обучающимся видение альтернатив, делает для личности более выпуклыми, динамичными стереотипы, сложившиеся в ходе ранней социализации, это важнейшая основа для того, чтобы личность впоследствии могла осознанно строить себя, творчески осмысливая такие стереотипы, как модель семьи, жизненный сценарий, социальная норма, общественное мнение. Для саморазвивающейся личности рефлексивная активность становится средством преодоления адаптивной стратегии, при этом мы должны вооружить обучающихся неким интеллектуальным инструментарием, который позволит им сориентироваться в пространстве альтернатив, реагировать на появление неопределенной ситуации не психологическими защитами и конформизмом, а принятием задачи и активным поиском ее решения; интолерантность к неопределенности может выступать преградой для саморазвития. Принятию нестандартных задач будет способствовать комфортная психологическая обстановка, принятие поисковой активности детей и подростков (демократический, диалогический стиль педагогического взаимодействия), частотное применение элементов дискуссии, мозгового штурма, взаимооценивания и др.

Тесно связанным с предыдущими направлениями работы является стимулирование инициативности обучающихся как некой свободы, их субъектной активности, соответствующей внутренним целям их развития и не нарушающей границы других людей. Одновременно задействовать саморефлексию и активность в плане саморазвития позволяет применяемая в МАОУ «СОШ №42» Петропавловск-Камчатского городского округа технология составления индивидуальных программ саморазвития школьников [Фризен М.А., 2014]. Посредством данной технологии обучающийся рефлексировает актуальный уровень развития, свои особенности и возможности, возможные векторы развития и саморазвития, конкретные контексты и способы их осуществления.

Экзистенциальная ответственность личности, на наш взгляд, «вырастает» из ответственности как личностного – волевого – качества, она связана с саморегуляцией поведения и деятельности; формирование волевого контроля, дисциплинированности и ответственности в рамках образовательного процесса должно гармонично дополнять становление автономности и инициативности, сочетаться с процессами децентрации.

В целом, для формирования у обучающихся ответственности за собственное развитие в образовательном учреждении необходимо создание особого смыслового, деятельностного контекста, в котором, в терминах Ю.Н. Белихова, ребенок может включиться в проблемно-познавательный поток действительности. В данном случае имеется в виду особая социокультурная и духовно-практическая реальность [О.В. Лукьянов, 2008], в которой могут

строиться разнообразные динамичные связи субъекта с действительностью, в которой становящаяся личность может накапливать опыт управления собственным развитием.

ИЗМЕНЕНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» КАК ИНДИКАТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

Хисамбеев Ш.Р., Москва, Россия

Аннотация. Предлагается рассматривать изменения самосознания, проявляющиеся в «Я-концепции» в качестве индикатора развития субъектности. Отмечено, что воспитание личности требует развитие способности быть субъектом, занимать адекватную субъектную позицию. С позиции экопсихологического подхода это возможно лишь в условиях развивающей образовательной среды, в том числе ее технологического компонента, который включает психолого-педагогическое сопровождение личностного развития.

Ключевые слова: самосознание, субъектность, развитие субъектности, Я-концепция, становление личности.

CHANGING THE SELF-CONCEPT AS INDICATOR OF THE SUBJECTNESS DEVELOPMENT

Khisameev Sh.R.

Abstract. The paper proposed to consider changes in consciousness, manifested in "self-concept" as an indicator of the development of subjectness. It is noted that the education of the individual requires the development of the ability to be a subject, to hold adequate subject position. From the standpoint of ecopsychological approach it is possible only in conditions of a developing educational environment, including its technological component, which includes psychological and pedagogical support of personal development.

Keywords: self-consciousness, subjectness, subjectness development, self-concept, the formation of personality.

В настоящее время растущие требования к таким личностным качествам, как самостоятельность, ответственность, способность и мотивация к самообразованию, делают необходимым их развитие. Проблема состоит в том, что существующие педагогические технологии ориентированы в первую очередь на обучение, а не развитие личности. Вместе с тем, развитие личности учащегося оптимально осуществляется лишь в условиях развивающей образовательной среды, которая понимается нами как совокупность условий и факторов, обуславливающих изменения в мотивации, смысложизненных ориентациях, системе значений и в когнитивном опыте учащегося. Для решения указанной проблемы нами вводится понятие «субъектность учащегося», под которым понимается способность практически реализовывать активную личностную позицию при решении учебных задач.

В настоящее время в психологии отсутствует инструментарий непосредственной оценки субъектности. Поэтому индикатором развития субъектности выбраны изменения самосознания, проявляющиеся в «Я-

концепции».

В отечественной и зарубежной психологии проблема самосознания – одна из самых традиционных. Ее рассматривали с разных позиций представители практически всех школ и направлений психологии.

Самосознание понимается нами как важнейшая составная часть сознания – высшей, свойственной только человеку и связанной с речью функции мозга, которая заключается в обобщенном, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно-творческом преобразовании действительности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтроле поведения человека.

Традиционно самосознание определяется как смысловое единство мира, внутреннего и внешнего, детерминируемое миропониманием, которое складывается в зависимости от имеющихся знаний об окружающей действительности и о себе. «Оно... суть не что иное как системное (функционально-структурное) единство восприятия, переживания и поведения человека» [Панов В.И., 2004, с.98].

Можно выделить три особенности сознательной деятельности:

1) она обязательно мотивирована. Причем чаще всего имеются критерии успеха и на первый план выступает мотивация достижения.

2) сознательная деятельность человека предполагает планирование и контроль, т.е. обязательно включает функции внимания и воли.

3) главный источник сознательной деятельности – культурно-исторический опыт, передающийся в процессе обучения и воспитания. Этот опыт фиксирован в языке, который становится орудием общения, познания и регуляции деятельности.

Таким образом, можно говорить о мотивационном, метакогнитивном и семантическом компонентах сознания.

Способность сознательной деятельности по преобразованию окружающего мира является важнейшей чертой человека как субъекта, т.е. индивида как носителя сознания, обладающего способностью к деятельности. Самосознание тесно связано с внутренней речью. Вступая сами с собой в коммуникацию, люди в состоянии выделять себя из непосредственной ситуации. Способность человека сдерживать свои импульсы и приостанавливать внешние действия на тот срок, пока осуществляется манипуляция образами и символическими представлениями, – это то, что составляет его внутреннюю жизнь, его интеллект. Поскольку человек свободен от власти непосредственного окружения, он может рассматривать альтернативы в своем воображении и ставить перед собой отдаленные цели. Именно благодаря этому поведение становится произвольным.

Сознание для своего носителя выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов в его внутреннем мире, превосходящих его практическую деятельность, сопровождающих ее и служащих критерием оценки ее успешности.

Благодаря этому человек способен выделить себя из окружающей

среды и осознать свою индивидуальность, сформировать «Я-концепцию», понимаемую как совокупность представлений субъекта о себе и своем месте в социуме. Именно «Я-концепция» дает возможность самостоятельно, т.е. без воздействия раздражителей среды, регулировать свое поведение, то есть является ядром системы саморегуляции. Через систему представлений о себе человек преломляет воспринимаемую информацию и формирует свое поведение исходя из системы своих ценностей, идеалов и мотивационных установок. Адекватность поведения человека в значительной степени определяется степенью его критичности.

Поскольку люди по-разному оценивают происходящие события и свои поступки, то самосознание человека индивидуально и пристрастно. Поэтому субъектность подразумевает наличие самосознания и «Я-концепции».

В отечественной психологии проблеме самосознания посвящено значительное количество работ. Главное место среди них занимают работы, изучающие общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте общего вопроса – проблемы развития личности. Прежде всего, это труды С.Л. Рубинштейна (1946, 1976), Б.Г. Ананьева (1948), Л.С. Выготского (1982), И.И. Чесноковой (1977), В.В. Столина (1983), И.С. Кона (1984), Е.Т. Соколовой (1989). Эти авторы рассматривают самосознание как органическую составляющую личности, не сводя при этом личность к ее самосознанию. Они соглашались с тем, что самосознание возникает в ходе развития сознания личности.

Развитие самосознания, таким образом, оказывается неразрывно связано с общим развитием личности. Лучше Л.С. Выготского трудно сформулировать: «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением. Но овладение предполагает в качестве предпосылки отражение в сознании, отражение в словах структуры собственных психических операций, ибо, как мы уже указывали, свобода и в данном случае означает не что иное, как познанный необходимость» [Выготский Л.С., 1984, с. 225].

Более того, самосознание и личность способны влиять друг на друга, взаимно обуславливать развитие тех или иных свойств личности и особенностей самосознания.

В отечественной традиции большую роль сыграло утверждение Л.С. Выготского, что развитие самосознания определяется конкретной социальной ситуацией развития личности. Для Выготского самосознание – это социальное сознание, перенесенное вовнутрь, а основой целостности самосознания является память. «То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста... Психические акты приобретают личный характер только на основе самосознания личности и на основе овладения ими» [Выготский Л.С., 1984, с. 227].

Воспитание личности требует развитие способности быть субъектом, занимать адекватную субъективную позицию. Учащиеся и преподаватели могут в своем взаимодействии выступать как субъектами, так и объектами воздействия. Традиционное обучение строится в субъект-объектной схеме, которая не способствует развитию инициативности обучающегося. С позиции экпсихологического подхода это возможно лишь в условиях развивающей образовательной среды, в том числе ее технологического компонента, который включает психолого-педагогическое сопровождение личностного развития.

ВЫГОРАНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ СУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ИНТЕГРАТИВНЫХ ВИДАХ ТРУДА

Цуканова О.Ю., Тверь, Россия

Аннотация. В статье обсуждается феномен психического выгорания на примере профессий интегративного характера. Выделяются интегративные виды труда, которые образуются в результате интеграции разнородного психологического содержания двух и более других видов труда. Выгорание анализируется как результат субъектных взаимодействий.

Ключевые слова: психическое выгорание, субъектные взаимодействия, интегративные виды труда.

BURNOUT AS A RESULT OF SUBJECTIVE INTERACTIONS IN INTEGRATIVE FORMS OF LABOR

Tsukanova O.J.

Abstract. This paper discusses the phenomenon of mental burnout on the example of the integrative nature of professions. Stand integrative types of work that are formed as a result of the integration of heterogeneous psychological content of two or more other kinds of labor. Burnout is analyzed as a result of subjective interactions.

Keywords: mental burnout, interactions between the subjects, integrative forms of labor.

На пути освоения профессиональной деятельности часто формируются новые запросы к степени соответствия личности требованиям профессии. В изменяющихся условиях современного общества проблема взаимодействия личности и профессии приобретает особую актуальность. Это также обусловлено интенсификацией профессиональной деятельности, требованиями точности исполнения поставленных задач, необходимостью соответствовать быстро меняющимся ситуациям, договорам, условиям профессии, что приводит к повышению стрессогенной нагрузки и, как результат, к негативному влиянию профессии на личность, к появлению профессиональных деструкций, наиболее типичным среди которых является синдром психического выгорания.

Появилось множество новых, в том числе – сложных, полипредметных и полицелевых видов труда; существенно изменилось психологическое содержание многих традиционных видов труда. Для обозначения подобных видов труда будем использовать термины

«интегративный» и «базовый»: *интегративные виды труда* (профессиональной деятельности) – это такие виды труда, которые образуются в результате *интеграции* разнородного психологического содержания двух и более других видов труда, выступающих в таком случае в качестве *базовых видов труда*. Примеры интегративных видов труда: менеджеры, работающие в сфере недвижимости, логистик склада, маркетолог, дизайнер помещений, кинолог-консультант, клипмейкер, риэлтер, мерчендайзер, социальный работник, контент-менеджер, продавец-консультант, фармацевт-продавец, предприниматель – директор своей торговой фирмы и др.

В настоящее время отсутствует единая точка зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Вместе с тем чаще всего под «психическим выгоранием» понимается состояние психофизиологического, эмоционального и умственного истощения. Этот синдром рассматривают в различных аспектах и, по мнению многих авторов, включает в себя следующие составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. «Отсутствие или ослабление психоэмоциональных копинг-ресурсов приводит, в частности, к синдромам хронической усталости и эмоционального выгорания, а также к психосоматическим заболеваниям» [Журавлев А.Л., 2008].

Для объяснения психического выгорания выделяют индивидуальный, интерперсональный и организационный подходы.

Исследования, относящиеся к индивидуальному подходу, фокусируются на симптомах, которые испытывают индивиды, подвергшиеся выгоранию. Таким образом, выгорание, характеризующееся многими взаимосвязанными симптомами, рассматривается как синдром, в котором ведущим является истощение. «Центральным ядром феномена выгорания многие авторы определяют эмоциональное истощение» [Доценко О.Н., 2008]. Фрустрированные ожидания и цели выступают как главная причина выгорания. Так, в рамках экзистенциальной психологии, основным его источником считается неудачный поиск смысла жизни в профессиональной среде.

Сторонники межличностного подхода делают акцент на том, что в большинстве случаев эмоциональные нарушения возникают из повседневного взаимодействия с требовательными, беспокойными реципиентами. Существует ряд психологических теорий, в которых характер субъектных взаимодействий на работе рассматривается и определяется причиной возникновения выгорания [Орел В.Е., 2008].

Несмотря на имеющиеся различия во взглядах вышеперечисленных авторов, можно выделить некоторые общие характеристики изучаемого феномена:

1. Многие (хотя и далеко не все) исследователи психического выгорания подтверждают наличие его трехкомпонентной структуры

(эмоциональное истощение, деперсонализация, понижение профессиональной самооценки).

2. В рамках различных подходов мнения исследователей сходятся в том, что психическое выгорание – конечный результат воздействия стрессогенных факторов на личность профессионала.

Отмечены следующие факторы, вызывающие этот синдром: специфика содержания профессиональной деятельности и индивидуальные особенности самих работников. Индивидуальные факторы включают в себя социально-демографические, личностные и когнитивные особенности, профессиональную мотивацию. Данная группа факторов чаще представлена в профессиональной деятельности субъект-субъектного типа. К организационным факторам относятся условия работы, содержание труда, социально-психологические факторы. Вышеперечисленная группа факторов проявляется ярче в профессиональной деятельности субъект-объектного типа. Нам представляется перспективным изучение выделенных факторов и в профессиональной деятельности субъектно-информационного типа [Леньков С.Л., 2010].

На сегодняшний день в литературе, посвященной синдрому психического выгорания, отмечается, что круг профессий, профессионалы которых подвержены данному синдрому, не ограничивается профессиональной деятельностью субъект-субъектного типа. Компоненты психического выгорания также по-разному проявляются в профессиональной деятельности субъект-объектного и субъектно-информационного типов.

В современных условиях информационные технологии используются практически во всех профессиональных сферах. В этой связи, вопросы эффективности применения информационных технологий приобретают важное социально-экономическое значение. В последнее время все чаще стали появляться данные, что синдром психического выгорания наблюдается у людей, работающих с современной техникой, информационными технологиями и знаковыми системами.

Учитывая, что в круг компетенций исследуемых нами менеджеров, работающих в сфере недвижимости, входит как общение с клиентами (субъект-субъектная составляющая деятельности), знание актуального рынка объектов недвижимости (субъект-объектный тип), работа с информационными базами данных объектов недвижимости, так и подбор запрашиваемого типа объекта недвижимости под запрос клиента (субъектно-информационный тип), мы можем говорить о том, что представители данной профессии подвержены синдрому психического выгорания. Соответственно, в практическом плане в условиях нестабильного отечественного рынка для оптимизации профессиональной деятельности, смягчения симптомов профессионального выгорания, а в некоторых случаях возможно и для предотвращения его возникновения весьма актуальны исследования данного феномена и в профессиях интегративного характера по своему содержанию.

ЭКОПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ НАМЕРЕНИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОНАТИВНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ЭКОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Чердымова Е.И., Самара, Россия

Аннотация. В статье рассматривается экопрофессиональное сознание как результат интеграции экологической и профессиональной подготовки в целях устойчивого развития. Уделяется внимание конативному компоненту экопрофессионального сознания студентов, намерению студентов к профессиональной деятельности в соответствии с экологическим императивом.

Ключевые слова: экопрофессиональное сознание, экологическая подготовка, профессиональная подготовка, устойчивое развитие.

ECOPROFESSIONAL INTENTION AS AN INDICATOR OF THE CONNOTATIVE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF INDIVIDUALS ECOPROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

Cherdumova E.I.

Abstract. The article considers the ecoprofessional consciousness as a result of integration of environmental and vocational training for sustainable development. The main attention direct to conative component in the structure of students ecoprofessional mentality.

Keywords: ecoprofessional consciousness, environmental training, vocational training, sustainable development.

Экопрофессиональное сознание (ЭП сознание) – интегральное психическое образование, отражающее взаимодействие специалиста и Природы, в основе которого лежат экопрофессиональные знания, осознание себя как части Природы и понимание окружающего мира через призму ЭП отношений к нему, где ведущей установкой является позитивная позиция рационального использования природных и общечеловеческих ресурсов, намерений, обеспечивающими экологически и профессионально целесообразную деятельность в целях устойчивого развития и коэволюции Человека и Природы [Чердымова Е.И., 2013]. На наш взгляд, экопрофессиональное сознание является центральной категорией вузовской подготовки.

Сущностная характеристика экопрофессионального сознания как результата интеграции экологической и профессиональной подготовки в целях устойчивого развития отражает следующие аспекты:

- *концептуальные аспекты*, под которыми имеются ввиду система базовых положений, общедидактических принципов, принципов деятельностного, субъектно-деятельностного, экопсихологического подходов;

- *структурные аспекты*, под которыми понимаются:
–*когнитивный* компонент, представляющий собой познавательную и аккумулятивную функции личности студентов. Он включает в себя Научные знания о природе, взаимосвязи человека с природой; о балансе между сложившейся экологической обстановкой и профессиональной

деятельностью; об экологических закономерностях развития ситуации в техносфере;

–*ценностно-мотивационный* компонент, отражающий рефлексивно-порождающую функции и включающий ценности и идеалы, в основе которых лежат экопрофессиональная позиция, социальные нормы и правила, регулирующие повседневную жизнь и профессиональную деятельность;

–*ориентационный* компонент, представляющий собой экопрофессиональные ориентации и установки на прогнозирование влияния профессиональной деятельности на экологическую ситуацию. Установки на получение, поиск, переработку информации по уменьшению негативного воздействия техносферы и творчески использовать ее в своей практической профессиональной деятельности;

–*конативный*, подразумевающий намерение вести практические исследования и делать выводы по техногенной нагрузке на окружающую среду профессиональной деятельности. Намерение студентов к профессиональной деятельности в соответствии с экологическим императивом – использованием специальных экопрофессиональных знаний в конкретных профессиональных условиях, *намерения* как сознательное стремление специалиста завершить профессиональное действие соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого как профессионального, так и экологически обоснованного результата. Экопрофессиональное намерение выступает как момент внутренней подготовки к исполнению действия и наиболее эффективно прогнозирует экологическое поведение в профессиональной деятельности [Чердымова Е.И., 2013].

Конативный компонент экопрофессионального сознания детерминирован системой побудительных сил субъектов интеграции, их опредмеченных экологических потребностей, притязаний, намерений в профессиональной деятельности.

Показателем конативного компонента являются намерения. В этом качестве, как считает Л.П.Буева, сознание непосредственно выступает как механизм «внутреннего регулятора социальной деятельности и поведения личности» [Буева Л.П., 2010].

Поведение личности – это вершина айсберга, «подводную» часть которого образуют доминирующая система мотивов, потребностей, интересов и установок личности, характерологические особенности человека, его система отношений к социальному окружению и к самому себе, особенности восприятия и переживания личностью данной конкретной ситуации и др.

Коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, показывает, что в зону значимости попали все компоненты экопрофессионального сознания. Наибольшая связь установлена в паре экопрофессиональное сознание – намерение ($r_s=0,839$ корреляция значима на уровне 0,01); значимость между экопрофессиональным сознанием и отношением ($r_s=0,641$ корреляция значима на уровне 0,01); следующее по значимости между

экопрофессиональным сознанием и установкой ($r_s=0,447$ корреляция значима на уровне 0,05), далее идет взаимосвязь между экопрофессиональным сознанием и знаниями ($r_s=0,431$ корреляция значима на уровне 0,05).

Опираясь на данные, полученные с помощью Т-критерия Вилкоксона, мы можем говорить о том, что формированию поддаются все компоненты экопрофессионального сознания: конативный (ТЭмп=17,5), ценностно-мотивационный (ТЭмп=15), ориентационный (ТЭмп=9,8), когнитивный (ТЭмп=6,1).

По результатам проведенного нами пилотажного исследования развитости компонентов экопрофессионального сознания студентов разной направленности обучения можно сделать следующие выводы: наиболее высокие показатели развитости экопрофессионального сознания получены студентами первых курсов, а наиболее низкие – у студентов пятых курсов всех направленностей обучения. Важно отметить, что самый низкий результат получен студентами пятого курса по ценностно-мотивационному компоненту экопрофессионального сознания, который включает ценности и идеалы, в основе которых лежат экопрофессиональная позиция, социальные нормы и правила, регулирующие повседневную жизнь и профессиональную деятельность. Низкий уровень развитости конативного компонента экопрофессионального сознания выявлен у студентов всех направленностей. Причем опять наблюдается снижение показателей экопрофессионального сознания к концу обучения в вузе.

Следовательно, намерение вести практические исследования и делать выводы по техногенной нагрузке на окружающую среду, которую оказывает профессиональная деятельность, намерение к профессиональной деятельности в соответствии с экологическим императивом – использованием специальных экопрофессиональных знаний в конкретных профессиональных условиях у выпускников вузов на данный момент находится на низком уровне.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Черезова Л.Б., Чумаков И.В., Шатская Е.В.,
Волгоград, Россия*

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы, связанные с формированием у детей основ экологического сознания в условиях дошкольной образовательной организации с точки зрения непотребительского отношения к природе. Предложены методы диагностики сформированности отдельных аспектов экологического сознания дошкольников в виде специально созданных диагностических ситуаций.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, экологическое сознание, дошкольники.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PRESCHOOL CHILDREN ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS FORMATION

Cherezova, L.B., Chumakov V.I., Shatsky E.V.

Abstract. The article discusses issues related to the formation of children the basics of ecological consciousness in the conditions of preschool educational organizations non-consumer attitude to nature. The proposed methods of diagnostics of development of certain aspects of ecological consciousness of preschool children in the form of an especially diagnostic situations.

Keywords: Psychological support, ecological consciousness, preschool children.

Известно, что основы экологического сознания закладываются уже в дошкольном детстве [Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1996; Медведев В.И., Алдашева А.А., 2001; Макарова Л.М., 2003; Панов В.И., 2013 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. Педагоги не владеют основами применения психологических методов в своей работе, т.к. в пособиях по теории и методике экологического образования детей [Николаева С.Н., 2000; Серебрякова Т.А., 2008; Мир природы и ребенок под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой, 2003; Газина О.М., Фокина В.Г., 2013 и др.] эта тема не рассматривается, за редким исключением [Зебзеева В.А., 2009]. Если мы определяем, вслед за С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным, три направления, по которым должно идти формирование основ экологического сознания (знания, отношение, поведение), то и работа в образовательной организации также должна идти одновременно по все этим направлениям. В наших исследованиях мы исходим из того, что формирование элементов 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, которые мы назвали диагностическими ситуациями [Чумаков И.В., Шатская Е.В., 2015, в печати]. В дальнейшем на базе МДОУ № 376 будет работать инновационная площадка по этому направлению.

Диагностическая ситуация № 1: детям, гуляющим на улице, раздаются конфеты и разрешается их съесть. Воспитатели наблюдают и фиксируют поведенческие реакции детей. В проведении диагностической процедуры принимали участие 72 ребенка: дети 5-6 лет – 32 человека, дети 6-7 лет – 40.

После проведения процедуры мы получили следующие результаты: бросили фантики на землю – 27 детей (37,5%). Из них сделали это после того,

как наблюдатель ушел – 7. 45 детей (62,5%) не бросили фантики на землю, а совершили следующие действия:

- подняли фантики, брошенные другими детьми – 3;
- отдали фантики воспитателю – 6;
- спросили воспитателя, куда девать фантики – 4;
- держали фантики в руках, не зная, что с ними делать – 6;
- положили фантики в карманы – 17;
- решили собирать коллекцию фантиков – 4;
- бросили в мусорное ведро, находящееся на участке группы – 4;
- подсказал другому ребенку, что фантик нужно бросать в мусорное ведро – 1.

Таким образом, проведение данной диагностической ситуации показало уровень культуры поведения детей в условиях города, в целом он оказался выше среднего.

Диагностическая ситуация № 2: в помещении слева расставляются комнатные растения с высохшей землей в горшках, а рядом с ними лейки или бутылки с водой. Справа - игрушки: мягкие, конструктор, обручи, мячи, машинки и т.д. Детям предлагается выбрать вид деятельности по желанию. В проведении диагностической процедуры принимали участие 74 ребенка: дети 5-6 лет – 35 человек, дети 6-7 лет – 39.

Были выявлены следующие поведенческие реакции: играли с игрушками все 100% детей – участников диагностической ситуации. В одной старшей группе были постоянные ссоры из-за игрушек, во время игры ребята сбивали горшок с растением, хотя пространства для игры было много. Один ребенок погладил листок сбитого растения.

Вывод, сделанный после проведения процедуры: с детьми не проводится целенаправленной работы по формированию эмпатии по отношению к объектам природы.

Диагностическая ситуация № 3 проводила в музее «Казачий курень», где, кроме предметов быта казаков, находятся еще птицы, черепашки и хомячки. 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 74 ребенка: дети 5-6 лет – 34 человека, дети 6-7 лет – 40. При опросе детей выяснилось, что объекты предметного мира выбрали 29 (39%) воспитанников детского сада, а объекты природного мира выбрали 42 (61%), т.е. в целом природные объекты были более интересны для детей.

Диагностическая ситуация № 4: просмотр отрывка из видеофильма «Микрокосмос» о красоте окружающей природы. Установка: без предварительной беседы ребятам предлагается посмотреть фильм о жизни мелких животных луга 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 77 детей: 5-6 лет – 35 человек, дети 6-7 лет – 42.

Старшие группы. Первая из двух старших групп показала отсутствие интереса к просмотру фильма на протяжении всех 10 минут. В течение всего просмотра дети прятались за спины друг друга, обсуждали посторонние темы. За эти 10 минут успели поиграть, поболтать, потолкаться. Высокая акцентированность на себе, на своих переживаниях, безразличие к окружающему миру, иногда проявлялась слабая брезгливость к увиденному. Вторая старшая группа показала полное погружение в просмотр видеофильма (все 10 минут). Не было суеты, игр, наблюдалась полная концентрация внимания на фильме. Так, дети проявили свое отношение к рождению бабочки, как к чуду, однако они не сумели выразить словами то, что почувствовали. Наблюдалась и негативная реакция – на появление пчелы.

Подготовительные группы. Первая из трех подготовительных групп (дети 6-7 лет), участвующих в диагностических ситуациях, показала высокую эмоциональную и познавательную активность. Дети обратили внимание на красоту представленной природы, внимательно смотрели фильм 8 минут из 10, что показало, по нашему мнению, высокую заинтересованность. Вторая подготовительная группа, к нашему удивлению, показала негативное отношение к фильму, брезгливость, эмоциональное отторжение. Во время просмотра звучали слова: «Фу!», «Я их боюсь!», «Как вы можете это смотреть?». Дети в этой группе внимательно смотрели фильм 6 минут из 10 – высокая, но негативно эмоционально окрашенная заинтересованность при просмотре фильма о природе. Третья подготовительная группа показала высокую познавательную активность. Были попытки назвать всех насекомых, которых увидели дети, но эмоционального отклика на красоту показанной в фильме природы не было. Дети в этой группе внимательно смотрели фильм 5 минут из 10 – высокая заинтересованность при просмотре фильма о природе.

Таким образом, представленные диагностические ситуации могут служить инструментарием при анализе сформированности элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПРЕДМЕТНО ПРОСТРАНСТВЕННОМ ОКРУЖЕНИИ

Чернышева О.Н., Москва, Россия

Аннотация. В статье описываются некоторые психологические механизмы активности человека в профессиональном предметно-пространственном окружении человека.

Ключевые слова: психологические механизмы, активность, предметно-пространственное окружение.

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF HUMAN ACTIVITY INTO PROFESSIONAL OBJECT-OPERATING SPACE ENVIRONMENT

Chernysheva O.N.

Abstract. In the article the psychological mechanisms of person and subject-space professional environment are describes.

Keywords: psychological mechanisms, activity, subject-space environment.

Локализация человека в профессиональном пространстве выступает базовым механизмом координации работы физиологического и психологического уровней построения произвольного движения.

Произвольные движения, особенно выполняемые при решении профессиональных задач, зачастую кажутся нецелесообразными с точки зрения физиологии. Этот факт отражает противоречия между физиологическими и психологическими механизмами управления двигательной активностью. Психологические механизмы управления в условиях произвольных действий в предметной среде подавляют физиологические механизмы, обеспечивая субъекту решение психологических задач часто в ущерб функционированию его организма, это связано с особенностями организации физиологических и психологических механизмов управления.

При организации произвольных движений в конкретной предметной среде в качестве доминант выступают не физиологические, а личностные и/или социальные потребности. При этом в профессиональной деятельности одобряемое преимущество оказывается у социальных потребностей, реализуемых психологическими механизмами управления двигательным действием.

Подобные расхождения требуют особого внимания исследователей. поскольку могут приводить и часто приводят к нарушениям работы физиологических систем организма вплоть до патологий и профзаболеваний.

Как психологи, так и физиологи отмечают, что механизмы построения и структура движений, реализуемых на уровне D (по Н.А. Бернштейну), существенно отличаются от таковых на нижележащих уровнях. Переходя к анализу уровня произвольной двигательной активности, физиологи отмечают, что его работа не ограничивается набором врожденных или автоматизированных программ [Орловский Г.Н., 1973; Шик М.А., 1976; Семенов, 2011]. Это связано с тем, что на уровне D пути нервных воздействий на эффекторные системы не закреплены однозначно в конкретных субстратах мозга (в данном случае коры), как это имеет место на более низких уровнях построения движений, а формируются прижизненно на основе опыта и, следовательно индивидуальны. Поэтому для объяснения механизмов построения движений на этом уровне физиологи оказываются вынуждены использовать такие психологические понятия как смысл, задача [Бернштейн, 2004], мотивация [Батуев, Семенов И., 2009] и переходить от оценки физических характеристик движения к анализу двигательных действий [Бернштейн, 2004; Рубинштейн 2000, Запорожец 2000]. Последнее

позволяет предположить, что физиологическая непредсказуемость двигательного ответа на те или иные сенсорные раздражения при переходе к произвольным движениям связана с принципиальным изменением механизмов управления движением.

Ответ на этот вопрос может быть получен при анализе некоторых форм психологических двигательных действий. Анализ профессиональных двигательных действий в предметной среде показал, что они имеют сложную психологическую процессуальную структуру управления. Помимо обычно анализируемой исполнительской стадии в нее включаются еще две, предшествующие ей, специфические психологические стадии. Только их сумма и обеспечивает формирование и реализацию целостного двигательного действия. [Чернышева, 2008; Чернышева, 2014].

Первая, ориентировочная стадия, связана со смысловым выделением в рабочем пространстве проблемной зоны, концентрирующей на себе перцептивно-действенную активность. Она определяется смыслом (контекстом) исполнительных действий и связана с фиксацией пространственной направленности ведущей сенсорной системы.

Смысл второй стадии связан с двухфазным морфологическим приспособлением субъекта к взаимодействию с конкретной предметной средой. Первая фаза реализуется через психосоматическое закрепление в пространстве взаимодействия с предметной средой ведущей сенсорной системы, и обеспечивает оптимум восприятия в выбранной доминантной зоне. Ведущая афферентная система физически (через движение) локализуется (закрепляется) относительно доминантной (целевой) проблемной зоны. Вторая же фаза связана с последующим биомеханическим приспособлением тела к исполнительному действию – принятием основной рабочей позы.

Психологически морфологическая стадия отражает формирование психосоматической установки на цель (локализация) и задачу (поза). Поскольку обе фазы формируются прижизненно на основе опыта и связаны со смысло- и целеобразованием, мы однозначно можем считать их психологическими.

Выступая как механизм управления двигательной активностью человека, локализация ведущего сенсорного аппарата относительно цели действия обеспечивает минимум подвижности головы и плечевого пояса, т.е. обеспечивает работу вестибулярного аппарата в филогенетически нормальных для него условиях, близких к статическим. Этот акт позволяет снизить уровень физиологической нагрузки на вестибулярный аппарат, «загрубить» систему управления произвольной двигательной активностью в условиях гравитации. В этих условиях динамическая произвольная активность дистальных систем организма, обеспечивается психологическими механизмами управления движениями. Они не оказывают существенного влияния на вестибулярный аппарат, благодаря отсутствию резких возмущений. Последнее позволяет осуществлять более широкий спектр движений, не вступая в противоречие с работой отолитового органа. Говоря в

терминах теории управления, мы имеем здесь дело с адаптивными стабилизирующими (робастными) системами, характеризующимися изменением структуры основной управляющей системы, а не с изменением параметров настройки, которые свойственны физиологическим процессам.

Анализ фаз локализации и принятия позы, т.е. формирования психосоматической установки на выполнение двигательного действия, позволяет сделать следующие выводы:

1 На уровне психологического управления активностью организма происходит изменение приоритетов организации жизнедеятельности за счет перенастройки физиологических механизмов управления на психологические механизмы;

2 Перенастройка этих механизмов связана с изменением структуры управляющего воздействия, что обеспечивает, в частности, возможность изменять чувствительность управляемой системы.

3 Приоритет психологических механизмов управления поведением человека в предметной среде обеспечивается за счет загромождения чувствительности вестибулярного аппарата.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА «Я», ПРЕДЪЯВЛЯЕМОГО В ПРОЦЕССЕ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ, И УРОВНЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Черняк Е.Д., Барановичи, Беларусь

Аннотация. В статье раскрывается проблема Интернет-зависимого расстройства, одним из объектов которого выступает социальная сеть как виртуальный ресурс. Установлена противоречивость характеристик образа «Я», предьявляемого пользователями социальной сети с высоким уровнем Интернет-зависимости, что отражает стремление индивида компенсировать полученные в реальном взаимодействии негативные представления о себе.

Ключевые слова: образ Я, виртуальное общение, интернет зависимость.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF-IMAGE TO BE MET IN THE PROCESS OF VIRTUAL COMMUNICATION AND THE LEVEL OF INTERNET ADDICTION OF SOCIAL NETWORK USERS

Chernyak E.D.

Abstract. The article reveals the problem of Internet addiction disorder, one of the objects of which is social network as virtual resource. The contradiction of characteristics of self-image imposed on social networks users with a high level of Internet addiction, which reflects the desire of the individual to compensate negative perceptions about themselves resulting in a real interaction was found out.

Keywords: self-image, virtual communication, internet addiction.

Модернизация и популяризация различных форм виртуальной активности обуславливает возрастание значимости Интернета как информационного, коммуникативного и игрового пространства в мировых масштабах. В период с 2000 по 2015 год удельный вес пользователей Интернета увеличился с 6,5% до 43% мирового населения. Одним из

наиболее дискутируемых негативных последствий нарастающей информатизации общества является Интернет-зависимое расстройство. В рамках изучения Интернет-зависимости, с одной стороны, зарубежными исследователями используется термин «зависимость», с другой – термин «патологическое использование». Нам кажется наиболее правильной точка зрения, отраженная в трудах А.Г. Асмолова и Н.А. Цветковой, где патологическое использование Интернета рассматривается в качестве промежуточной стадии между нормой и сформировавшейся зависимостью от виртуальной активности [Асмолов А.Г., Цветков А.В., Цветкова Н.А., 2004]. С целью изучения образа «Я» пользователей социальных сетей с различным уровнем Интернет-зависимости нами было проведено исследование на базе Барановичского государственного университета. Выборку исследования составили 50 респондентов; средний возраст испытуемых – 22 года. В процессе работы были использованы методика «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» Л.Н. Юрьева и Т.Ю. Большот, а также модифицированный вариант методики семантического дифференциала.

Диагностировано отсутствие Интернет-зависимости у 24% испытуемых. Находятся на стадии увлечения ресурсами Сети 62% респондентов. Первая стадия Интернет-зависимости была выявлена у 14% респондентов. Для определения связи между уровнем Интернет-зависимости и характеристиками образа «Я» пользователей социальной сети нами был проведен регрессионный анализ данных. Характеристики образа «Я в социальных сетях», которые вошли в полученную регрессионную модель, были разделены нами на два блока: «контактный» и «дистантный».

С увеличением уровня Интернет-зависимости повышается выраженность в образе «Я в социальных сетях» следующих «контактных» характеристик:

- самодостаточность ($\beta=0,39$). Мы полагаем, что данный аспект образа «Я» ярко выражен у зависимых пользователей ввиду анонимности социальной сети, нивелирования социального статуса и ролей, возможности контролировать впечатление о себе у другого пользователя, в отличие от реального межличностного взаимодействия;

- правдивость ($\beta=0,26$). Высказывание виртуальному собеседнику мнения, которое соответствует мыслям и убеждениям, облегчается в социальной сети ввиду анонимности, физической непредставленности пользователей и снятия жестких социальных конвенций [Янг К., 2000]. Данные характеристики обуславливают компенсаторную активность пользователей, у которых фрустрирована потребность в высказывании собственного мнения;

- юмористичность ($\beta=0,58$) и веселость ($\beta=0,34$). Формирование образа веселого человека связано с контролем впечатления, которое формируется у собеседника, посредством исключения отрицательных эмоциональных побуждений и высказываний. Необходимо отметить

высокую популярность сообществ в социальных сетях, в которых пользователи оценивают саркастические, иронические высказывания;

- смелость ($\beta=0,65$). Мы полагаем, данная характеристика образа «Я в социальных сетях» детерминирована физической непредставленностью собеседника в виртуальном общении, что снижает проявления социальных страхов и тревожности, характерные для пользователей социальных сетей в реальном взаимодействии;

- страстность ($\beta=0,35$), что детерминирована, на наш взгляд, социально приемлемым отношением пользователей социальных сетей к используемым в рамках самопрезентации фотоматериалам с эротическим содержанием, а также возможностью реализовать фрустрированные в реальности сексуальные побуждения;

- брутальность ($\beta=0,17$), что свидетельствует о предъявлении себя Интернет-зависимыми индивидами как суровых, влиятельных, жестких.

В нашем представлении такие характеристики могут рассматриваться пользователями социальных сетей как один из факторов социальной популярности в Интернет-пространстве.

При повышении уровня Интернет-зависимости у пользователей социальной сети увеличивается выраженность следующих «дистантных» характеристик:

- неуверенность ($\beta=0,40$). Интернет-зависимые индивиды предъявляют в виртуальном общении робость, недоверие к себе и своим суждениям, что, в целом, вступает в конфликт с таким аспектом образа «Я», как смелость. Возможно, неуверенный в собственной полноценности индивид подвержен зависимости от социальной сети, поскольку виртуальная активность предполагает обезличивание;

- пассивность ($\beta=0,52$). Пользователи с высоким уровнем Интернет-зависимости склонны к реактивному типу коммуникативного поведения вместо инициативного типа, предполагающего самостоятельное установление коммуникативных контактов в сети Интернет;

- праздность ($\beta=0,18$). Мы полагаем, что у пользователей с высоко выраженной Интернет-зависимостью отмечается отсутствие значимой деятельности, что обусловило замещающую активность в Сети, и в социальной сети, в частности;

- сдержанность ($\beta=0,49$) и скромность ($\beta=0,13$), что не согласуется с отмечаемой респондентами такой характеристики образа «Я в социальных сетях», как страстность. Вероятно, пользователи реализуют фрустрированную в реальном взаимодействии потребность ярко проявлять эмоции и чувства, а также предъявлять собственную привлекательность;

- скрытность ($\beta=0,22$), вступающая в противоречие с ранее отмеченной контактной характеристикой «правдивость». Мы полагаем, что проявление скрытности пользователями социальных сетей с высоким уровнем Интернет-зависимости связано со стремлением избежать проявления негативно окрашенных особенностей его личности;

- молчаливость ($\beta=0,45$), что не согласуется с обозначенным выше стремлением предъявить себя как веселого и юморного человека. Мы полагаем, что данная несогласованность обусловлена недостатком коммуникативных навыков в целом и стремлением зависимого пользователя поддерживать благоприятные социальные связи.

Ввиду специфических характеристик социальной сети как виртуального ресурса, мы понимаем под противоречивым образом «Я в социальных сетях» Интернет-зависимого пользователя «маску», которая отражает стремление индивида компенсировать полученные в реальном взаимодействии негативные представления о себе, что, вероятно, стало предпосылкой зависимости от данного виртуального пространства.

АДАПТАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ⁵⁶

Шамионов Р.М., Саратов, Россия

Аннотация. В работе обсуждается проблема вклада адаптационной готовности в реализацию адаптационного процесса. На основе эмпирических исследований проведен анализ его многоуровневой детерминации. Сделан вывод о перспективности моделирования процесса адаптации на основе методологического принципа формопорождения.

Ключевые слова: адаптационная готовность, адаптационный процесс, эмпирическое исследование.

ADAPTATION READINESS AS SOCIAL ADJUSTMENT FACTOR

Shamionov R.M.

Abstract. The article discusses problem of the contribution to the implementation of adaptation readiness on realization of adaptation process. On the basis of empirical studies analyzed its multilevel determination. The conclusion about the prospects of modeling the process of adaptation based on the principle of methodological "generation of semblance" was drawn.

Keywords: adaptation readiness, adaptation process, empirical studies.

Адаптационная готовность личности формируется в процессе развития человека как личности и субъекта. С одной стороны, этот процесс связан с усвоением человеческого опыта преодоления (совладания) различных трудностей, приспособления к новым условиям бытия или изменениям в существующих условиях. Этот опыт активно транслируется институтами социализации в наиболее обобщенном виде, и отражается в том числе в представлениях, социальных установках и ценностях. С другой стороны, процесс формирования адаптационной готовности связан со становлением субъекта как «...основания всех психических процессов, свойств и состояний» [Брушлинский А.В., 1993], как «...носителя системности, раскрывающейся во взаимодействии с миром» задающий реализацию направленности личности [Сергиенко Е.А., 2009]. Собственный

⁵⁶ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10624а)

опыт человека, благодаря способности переносить на другие условия и обобщать, становится важнейшей основой для формирования готовности.

Адаптационная готовность предполагает наличие представлений о самих действиях, направленных на приспособление, эффективность которых – мера субъективная. Известно, к примеру, что люди часто прибегают к одним и тем же, пусть и неэффективным по своим последствиям, но привычным средствам или действиям в аналогичных обстоятельствах. Экстраполяция на будущее (размерность которого может быть различной в зависимости от обстоятельств) действий и предвосхищение их результатов, в том числе и связанных с собственными переживаниями субъекта как, например, снижение психического напряжения, тревоги и т.п., – важнейшая характеристика адаптационной готовности. Структура адаптационной готовности включает ядро, состоящее из наиболее общих характеристик готовности, таких, например, как гибкость, терпимость, активность, представление о потребном состоянии и пр., а также периферию, которая может меняться в зависимости от обстоятельств адаптации. При этом ведущим может стать тот компонент готовности, который соответствует в наибольшей степени конкретной ситуации. Однако ведущую роль в социально-психологической адаптации играют различные личностные образования, среди которых, очевидно, адаптационная готовность как интегральное и динамичное образование занимает определенный уровень.

Нами была предпринята серия исследований, в которых устанавливались соотношение адаптационной готовности личности и адаптированности на разных выборках – выпускников школ, студентов-первокурсников, работающей молодежи. Показано, что «поведенческие» характеристики адаптационной готовности молодежи (готовность терпеть дискомфорт ($r=0,287^*$), идти на контакт с другими ($r=0,403^{**}$), действовать решительно ($r=0,248^*$), терпимость к другим ($r=0,342^{**}$), уверенность в себе ($r=0,374^{**}$)), связаны с адаптивностью. При этом связей с дезадаптацией не выявлено. С высокими показателями адаптационной готовности соотносятся и значения когнитивного ($r=0,517^{***}$) и эмоционального ($r=0,569^{***}$) компонентов субъективного благополучия личности, что также говорит о положительных результатах адаптации в новых условиях лиц с высокой адаптационной готовностью.

Соотнесение адаптационной готовности личности в периоды жизненных изменений (поступление в вуз, на работу) с характеристиками социальной активности позволило выявить их прямую связь. Так, лица с низкой адаптационной готовностью проявляют более высокую степень аполитичности и, невзирая на достигнутый возраст, не склонны принимать участие в выборах органов власти, не интересуются новостями в регионе и стране, не могут назвать определенную сферу своих увлечений (хобби). В результате этих исследований было показано, что в условиях дезадаптации происходит снижение адаптационной готовности, которое усугубляется усилением нервно-психического напряжения. Однако не всегда адаптационная готовность является залогом успешной адаптации, поскольку

новые условия, могут требовать быстрого формирования компетентности в решении различных задач, к которым не имеется достаточного знания или навыка.

Ряд «поведенческих» показателей адаптационной готовности, среди которых готовность к изменениям, проявлять гибкость, терпимость, взаимодействовать с другими, действовать, уверенность в возможности приспособления к новой реальности, зависимость эмоционального состояния от действий других лиц и др. наиболее тесно связаны с психодинамическими свойствами – пластичностью и темпом – психомоторными и социальными. Из результатов регрессионного анализа следует, что психодинамические свойства обуславливают 22% вариаций адаптивности ($R^2=0,22$, $F=12,24$, $p<0,01$). Наиболее сильными предикторами являются эмоциональность ($\beta=-0,374$) и предметная эргичность ($\beta=0,239$). Иначе говоря, эмоциональность способна снизить адаптационный потенциал и выступает в оппозиции к адаптационной готовности, а способствует приспособлению активность. В то же время, адаптационная готовность детерминирует 16% вариаций адаптивности ($R^2=0,16$, $F=8,32$, $p<0,01$), где наиболее важным предиктором является готовность идти на контакт с другим ($\beta=0,403$). Из этих данных следует, что адаптационная готовность является лишь одним, хоть и немаловажным, фактором адаптации.

Это подтверждается и результатами регрессионного анализа, в котором в качестве независимых переменных были введены базовые убеждения личности. Нами обнаружено, что 52% вариаций адаптивности объясняются ими ($R^2=0,52$, $F=16,22$, $p<0,001$). Наиболее важными в этом случае предикторами являются убеждение в ценности собственного «Я» ($\beta=0,546$), оценка степени своей удачливости ($\beta=0,245$) и степень самоконтроля ($\beta=0,159$). Иначе говоря, убеждения, связанные с собственными возможностями, в большей степени, нежели оценка внешнего отношения или представлений о мире (например, убеждения в благожелательности или справедливости мира) вносят вклад в вариацию адаптивности.

Таким образом, анализ «изолированного» вклада различных переменных в вариации адаптивности позволяет говорить о многоуровневой и сложной ее детерминации. При этом взаимодействие различных параметров – психодинамических, социально-психологических, поведенческих и других на разных уровнях процесса адаптации может давать различные эффекты, что требует отдельного изучения. Теоретическое моделирование этого процесса может быть продуктивно выстроено на основе методологического принципа формопорождения, лежащего «... в основе становления системы «человек – окружающая среда», важнейшего для понимания перехода психики из потенциальной формы существования «бытия в возможности» в форму «бытия в действительности» [Панов В.И., 2014]. Это также потребует эмпирической проверки ряда исходных предположений, связанных с процессуальностью социальной адаптации личности (особенно важных для объяснения «застывания» на

предшествующих этапах восприятия ситуации, обретения нового качества системой личности под влиянием отдельных характеристик (этапов) этого процесса и др.).

Очевидно, стабильные и относительно стабильные характеристики личности вносят существенный вклад в адаптацию, однако в реальном адаптационном процессе личность выступает как единое динамическое целое. При этом в решении конкретных адаптационных задач может быть задействовано определенное сочетание различных характеристик личности, включая перестройку имеющейся структуры адаптационной готовности.

ФОРСАЙТ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Шейнис Г.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются результаты апробации анкеты «Форсайт экологических профессий», позволяющей изучить востребованность экологических профессий.

Ключевые слова: анкета, форсайт, экологическая профессия

FORESIGHT ENVIRONMENTAL PROFESSIONS

Sheynis G.V.

Abstract. The article discusses the results of testing of the questionnaire "foresight environmental professions", which allows to study the relevance of the environmental professions.

Keywords: questionnaire, foresight, environmental profession.

Проблема психологического анализа профессионального самоопределения, диагностики индивидуально-личностных особенностей, интересов и склонностей школьников, влияющих на выбор специальностей в сфере экологии и природных ресурсов, становится актуальной на современном этапе развития системы общего и дополнительного экологического образования.

Анкета «Форсайт экологических профессий» (Д.С. Ермаков) представляет собой исследование по вопросам выбора профессии.

Форсайт (англ. foresight – предвидение) экологических профессий позволяет изучить востребованность экологических профессий. Школьникам предлагается оценить важность перечисленных ниже экологических профессий для народного хозяйства Москвы, а также собственное желание получить данную профессию и работать по ней.

В анкетировании участвовали учащиеся 11-х классов общеобразовательных учреждений, изучающих предмет «Экология Москвы и устойчивое развитие».

Анкета «Форсайт экологических профессий»:

1. На каком этапе жизни, на ваш взгляд, человеку следует выбирать область профессиональной деятельности: в детском саду – 0%, в школе – 88%; в профессиональном учебном заведении (техникум, вуз) – 12%; по окончании профессионального учебного заведения (техникум, вуз) – 0%; выбор профессии может меняться многократно – 4%; иное: когда захочет – 4%, с рождения – 4%

2. Определили ли вы область своей профессиональной деятельности? да – 72%; нет – 4%; затрудняюсь ответить – 24%.

3. Что влияет на ваш выбор профессии (можно отметить несколько вариантов)? Соответствие вашим способностям, интересам – 80%; востребованность профессии – 64%; размер заработка – 52%; возможность приносить пользу природе, людям, Родине – 28%; мнение родителей – 28%; мнение педагогов – 4%; мнение сверстников – 4%; иное: жизненные приоритеты – 4%, предрасположенность к той или иной профессии – 4%, свой личный выбор – 4%.

4. Оцените привлекательность для вас различных областей будущей профессиональной деятельности (по 5-балльной шкале: 1 – наименее привлекательно, 5 – наиболее привлекательно). Образование – 3,6; Социальная сфера – 3,47; Право – 3,43; Финансы – 3,34; Менеджмент – 3,21; Новые материалы и нанотехнологии – 3,2; Информационные технологии – 3,04; Космос – 3,04; Транспорт (наземный, водный, авиация) – 3,0; Строительство – 2,82; Медицина – 2,78; Энергетика – 2,78; Добыча и переработка полезных ископаемых – 2,69; Робототехника и машиностроение – 2,56; Экология – 2,56; Биотехнология – 2,43.

5. После получения профессии вы намерены работать:

В Москве: при сохранении нынешней ситуации – 86,4%, при одинаковом уровне заработной платы и иных условий труда – 40,9%.

В другом регионе России: при сохранении нынешней ситуации – 0%, при одинаковом уровне заработной платы и иных условий труда – 9,1%.

В зарубежном государстве: при сохранении нынешней ситуации – 4,5%, при одинаковом уровне заработной платы и иных условий труда – 22,7%.

В городе: при сохранении нынешней ситуации – 63,6%, при одинаковом уровне заработной платы и иных условий труда – 4,5%.

На селе: при сохранении нынешней ситуации – 0%, при одинаковом уровне заработной платы и иных условий труда – 4,5%.

6. Оцените важность перечисленных ниже экологических профессий для народного хозяйства Москвы, а также ваше желание получить данную профессию и работать по ней (по 5-балльной шкале: 1 – наименее важно/привлекательно, 5 – наиболее важно / привлекательно).

Ранжирование важности экологических профессий для народного хозяйства Москвы (средний балл 3,6 – 2,1):

Рециклинг-технолог – 3,6; Проектировщик систем рекуперации – 3,4; Эколог-урбанист – 3,33; Парковый эколог – 3,3; Ревайлдер – 3,3; Эковожатый – 3,3; Экоаудитор – 3,2; Локализатор – 3,1; Специалист по преодолению системных экологических катастроф – 3,1; Специалист по локальным системам энергоснабжения – 2,9; Экопроповедник – 2,9; Монтер биопленок – 2,8; Экоаналитик в добывающих отраслях – 2,8; Сити-фермер – 2,6; Электрозаправщик – 2,6; Энергоаудитор – 2,6; Системный горный инженер – 2,3; Фермер-гидропоник – 2,3; Мусорный дизайнер – 2,1.

Ранжирование желаний выпускников школы получить экологическую профессию и работать по ней (средний балл 2,9 – 1,3):

Специалист по локальным системам энергоснабжения – 2,9; Проектировщик систем рекуперации – 2,7; Эколог-урбанист – 2,5; Парковый эколог – 2,4; Ревайлдер – 2,4; Локализатор – 2,4; Экопроповедник – 2,4; Монтер биопленок – 2,3; Рециклинг-технолог – 2,2 ; Экоаналитик в добывающих отраслях – 2,2; Системный горный инженер – 2,2; Эковожатый – 2,1; Специалист по преодолению системных экологических катастроф – 2,1; Сити-фермер – 2,1; Электрозаправщик – 2,1; Экоаудитор - 2,0; Энергоаудитор – 1,9; Фермер-гидропоник – 1,8; Мусорный дизайнер – 1,5

Таким образом:

1. Большинство выпускников школы считают, что выбирать область профессиональной деятельности нужно в школе (88%) и определили область своей профессиональной деятельности (72%).

2. Влияет на выбор профессии, по мнению старшеклассников, соответствие профессии способностям и интересам (80%), востребованность профессии (64%), размер заработка (52%), возможность приносить пользу природе, людям, Родине (28%), мнение родителей (28%).

3. Наиболее привлекательными областями будущей профессиональной деятельности являются «Образование» (3,6 балла), «Социальная сфера» (3,47 балла), «Право» (3,43 балла). Область «Экология» менее привлекательна (2,56 балла).

4. После получения профессии подавляющее большинство выпускников намерены работать в Москве (86,4%) и немногие при одинаковом уровне заработной платы и иных условий труда в зарубежном государстве (22,7%).

5. Выпускники школы осознают важность экологических профессий для народного хозяйства Москвы и готовы получить экологическую профессию и работать по ней.

Наиболее важными для народного хозяйства Москвы, по мнению опрошенных, являются профессии рециклинг-технолог, проектировщик систем рекуперации, эколог-урбанист, парковый эколог, ревайлдер, эковожатый, экоаудитор.

Желание получить эти профессии и работать по ним выражено в меньшей степени, но в целом коррелирует с осознанием важности экологических профессий для народного хозяйства.

Наиболее желаемые профессии – специалист по локальным системам энергоснабжения, проектировщик систем рекуперации, эколог-урбанист, парковый эколог, ревайлдер, локализатор, экопроповедник.

Отсюда, выпускники осознают важность экологических профессий для народного хозяйства Москвы и выразили желание получить экологические профессии, хотя и в меньшей степени, чем понимание их важности для Москвы.

Необходимы профориентационная работа на экологические профессии, учет влияния возрастных особенностей, объективных и субъективных факторов на профессиональный выбор.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СРЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Ширкова Н.Н., Москва, Россия

Аннотация. В статье поликультурное образовательное пространство рассматривается как основополагающий педагогический феномен, активно исследуемый в современной науке. Представлены характеристики поликультурного образовательного пространства как целостной системы, функционирующей в целях обеспечения единства задач культуры и образования.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, развитие личности, среда.

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND THE DEVELOPMENT OF STUDENTS

Shirkova N.N.

Abstract. This paper considers the multicultural educational environment being a constitutive phenomenon of teaching that is actively explored by modern science. Features of multicultural educational environment are represented as a comprehensive whole that operates in order to ensure unity of tasks by culture and education.

Keywords: multicultural educational environment, persons development, environment.

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность в 90-е годы, когда стала складываться новая образовательная ситуация, для которой характерно усиление этнизации образования. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов. Важной социально-политической детерминантой развития поликультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов с открытием границ между государствами, усиливается мобильность людей, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом.

Понятие «*поликультурность*» охватывает образовательное пространство, которому свойственно языковое, культурное, этническое, религиозное и духовное разнообразие. Поликультурность лежит в основе формирования толерантности: терпимого, доброжелательного, дружелюбного отношения к другим народам, готовности прийти им на помощь, вступать с ними в диалог. Ценным является определение поликультурного образования, которое было предложено Томасом: «..поликультурное образование имеет место, когда личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их

систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему...». Идея поликультурности получила отражение в научном языке под разными терминами: поликультурное образование, мультикультурное образование, школа диалога культур, плюрализм в образовании, поликультурализм в образовании, межкультурное обучение, кросс-культурное образование и т.д. Как подчеркивает Крюгер-Потратц, поликультурное образование призвано помочь обучаемым ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью.

Формирование поликультурного пространства – это комплексное воздействие, основанное на единстве специально организованного образовательного процесса и реального жизненного опыта с привлечением внимания различных институтов социума и ближайшего окружения, ориентированное на формирование сознательных установок относительно разных культур, при использовании определенных методов, приемов и форм педагогической деятельности. Структура поликультурного пространства образовательного учреждения представлена следующими составляющими: поликультурный коллектив учащихся, многокультурный состав педагогов, кросскультурный характер педагогического процесса, социокультурная среда образовательного учреждения. Назначение поликультурного пространства образовательного учреждения выражается в решении социальных, образовательных и воспитательных задач.

При рассмотрении поликультурной среды учебно-воспитательных учреждений А.Н. Тубельский рассматривает ее как компонент воспитательной системы, обеспечивающий процесс развития и саморазвития культурного и ценностного аспектов личности при использовании разнообразной социально-активной и гражданско-ориентированной деятельности, самоуправления и наличия благоприятной атмосферы.

Закономерности поликультурной среды образовательного учреждения, а так же реализующие принципы:

1. *Открытый характер среды*: возможность проявлять различные убеждения, быть приверженцем различных конфессий и национальностей, открытость к критическому диалогу и межличностному общению.

-принцип поликультурности, который основан на неконфликтном сосуществовании с представителями разных культур, признание прав на сосуществование самобытных и различных культур;

2. *Устойчивость к влияниям и изменениям*.

-принцип единства педагогических воздействий основан на том, что в идеале поликультурная среда должна быть создана не только в образовательном пространстве, но и в педагогическом коллективе, и в стране.

-принцип средовой обусловленности: зависимость личностного развития обучающегося от наличия средовых факторов, с которыми он взаимодействует. Изучение данных факторов позволит спрогнозировать и определить перспективу процесса построения толерантной среды;

3. Диалогичность толерантной среды характеризуется:

- принцип субъект-субъектного взаимодействия, активное воздействие участников процесса друг на друга; использование конструктивных способов разрешения проблем без использования агрессии. Данные показатели способствуют достижению позитивных результатов при построении поликультурной среды;

- принцип диалогового взаимодействия: позитивная открытость среди педагогов и подростков, преодоление тревожности, страха, возможность проявить себя в той или иной сфере жизнедеятельности.

Шмитт формулирует два основополагающих принципа социального воспитания, которые относятся к поликультурному образованию: 1. Принцип избегания нормативных различий. Необходимо очень осторожно обходиться с инаковостью и чуждостью другой культуры и ее представителей. 2. Принцип «социальной близости». Целесообразно включать в обсуждение актуальные, реальные проблемы и ситуации, чтобы их легче было соотнести с собственным опытом.

Поликультурное пространство формируется постепенно и только через демократический стиль педагогического руководства, богатыми знаниями педагогов о межнациональном общении. Правильная и грамотная педагогическая деятельность базируется через диалогическое общение, направленное на сотрудничество, а это, в свою очередь, приводит к формированию благоприятного климата в коллективе. Исходя из этого положения, студенты различных специальностей «должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе».

Т.Б. Менская выделяет ряд основных областей, в которых у обучающегося должны быть сформированы определенные компетенции в соответствии с требованиями поликультурного образования. К таковым относятся: культура и плюрализм (сущность культуры, разнообразие и особенности культур, соотношение культур); коммуникация и культурные барьеры (теория коммуникации, культура и разнообразие форм воспитания, основной язык и невербальная коммуникация); языки и разнообразие способов мышления, связанных с культурой.

Структурными компонентами поликультурной личности являются:

1) когнитивный компонент характеризуется наличием у индивида теоретических знаний относительно поликультурной личности, толерантности, черт характера, знаний о видах толерантности (конфессиональный, межэтнический, политический, социальный, межгосударственный и др.); знаний относительно норм и правил поведения при взаимодействии с людьми различных культурных традиций, социального опыта, вероисповеданий.

2) эмоциональный компонент характеризует психическое здоровье и расположенность к общению, соответственно, имеет влияние на результативность и успешность протекания процесса взаимодействия с

различными группами людей. Данный критерий может базироваться через принятие национально-культурного многообразия, через положительные эмоции по отношению к разным культурам, через умение принимать чужое мнение с достоинством, через уважение прав и свобод других людей.

3) деятельностный: отражает использование полученных нравственных знаний на практике.

Таким образом, мы видим, что сущность поликультурного образования заключается в сохранении и развитии всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Система поликультурного образования опирается на актуальный в современном образовательном процессе культурологический подход, позволяющий раскрыть современным обучающимся понимание того, что человек живет в многомерном пространстве культуры, и его бытие определяется тем, в какой мере он владеет языками культуры, как он ориентируется в мире культуры, что принимает лично для себя. Обращение к этим научным истокам позволяет спроектировать освоение культурного наследия в содержании российского образования с учетом современной социокультурной ситуации, специфики культуры и ее многоаспектности.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК СИСТЕМА ОТНОШЕНИЙ К ПРИРОДЕ, К ДРУГИМ И К СЕБЕ

Шляпникова И.А., Демешин В.Н., Челябинск, Россия

Аннотация. В статье обсуждается гипотеза о структуре экологического сознания личности. Экологическое сознание рассматривается как система трех типов отношений: к природе, к другим и к себе. Приводятся теоретические основания для выдвижения такой гипотезы. Приводятся данные об эмпирической проверке гипотезы.

Ключевые слова: экологическое сознание, структура, отношение к природе, отношение к другим, отношение к себе, эмпирическая проверка.

ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS AS SYSTEM OF THE RELATIONS: TO THE NATURE, TO OTHER PEOPLE AND SELF-RELATION

Shlyapnikova I.A., Demenshin V.N.

Abstract. The paper deals with a structure of ecological consciousness. Structurally the ecological consciousness is a system that includes three types of the relations: to the nature, to other people and self-relation. The article contains the theoretical basis of this concept and data about empirical testing of the hypothesis on the correlations between the relation to the nature, and other components of ecological consciousness.

Keywords: ecological consciousness, system, relation the nature, relation to other people, self-relation

Несмотря на то, что в последнее время феномен экологического сознания все чаще становится предметом специальных исследований, вопросы структуры, диагностики, особенностей формирования экологического сознания личности по-прежнему остаются открытыми. Кроме того, требует большего понимания место самого феномена экологического сознания в структуре психологической реальности человека.

Обобщая различные философские, социологические и психологические подходы к определению понятия экологического сознания, можно отметить, что экологическое сознание чаще всего понимается как форма индивидуального сознания личности. Содержанием экологического сознания является совокупность когнитивных и эмоциональных отражений, результирующая сила которых выражается в определенном субъективном отношении к природе, в том числе и в готовности к реализации определенных стратегий деятельности, связанных с природой.

В нашей работе сформированное экологическое сознание рассматривается как проявление нравственной зрелости личности, и в связи с этим выдвигается гипотеза о трехкомпонентной структуре экологического сознания. Мы предлагаем рассматривать экологическое сознание личности как систему трех типов отношений: отношения к природе, отношения к себе и отношения к другим людям. Теоретическими основаниями для такого понимания являются: концепция «субъектификации природных объектов» С.Д. Дерябо, согласно которой личность обладает особой метапотребностью в том, чтобы, сделать окружающий мир частью себя, а природные объекты способны выступать для личности в качестве значимых других [Дерябо С.Д., 2002]; модель нравственно-экологического сознания А.В. Гришина, включающая, наряду с системой знаний и общей направленностью на сохранение здорового образа жизни, также ценностное отношение к себе и своей жизни, ориентации на высокие ценностно-смысловые и нравственно-духовные ценности, стремление к общению и реализацию альтруизма в отношениях с людьми, осознание личностью себя как уникального и самоценного человека, обладающего умениями и навыками самоанализа, самооценки и самоуправления [Гришин А.В., 2011]; исследования Н.В. Лапчинской, обосновывающие возможность включения в структуру экологического сознания эгоцентрического типа не только субъект-субъектного отношения к природе, но и аналогичного отношения к другому человеку и к себе, как к существам, принадлежащим миру природы [Лапчинская Н.В., 2001].

С целью проверки гипотезы о трехкомпонентной структуре экологического сознания было проведено пилотажное исследование

корреляционных связей между особенностями от ношения к природе, к другим людям и особенностями самоотношения. Диагностическими критериями трех видов отношений выступали интенсивность субъективизации природных объектов (методика диагностики интенсивности субъективного отношения к природе непрагматической модальности «Натурафил» В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо [Дерябо С.Д., 1999]); уровень принятия других людей (опросник принятия других по шкале Фейя) и особенности глобального самоотношения личности (опросник самоотношения В.В. Столина).

В исследовании приняли участие 108 человек от 12 до 60 лет. Корреляционному анализу подвергались как общие показатели отношения к природе, отношения к себе и отношения к другим, так и показатели выраженности отдельных установок отношения к себе и отношения к природе.

Обобщая результаты корреляционного анализа, следует констатировать наличие тесной положительной связи между общим показателем отношения к природе и общим показателем отношения к другим ($r=0,831$; $p<0,001$), а также множественные корреляции между общим показателем отношения к другим и отдельными видами и установками отношения к природе. Установленные связи свидетельствуют о том, что в целом люди, которые склонны к принятию и уважению других людей, также демонстрируют уважительное отношение к природе. Выявленные статистически значимые связи между данными компонентами экологического сознания подтверждают теоретические положения о том, что в процессе формирования отношения к природе и отношения к другим людям может быть задействован один и тот же механизм субъективизации внешнего мира.

Корреляционные связи между показателями отношения к себе и отношения к природе, а также между показателями отношения к себе и к другим людям более разрозненны и неоднозначны, имеют возрастную специфику и требуют дальнейшего уточнения.

Говоря о возрастной динамике структуры экологического сознания, следует отметить, что возраст 12–19 лет характеризуется общей настройкой взаимосвязей компонентов экологического сознания; 20–29 лет – сильной разобщенностью компонентов экологического сознания; возраст 30–39 лет – сензитивен для развития связи между отношением к себе и отношением к другим; возраст 40–60 лет – сензитивен для развития связи между отношением к природе и отношением к себе.

ДИАГНОСТИКА СПОСОБНОСТИ К СУБЪЕКТИФИКАЦИИ ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Штода О.Е., Волгоград, Россия

Аннотация. В статье описывается модификация методики для диагностики способности к субъективации природных объектов для применения ее с детьми старшего дошкольного возраста. Автор предлагает показатели для анализа получаемых данных, описывает и анализирует результаты апробации методики с детьми 6-7 лет.

Ключевые слова: способность к субъективации, природные объекты, диагностика, старшие дошкольники.

DIAGNOSIS OF LATE PRE-SCHOOL CHILDREN'S ABILITY TO "SUBJECTIFICATE" NATURE OBJECTS

Shtoda O.E.

Abstract. The article deals with modification of a test, that is used for diagnosis of an ability to "subjectificate" nature objects, for practice with late pre-school children. The author suggests indexes for analysis of the data, describes and analyses the results of an approbation of the test with 6-7-years-old children.

Keywords: an ability to "subjectificate", nature objects, late pre-school children.

Проблема глобального экологического кризиса занимает значительное место в современных научных исследованиях, и существуют различные подходы к пониманию путей его преодоления. По мнению С.Д. Дерябо, данная проблема может быть решена продуктивно лишь в случае обращения к новой экологической парадигме, основанной на идее равноправия человека и природы, и формирования экологического сознания именно на этой основе. Такое взаимодействие необходимо предполагает в качестве психологической основы восприятие природных объектов как равноценных человеку субъектов. В связи с этим С.Д. Дерябо вводит понятие «субъективации» как феномена атрибуции чему-либо субъектности [Дерябо С.Д., 2002].

Обращение к процессу субъективации в формировании экологического сознания актуализирует задачу подбора и создания диагностических процедур, которые бы позволили получить представление о том, как развивается способность «приписывать» атрибуты субъектности объектам природы, начиная уже с первых ступеней экологического воспитания, то есть в образовательном процессе дошкольной организации.

С целью диагностики способности к субъективации нами была модифицирована методика «Субъективация природных объектов» С.Д. Дерябо, В.Д. Ясвина для проведения ее с детьми 6-7 лет. Структура методики осталась неизменной: она включает три субтеста, диагностирующие три аспекта субъективации, основывающихся на специфически субъектных функциях:

1) природный объект обеспечивает переживание личности ее собственной личностной динамики на основе установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными;

2) природный объект выступает в качестве фактора, опосредствующего построение личностью ее отношений к миру;

3) природный объект открывается в качестве субъекта совместной деятельности и общения [Дерябо С.Д., 1999].

Исходя из возрастных особенностей старших дошкольников, была модифицирована процедура проведения методики. В работе использовалась непрямая (игровая) техника – проективный метод с элементами материализации, описанный в детском тесте «Диагностика эмоциональных отношений в семье Э. Бине (1993). Тестовый материал состоит из 35 фигур, представляющих несколько групп природных объектов (животные дикие и домашние, растения, птицы, рыбы, пресмыкающиеся, насекомые, погодные явления, элементы ландшафта). В каждой группе ребенку демонстрируется по 3-4 фигуры, и предлагается выбрать одну, с изображением объекта, который ему знаком, нравится, кого бы он хотел сейчас взять в игру. В итоге образуется группа наиболее понятных и предпочтительных для ребенка объектов, с которыми проводится дальнейшая работа. Каждая из выбранных фигур снабжается коробочкой – «почтовым ящиком». В комплект стимульного материала также входят напечатанные на карточках «письма» с короткими «посланиями» – адаптированными для детей утверждениями, отражающими возникновение тех или иных аспектов субъектификации. Задача ребенка «отправить» каждое послание той фигуре, которой оно больше всего подходит. Если, по мнению ребенка «послание» не подходит никому, то его отдают фигуре мистера «Никто» (психолог вводит соответствующую фигуру).

Такое построение диагностической процедуры предполагает самостоятельный осознанный выбор ребенком объекта, в отношении которого субъектификация наиболее вероятна, в соответствии с запасом его знаний и личным опытом. Анализ выборов природных объектов, осуществленных детьми, предоставит информацию о том, кто для ребенка данного возраста чаще всего выступает субъектифицированным природным объектом.

Оценка полученных результатов проводится по следующим показателям: 1) общая сумма баллов (общая способность ребенка к субъектификации); 2) субъектификация неживого; 3) группа природных объектов, в отношении которых легче возникает субъектификация; 4) развитие различных аспектов субъектификации; 5) обоснованность выбора.

Методика прошла апробацию на базе МОУ СШ №87 структурного подразделения группы детей дошкольного возраста г. Волгограда. В апробации приняло участие 54 ребенка в возрасте 6-7 лет. Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы. Баллы по первому показателю находятся в интервале от 12 до 68. Чаще эти показатели находятся в диапазоне 16-18 баллов, что можно считать средним уровнем

развития способности к субъектификации, характерным для 36% детей. Низкий уровень развития способности к субъектификации (12-14 баллов) характерен для 10%; уровень выше среднего (19-31 балл) – для 43,5%; высокий уровень (32-68 баллов) – для 11% детей. Большинство выборов, сделанных дошкольниками, являются полностью (43%) или частично (34%) обоснованными.

Субъектификация возникает в большинстве случаев (65%) в отношении животных, значительно реже (19%) – в отношении птиц, пресмыкающихся и насекомых. Следует отметить, что у 15% детей способность к субъектификации развита равномерно в отношении различных природных объектов. Присутствует частичная и развитая способность к субъектификации неживых объектов – 45% и 36%, соответственно. Неспособны субъектифицировать неживые объекты только 19% детей. Наиболее развитым (51%) у старших дошкольников является третий аспект субъектификации – природный объект как партнер совместной деятельности и общения. Дети готовы рассматривать природный объект в качестве субъекта его собственной деятельности, а также в качестве партнера совместной с ними деятельности совокупного субъекта «личность+природный объект». Наименее развитым (40%) является первый аспект субъектификации – переживание ребенком собственной личностной динамики на основе установления параллелизма с природными объектами. На наш взгляд, это связано с особенностями развития самосознания и рефлексии ребенка старшего дошкольного возраста, ввиду которых он еще не всегда способен осознать и отследить собственную личностную динамику.

Таким образом, реализация модифицированной нами методики В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо «Субъектификация природных объектов» позволила изучить особенности процесса субъектификации природных объектов у детей старшего дошкольного возраста. Было установлено, что для большинства детей 6-7 лет характерна средняя и выше среднего способность к субъектификации, в том числе неживых объектов. Легче всего в качестве субъектов дети воспринимают животных. Проще всего старшим дошкольникам воспринимать природные объекты как партнеров совместной деятельности, общения, а также как субъектов их собственной деятельности. Ввиду возрастных особенностей развития сознания детей, труднее всего им удается отследить собственную личностную динамику в процессе взаимодействия с объектом природы.

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖВИДОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА С ДОМАШНИМИ ЖИВОТНЫМИ⁵⁷

Шукова Г.В., Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается экопсихологический потенциал межвидового взаимодействия человека с домашними животными с позиции субъектность/объектность взаимодействия с природой.

⁵⁷ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 13-06-687

Ключевые слова: экопсихологический потенциал, межвидовое взаимодействие, человек, домашние животные, субъектность/объектность, взаимодействие с природой

ECOPSYCHOLOGICAL RESOURCE OF MAN – HOME ANIMALS INTERACTION

Shookova G.V.

Abstract. The article discusses the ecopsychological resources of interspecies ecopsychological human interaction with pets from the perspective of subjectness/objectness interaction with nature.

Keywords: ecopsychological resources, interspecific interactions, human, pets, subjectness/objectness, interaction with nature

В разнообразии средовых взаимодействий человека психологический аспект его отношений с природной средой является в настоящее время весьма актуальным предметом анализа в силу нарастания осознания проблемности – если не катастрофичности – состояния природы как в планетарном масштабе (здесь можно вспомнить, к примеру, и загрязнение Мирового океана, и прогрессирующее обеднение флоры и фауны Земли), так и во множестве частных проявлений антропогенного давления на нее: таких как, например, активное разрушение биоеценозов на территориях мегаполисов или внедрение в питание человека физиологически не корректных, но технологически оптимальных пищевых продуктов. Несомненная объектность утилитарного отношения человека к природной среде (т.е. отношение к природе как к объекту манипулирования и потребления) не только удивляет в силу своей явной прагматической несостоятельности – ведь «сук, на котором сидят», можно когда-нибудь, действительно отрубить. Такое сугубо житейское (можно сказать, хозяйственное) удивление наложенное на факт поляризации современного общества по критерию «субъектность/объектность взаимодействия с природой» порождает задачу психологического исследования как причин попадания человека в стан «субъектников» или «объектников», так и ресурсов развития/коррекции отношения «человек – природная среда», если под развитием в данном случае понимать движение от объектности (одномерности) к субъектности (диалогичности).

Упомянутый выше феномен поляризации заключается в сосуществовании сегодня таких позиций в отношении природной среды как утилитаризм и партнерство на фоне активного усиления социальной нормативности последней и социального неодобрения первой. Обсуждение содержания, возможностей и условий эколого-ориентированной жизнедеятельности в современном обществе давно перестало быть чисто научной прерогативой, перейдя на страницы средств массовой информации/коммуникации и заняв активно расширяющийся сегмент общественного сознания. В применении к характеристике среды, личности, образа жизни, работы, мышления появились термины «экологичность», «экологичный», «экоориентированность», даже «экологист». В утверждении «экологичность – это тренд» во всей полноте отражен социально одобряемый

вектор развития отношения современного человека к себе и к своей среде обитания, как сугубо природной, так и урбанизированной.

Общим местом стало утверждение о том, что физическое и психологическое благополучие человека достижимо лишь в контексте гармонизации его отношений с окружающей средой. В частности, в общественном сознании под повышением «экологичности» жизни подразумевается и увеличение количества и качества непосредственных контактов человека с природными объектами, для чего у современного жителя мегаполиса не так много возможностей. В связи с этим бытует мнение (причем не только на уровне здравого смысла, но и в научной литературе), что одна из таких возможностей возникает тогда, когда в природонесообразные условия вводятся компоненты, повышающие их экопсихологический потенциал, – например, когда горожане обращаются к такому экопсихологическому ресурсу как домашние животные. В качестве подтверждения данного тезиса можно привести мнение о том, что между человеком и кошкой может возникнуть такая степень эмоциональной близости, которая квалифицируется в как «одна из самых природосообразных форм отношений».

В пользу «экологичности» обращения человека к активному и тесному взаимодействию с ресурсом «домашнее животное» свидетельствует, казалось бы, и интенсивность возрастания доли владельцев домашних животных в современном мире. Ведь в данном контексте человек проявляет осознанную активность в отношении самых что ни на есть природных объектов – чем не «экологичность», чем не основание для формирования высоко ответственного экологического сознания?

Вопросительный знак в последней фразе свидетельствует о том, что, на наш взгляд, объект «домашний питомец» может быть позиционирован как фактор формирования эколого-ориентированных установок сознания лишь с очень серьезными оговорками по части предоставляемых им возможностей «экологизации» жизни человека. Эти оговорки связаны, прежде всего, с вопросом о том, какие сферы психики актуализируют такие средовые воздействия как домашние животные и как это сказывается на содержании установок отношения личности к природе.

Является ли межвидовое взаимодействие человека с домашними животными вне утилитарного контекста фактором формирования эколого-ориентированного сознания личности? На наш взгляд, нет, не является. Мы предполагаем, что у данного фактора в деле повышения «экологической порядочности» личности есть только опосредствованные возможности, поскольку любовь к своему питомцу и этическое (а это и есть высшая степень эколого-ориентированности) отношение к природе, когда «сферой этики становятся не только отношения между людьми, но и отношения с природой» (Дерябо С.Д., Ясвин В.А.), у взрослого человека занимают очень удаленные друг от друга позиции в иерархии психологической осознанности как практически чисто «базальная» эмоция с одной стороны и как

интегрированный результат эмоционального, когнитивного и личностного развития, как результат внутренней активности личности – с другой.

Действительно, «опыт показывает, что, как правило, у испытуемых существует не один, а два преобладающих типа доминирующей установки отношения к природе» (Дерябо С.Д., Ясвин В.А.), например, к «своей» в «лице» своего питомца и к «общей». Во втором случае такая установка, зачастую, более примитивна (объектна, прагматична, практична), чем в первом (субъектна, охранительна, этична).

В этом противоречии и кроются ресурсы развития эколого-ориентированного сознания личности: домашний питомец не только выполняет роль терапевта, отвечая на психологические запросы владельца, но и, будучи воспринимаем как субъект, партнер по общению, способствует расширению индивидуального экологического пространства человека и открывает ему возможности субъектного отношения к более широкому кругу природных объектов – а это уже путь к формированию эгоцентричного экологического сознания. К сожалению, этот путь не такой гладкий, как хотелось бы: в предыдущей фразе «способствует» следовало бы заменить на «может способствовать», а «открывает» – на «может открыть». Потенциальные психологические и экологические возможности взаимодействия с природными объектами – действительно, весьма значительные – требуют целенаправленного психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения взаимодействия человека с такими объектами, для того чтобы их потенциал раскрылся в полной мере.

СЕМЕЙНОЕ ОКРУЖЕНИЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ⁵⁸

Щебланова Е.И., Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются отношения между семейной средой и социальной компетентностью одаренных учащихся. Исследование 85 учащихся и их родителей с помощью опросников демонстрирует важную роль поддерживающей и уважительной семейной среды для развития социальных умений, компетентности и связей со сверстниками одаренных школьников.

Ключевые слова: семейная среда, социальное развитие, одаренные школьники.

FAMILY ENVIRONMENT AND SOCIAL DEVELOPMENT OF GIFTED SCHOOLCHILDREN

Shcheblanova E.I.

Abstract. The article discusses the relationship between family environment and social competence of gifted students. The study of 85 students and their parents with the questionnaires demonstrates the important role of

⁵⁸ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда гуманитарных исследований, грант №14-06-00564а

supportive and respectful family environment for the development of social skills, competence, and peer relationships of gifted schoolchildren.

Keywords: family environment, social development, gifted schoolchildren.

Родители играют важную роль в развитии одаренных детей и как первооткрыватели их высокого потенциала, и как активные участники их деятельности, в том числе в школе и вне школы. Большое количество исследований посвящено изучению семей одаренных детей с точки зрения их роли в развитии детских академических, художественных, спортивных и других способностей и достижений. Значительно меньше внимания уделяется семейным характеристикам, связанным с развитием социальной компетентности и я-концепции одаренных детей. Тем не менее, показано, что одаренные школьники демонстрируют средние для своего возраста или выше средних показатели межличностных способностей, эмпатии, академической я-концепции, потребности в самореализации; положительно воспринимают своих сверстников и воспринимаются ими, а иногда даже более популярны, чем другие дети. Однако представление об одаренных детях, как социально неблагополучных, подверженных риску дезадаптации, отвержения и одиночества, сохраняется и находит подтверждение, в частности, в исследованиях особых подгрупп одаренных школьников (с сильной неравномерностью развития, слабо успевающих в школе, из неблагополучных семей и т.д.).

Современные исследования свидетельствуют о том, что одаренные дети, как правило, более чувствительны к факторам окружения, в том числе семьи, чем в среднем их ровесники. Показано также, что семьи одаренных детей чаще оказываются более сплоченными и социально адаптированными; родители чаще используют авторитарный стиль воспитания (но не императивный, а инструктивный), поддерживают интересы и независимость детей, имеют четкий и открытый стиль общения. В то же время семейная среда одаренных детей также неодинакова, но связь различий этой среды с социальным развитием детей остается мало исследованной. Изучению этого вопроса посвящено наше исследование.

В исследовании участвовали 85 учащихся VII-VIII классов гимназии и их родители. Учащиеся поступили в гимназию по конкурсу, имели показатели интеллекта и креативности значимо выше среднего. Для детей и одного из родителей использовалась шкала семейного окружения – ШСО, только для детей – шкала социальной компетентности – [Прихожан А.М., Толстых Н.Н., 2005], опросники общей и академической я-концепции и школьной тревожности Филлипса. Для статистической обработки результатов использовался корреляционный анализ и t-критерий Стьюдента для парных и независимых выборок.

Результаты корреляционного анализа показали статистически значимую положительную взаимосвязь общего уровня социальной компетентности учащихся с суммарным показателем их семейного окружения (0,45), а также с показателями сплоченности, независимости,

организации и контроля семьи (0,29 – 0,47). Значимые отрицательные корреляции были обнаружены между общим уровнем социальной компетентности и показателями семейной конфликтности и ориентации на достижения (-0,2 – -0,37).

Все школьники, участвовавшие в исследовании, были разделены на две группы в соответствии с их коэффициентом социальной компетентности. В первую группу вошли учащиеся с положительным коэффициентом, то есть их социальная компетентность в целом опережала возрастной норматив от незначительной до существенной степени (47 чел.). Во вторую группу вошли учащиеся с отрицательным коэффициентом, то есть их социальная компетентность отставала от возрастного норматива от незначительной до существенной степени (38 чел.). Результаты сравнения этих групп показали, что учащиеся первой группы оценивали свои семьи в целом достоверно более позитивно, чем их сверстники из второй группы. Достоверно более высокие баллы отмечались также в первой группе по сплоченности, экспрессивности, независимости и организации семьи, по сравнению со второй группой. По ориентации на достижения и контролю, напротив, показатели были выше во второй группе.

Сравнение ответов родителей этих двух групп учащихся также продемонстрировало статистически значимые межгрупповые различия. Как и при сравнении детей, родители учащихся первой группы давали более высокие оценки своим семьям, особенно по сплоченности, независимости и организации. Напротив, родители второй группы показывали более высокий балл по субшкалам ориентации на достижения и активный отдых, контроля. Сравнение ответов родителей и детей на вопросы шкалы семейного окружения не выявило достоверных различий между ними в первой группе, за исключением того, что дети в целом оценивали свои семьи значимо более позитивно, чем родители. Во второй группе, напротив, были обнаружены значительные расхождения. Родители значительно выше оценивали степень сплоченности семьи и, соответственно, семью в целом, чем их дети. Особенно это касается показателей контроля, который дети часто оценивали как жесткий и ригидный, что согласуется с данными ряда исследований подростков, безотносительно к одаренности.

Согласно полученным результатам, одаренные учащиеся из наиболее сплоченных, экспрессивных и бесконфликтных семей демонстрировали в целом значимо более высокие показатели общей и академической я-концепции и низкие показатели школьной тревожности (экзаменационной и в отношениях с учителями), чем их одноклассники из семей с меньшей выраженностью этих характеристик. Кроме того, поддержка независимости и самостоятельности детей оказались важнее для их общей и академической я-концепции, чем ориентация семьи на достижения и активный совместный отдых.

Следует отметить, что индивидуальный анализ полученных данных по социальной компетентности позволил обнаружить трудности в общении со сверстниками у нескольких одаренных мальчиков, несмотря на высокие

оценки своих семей не только детьми, но и взрослыми. Однако изучение профиля показателей выявило чрезмерное сосредоточение родителей на успехах ребенка и его сравнении со сверстниками.

В целом, результаты проведенного исследования подтверждают положение о том, что одним из ключевых факторов, благоприятным для развития социальной компетентности одаренных детей является сплоченная семейная система, поддерживающая баланс между родительской поддержкой, обеспечением безопасности, уважением к индивидуальным потребностям и интересам детей, поощрением их независимости и самостоятельности.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПЫТУ ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

Яковлева А.И., Хотьково, Россия

Аннотация. Современные исследования показывают, что природа может быть источником важных, уникальных переживаний личности. Например, переживание состояния потока и благоговения в лесных ландшафтах [Williams & Harvey, 2001], чувства одухотворенности [Stringer & McAvoy, 1992], ощущение абсолютной мощи природы и чувство связности с другими людьми [Frederickson & Anderson, 1999]. Но до сих пор мало исследований, посвященных персональному отношению к природе и потенциалу этого отношения для личностного развития. В связи с этим, цель данной работы – исследование переживаний, связанных с опытом общения с природой и соотнесение их с экзистенциально-аналитической теорией.

Ключевые слова: экзистенциально-аналитический подход, общение с природой, чувства.

EXISTENTIAL-ANALYTIC APPROACH TO EXPERIENCE OF HUMAN INTERACTION WITH NATURE

Yakovleva A.I.

Abstract. Actual studies show that nature can be a source of unique important feelings for a person. For instance feelings of flow and awe in forest landscapes [Williams & Harvey, 2001], individual's sense of spirituality [Stringer & McAvoy, 1992], awareness of the sheer power of nature feeling of connectivity with other people [Frederickson & Anderson, 1999]. But there is still lack of studies, centered on a personal attitude to nature and its' potential for personal growth. Thereby the aim of the study is to investigate the feelings, connected with environmental experience and combine it with existential analysis theory.

Keywords: existential-analytic approach, interaction with nature, feelings.

Современная психология увлечена понятием «окружающая среда» в самом широком ее смысле – городская, домашняя, виртуальная. При этом не так много работ, которые понимают под окружающей средой реальную живую природу и исследуют аспекты взаимодействия с ней человеческой личности. За последние десятилетия были исследованы различные аспекты отношений «человек-природа». Учитывая увеличение масштабов деградации природы, такие исследования являются крайне востребованными. В ряде

работ показана связь между отношением человека к природе и благополучием (счастьем), удовлетворенностью жизнью [Milner, 2002], [Mayer and Frantz, 2004]. Можно отметить, что исследования приобретают все более гуманистический характер, все больше уделяется внимания природе человека, его чувствам и ценностям. В связи с этим будет интересным рассмотреть взаимосвязи между человеком и природой в рамках экзистенциального анализа.

Фундаментальные условия исполненной экзистенции связаны отношением и взаимодействием:

- с миром (онтологический уровень экзистенции),
- с жизнью (аксиологический уровень экзистенции),
- с собственным Бытием-Person (этический уровень),
- с необходимым активным вкладом в будущее и в собственное становление (праксеологический уровень экзистенции) [Лэнгле, 2009].

Таким образом, формируются четыре фундаментальные мотивации (ФМ). В качестве примера рассмотрим отношение человека к природе через призму второй фундаментальной мотивации.

Во второй ФМ речь идет о качестве жизни, о том, нравится ли человеку его жизнь. Выделяют три предпосылки исполненности второй ФМ: отношение, время и близость, которые проживаются благодаря эмоциям и чувствам. «Чувства – это переживаемые движения жизни. Они позволяют воспринимать ценности, то есть значение объектов для собственной жизни» [Лэнгле, 2009].

Природа способна возбуждать в человеке широкий спектр эмоций разной окраски и интенсивности. В некоторых работах рассматриваются переживания людьми состояния потока (flow) и благоговение (awe) [Williams, K., & Harvey, D., 2001]. В работе Фабера и Холла показано, что наблюдение диких ландшафтов и обширных природных пространств связано с переживанием возбуждения и удовольствия [Farber, M.E., & Hall, T.E., 2007]. В книге «Любовь и воля» Ролло Мэй пишет о переживании природы: «В зрелой жизни желания могут варьировать от половой близости до прикосновения руки друга или простого удовольствия от ощущения на коже дуновения ветерка и прикосновения воды; вплоть до утонченных, но вместе с тем наивных переживаний, которые могут нахлынуть на вас в изумительный миг, когда вы, стоя перед кустом цветущего жасмина, внезапно поражаетесь яркой голубизне неба рядом с белизной цветов. Это прямое сознание мира присуще нам, хочется надеяться, во все более развитой форме, в течение всей жизни и является бесконечно более разнообразным и богатым, чем можно себе представить на основе большинства психологических разговоров». Собственно в отрывке идет речь о второй ФМ – о том, как можно пережить красоту, как, развивая в себе эту способность, переживать полноту собственной экзистенции. Об этом же пишет и известный американский эколог Олдо Леопольд: «дикая природа... все еще дарит нам удовольствие в часы досуга, но мы пытаемся пожинать плоды этого удовольствия с помощью современных машин и тем в значительной мере снижаем его

ценности. Но если пожинать их с помощью современных интеллектуальных средств, они принесут не только радость, но и мудрость» [Леопольд О., 1983].

В отечественной психологии также есть упоминания о важности непосредственного переживания человеком природы, например в работах С.Л. Рубинштейна: «то, что дано первично, естественно, в мире вокруг человека и в нем самом, все превращается в нечто «сделанное», сфабрикованное, как будто мир действительно является продуктом производства. Такому прагматическому изничтожению действительности нужно противопоставить другое соотношение – человека и бытия, приобщение человека к бытию через его познание и эстетическое переживание – созерцание. Бесконечность мира и причастность к нему человека, созерцание его» [Рубинштейн, 1997].

Исследования отношения к природе через призму экзистенциального анализа могут помочь сделать более эффективным и творческим терапевтический процесс: в руках терапевта окажутся новые инструменты для помощи пациентам с проблемами в разных фундаментальных мотивациях. Причем спектр привлекаемых инструментов включает в себя как опыт непосредственного общения с природой, так и опору на богатый художественный материал. Во-вторых, исследование также преследует природоохранные цели – экологическое просвещение, внедрение экологических практик в повседневную жизнь. Т.е. в целом, продолжает поиск ответа на вопрос «how people can become both happier and greener» [Milner, 2009] – как помочь людям стать счастливее и «зеленее».

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ О ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЫХ ТИПАХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ВИКТИМНЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Яценко Т.Е., Барановичи, Беларусь

Аннотация. В статье актуализируется проблема девиктимизации учащихся в образовательной среде. Приводятся результаты изучения состояния социально-психологических компетенций будущих педагогов в области девиктимизации. Описываются ошибки в представлениях студентов о типах межличностного поведения педагогов-девиктимизаторов, составляющих когнитивный компонент данных компетенций.

Ключевые слова: представления, учителя, межличностное поведение, виктимные студенты.

THE FUTURE TEACHERS PERFORMANCE ABOUT PREFERRED TYPES OF INTERPERSONAL BEHAVIOR IN INTERACTION WITH VICTIMIZATION BY STUDENTS

Yatsenka T.E.

Abstract. The article actualizes the problem of devictimization of students in the educational environment. The results of the study of the status of socio-psychological competencies of future teachers in the field of devictimization are marked. Errors in students' ideas about the types of interpersonal behavior of

teachers- devictimizers, components of the cognitive component of these competencies are described.

Keywords: performances, teachers, interpersonal behavior, victim students.

Учреждения образования должны обеспечить развитие у учащихся социально-психологических качеств, востребованных в современном обществе и позволяющих полноценно включаться в учебно-профессиональную, общественно значимую деятельность, принимать и инициировать инновации, выстраивать конструктивные межличностные отношения, осознанно выступать авторами своей жизни, принимая на себя ответственность за результаты своей активности. Иными словами перед учреждениями образования современного типа встает задача развития у учащихся личностной. В связи с широкой представленностью в образовательной среде учащихся с ролевым виктимным поведением [Андронникова О.О., 2005; Голубь М.С., 2011; Одинцова М.А., 2010], данная задача расширяется и может быть обозначена как девиктимизация, под которой мы понимаем содействие учащимся в осознании деструктивности ролевого виктимного поведения, минимизации его проявления и приобретении опыта успешного суверенного поведения. Ее решение требует наличия у педагогов соответствующих социально-психологических компетенций, сензитивным периодом формирования которых выступает период обучения в вузе. Структурно данные компетенции представлены когнитивным, функциональным и ценностным компонентами. Когнитивный компонент, являющийся фундаментом компетенций, включает в себя декларативное (знание о ролевом виктимном поведении), процедурное (знание о типах межличностного поведения педагога-девиктимизатора), причинное (знание о факторах виктимного поведения) и рефлексивное знание.

С целью изучения процедурной составляющей когнитивного компонента указанных компетенций нами было проведено исследование среди 75 студентов 3 курса педагогических специальностей Барановичского государственного университета. Оценка уровня сформированности компетенций осуществлялось с помощью разработанного нами опросника «КВОД» (компетенции в области девиктимизации), обладающего необходимыми психометрическими характеристиками. Изучение представлений о типах межличностного поведения педагога-девиктимизатора проводилось посредством методики «Диагностика межличностных отношений (ДМО)» (Л.Н. Собчик).

Согласно полученным данным, для большинства студентов характерен низкий уровень сформированности компетенций в области девиктимизации (69,6%). Средний уровень свойственен 30,4% студентов. В регрессионную модель, полученную по результатам выявления взаимосвязи уровня сформированности компетенций и эффективных, с точки зрения студентов, типов межличностного поведения педагога-девиктимизатора, вошли следующие переменные:

- ответственно-великодушный тип межличностного поведения ($\beta = -0,85$). В представлении студентов педагог должен проявлять гиперответственность в отношениях с виктимными учениками, мягкосердечность, альтруизм, сострадание, отзывчивость, быть навязчивым в помощи, расширять сферу своей ответственности (решение проблем за учеников), то есть ему позволительно нарушать личностные границы виктимных учеников и стимулировать учащихся с инструментальным виктимным поведением к нарушению личностных границ педагога;

- сотрудничающе-конвенциональный ($\beta = -0,69$) и властно-лидирующий ($\beta = 0,63$) типы межличностного поведения. В их представлении педагог должен быть чрезмерно дружелюбным, внимательным, деликатным в обращении с виктимными учениками, ориентирован на получение социального одобрения с их стороны, должен стремиться удовлетворять их требования. Вместе с тем, ему следует быть уверенным, настойчивым, хорошим организатором и руководителем.

Основной стратегией взаимодействия с виктимными учащимися будущие педагоги считают психолого-педагогическую поддержку. Указанные ими типы межличностного поведения педагога лишь в некоторой степени соответствуют требованиям девиктимизации учащихся с неинструментальным виктимным поведением и не учитывают специфику девиктимизации учащихся с инструментальным виктимным поведением. Содержание их процедурного знания представлено противоречивыми элементами: указание на целесообразность нонконформизма в общении с виктимными учащимися наряду с признанием важности нарушения границ своего и их психологического пространства личности. Полученные результаты обусловлены конфликтом двух тенденций: перенесение известных требований к личности педагога в целом (независимость, самостоятельность, лидерство) на образ педагога-девиктимизатора; абстрагирование от социальной роли педагога и определение стратегий взаимодействия с виктимными учениками, исходя из эмоциональной составляющей отношения к ним (жалость, сочувствие).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что освоение дисциплин психолого-педагогического цикла не вносит существенного вклада в подготовку будущих педагогов к девиктимизации виктимных учащихся. Они нацелены на проявление в межличностном взаимодействии с виктимными учениками типов поведения, которые оказывают виктимизирующее воздействие на учащихся (стимулируют их к проявлению ролевого виктимного поведения, позволяют ощутить его эффективность и непреднамеренно поощряют таким образом к его переносу в другие системы отношений). Соответственно необходимо введение спецкурсов, содействующих формированию у будущих педагогов верных представлений о стратегиях взаимодействия с виктимными учениками, позволяющих решать задачу их девиктимизации, включение тематических мероприятий в планы воспитательной работы со студентами, обновление содержания психологических дисциплин.

7-Я РОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
Тезисы

Ответственный редактор
М.О. Мдивани

Подписано в печать 14.09.2015. Формат 70×100 ¹/₁₆
Бумага офсетная. Печать офсетная
Усл.-печ. л. 40,0
Тираж 500 экз. Заказ № 228.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии издательства «Нестор-История»
197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7
Тел. (812)622-01-23

