

**Психологический институт РАО**  
Лаборатория экопсихологии развития  
**Госкомэкология России**  
**Российское психологическое общество**  
Самарское отделение Российского психологического общества  
Экопсихологический центр развития  
образовательных и социальных систем

**2-ая Российская конференция  
по экологической психологии. Материалы.**  
(Москва, 12-14 апреля 2000 г.)

Под общ.ред. В.И.Панова

Москва – Самара  
2000

## **ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ**

- В.И.Панов (председатель), д.псхл.н., зам.директора Психологического института РАО, зав.лабораторией экопсихологии развития, председатель секции РПО «Экологическая психология», лауреат Премии правительства РФ в области образования за 1998 г.;
- В.В.Рубцов (зам.председателя), д.псхл.н., проф., председатель Центрального регионального отделения РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического института, дейст.член РАО, лауреат Премии Президента РФ в области образования за 1997 г.;
- В.А.Барабанщиков (зам.председателя), д.псхл.н., проф., зав.лабораторией системных исследований психики Института психологии РАН, вице-президент Российского психологического общества;
- И.В.Дубровина, д.псхл.н., проф., зав.лабораторией научных основ детской практической психологии Психологического института РАО, лауреат Премии Президента РФ в области образования за 1997 г.
- В.И.Екимова, д.псхл.н., проф., Тульский госпедуниверситет (Тула);
- А.Н.Захлебный, д.пед.н., проф., зав.лабораторией экологического образования Института общего среднего образования РАО, директор Центра «Экологическое образование»;
- Ф.Е.Иванов, к.псхл.н., руководитель Центра психологии безопасности при Институте психологии РАН;
- А.Б.Леонова, д.псхл.н., проф., зав.лабораторией психологии труда Факультета психологии МГУ им.М.В.Ломоносова;
- В.Е.Лепский, д.псхл.н., зав.лабораторией психологии рефлексивных процессов, вице-президент Ассоциации прикладной эргономики, член экспертного совета Комитета безопасности Госдумы РФ;
- Ю.М.Плюснин, д.флсф.н., в.н.с. Института философии и права Сибирского отделения РАН (Новосибирск);
- В.А.Ясвин, д.псхл.н., проф., зав.лабораторией экологической психологии Московского городского психолого-педагогического института, эксперт фонда «Охраны дикой природы».

## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ**

- М.О.Мдивани (сопредседатель), к.псхл.н., в.н.с. Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО;
- В.И.Панов (сопредседатель), д.псхл.н., зам.директора Психологического института РАО, зав.лабораторией экопсихологии развития;
- Р.А.Саркисян, зам.директора Психологического института РАО;
- А.В.Гагарин, к.пед.н., зав.лабораторией психодиагностики Международного эколого-политологического университета;
- О.Р.Клюева, к.пед.н., директор Экопсихологического центра развития образовательных и социальных систем;
- Э.В.Лидская, н.с. Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО;
- Г.Б.Мельников, н.с. Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО.
- Технический секретарь: М.Н.Балбашевская (Полстяная).

**2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / Под общ.ред. В.И. Панова. М.-Самара: Психологический институт РАО – Самарское региональное отделение РПО. – с.**

В материалах 2-й российской конференции по экологической психологии, состоявшейся 12-14 апреля 2000 г. в Психологическом институте Российской Академии образования (Москва) публикуются тексты выступлений основных докладчиков, прозвучавшие на разных секциях. Программа конференции включала работу на пленарном заседании, 8 секциях и 2 круглых столах. Цель конференции заключалась в том, чтобы обсудить современное состояние и перспективы эколого-психологических исследований в российской психологической науке и практике, психологические аспекты влияния на психику человека разных средовых факторов (социальных, информационных, образовательных, экстремальных и др.), проблемы диагностики и формирования экологического сознания, а также экспертизы катастроф. В работе конференции приняли участие 225 человек.

**Конференция проведена при финансовой поддержке:**

- *Российского гуманитарного научного фонда (проект № 00-06-14019)*
- *Федерального экологического фонда*
- *Благотворительного фонда “Культура и дети”*

В издании материалов конференции приняло участие Самарское отделение РПО

**Информационную поддержку конференции оказали:**

- *Российское психологическое общество*
- *Научно-технический журнал “Экология и промышленность России”*

© Авторы: Е.А.Климов, В.И.Данилов-Данильян, В.И.Панов и другие.

©В.И.Панов, общ.ред.

© Д.В.Девишвили, дизайн обложки.

ISBN

## Содержание

Программа 2-й Российской конференции по экологической психологии

*Из приветственных выступлений*

Климов Е.А. О среде обитания человека глазами психолога

В.В.Данилов-Данильян О психологических аспектах охраны окружающей среды

*От секции «Экопсихология: парадигма, теория, эксперимент, практика»*

Панов В.И. Экопсихология -2000: состояние и перспективы

Панюкова Ю.Г. “Место” как основное понятие психологии пространственной среды

Панов В.И., Федоров В.В. Символизм архитектурной среды как предмет экопсихологии развития

Журавлев А.Л., Гусева А.Ю. Влияние опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания (на примере населения московского региона)

*От секции «Чернобыльский след: психоэкологический аспект»*

Екимова В.И. Экологический стресс: биологические и психологические последствия

*От секции «Психические состояния в особых условиях»*

Леонова А.Б. Проблема психических состояний в экологической психологии

Зеленова М.Е., Лазебная Е.О. Угроза радиационной опасности как психологический травматический фактор

*От секции «Психология образовательной среды: влияние, проектирование, экспертиза»*

Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии)

В.П.Лебедева. Подготовка педагога к проектированию развивающей образовательной среды

Хисамбеев Ш.Р., Сосновская О.Б. К проблеме психологической экспертизы образовательной среды в дополнительном образовании

Вачков И.В. О проблеме образовательной среды для больных детей и детей-инвалидов

*От секции «Психологическое влияние и безопасность информационной среды»*

Мдивани М.О., Лидская Э.В. Телевидение как средовой фактор социализации подростков

Лепский В.Е. Информационно-психологическая безопасность и экологическая психология

*От секции «Психологические аспекты формирования экологического мировоззрения»*

Иванова Л.Ю. Экологическая культура школьной молодежи: состояние и задачи формирования.

Ясвин В.А. Методика диагностики отношения населения к деятельности заповедников «заповедные мифы»

## ПРОГРАММА

### 2-й Российской конференции по экологической психологии (12-14 апреля 2000 г., Москва, Психологический институт РАО)

Председатель программного комитета: В.И.Панов.

Сопредседатели оргкомитета: М.О.Мдивани, В.И.Панов

т.(095)202-8128, 202-8876. E-mail: ecovip@mail.ru

Название СЕКЦИИ	Руководители
Экопсихология: парадигма, теория, эксперимент, практика	Е.А.Климов, Москва, Факультет психологии МГУ, В.И.Панов, Москва, Психологический институт РАО
Чернобыльский след: психоэкологический аспект	И.В.Дубровина, Москва, Психологический институт РАО, В.И.Екимова, Тула, Тульский педуниверситет
Психические состояния в особых условиях	А.Б.Леонова, Москва, Факультет психологии МГУ, И.О.Котенев, Академия МВД
Психология образователь- ной среды: влияние, проектирование, экспертиза	В.П.Лебедева, Центр комплексного формирования лично- сти РАО, И.А.Зимняя. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Минобразования РФ.
Психологическое влияние и безопасность информаци- онной среды	В.Е.Лепский, Москва, Институт психологии РАН, М.О.Мдивани, Москва, Психологический институт РАО
Социальная ситуация и здо- ровье (психологический аспект)	Н.Л.Карпова, Москва, Психологический институт РАО, С.Н.Ениколопов, Москва, Факультет психологии МГУ
Психологические аспекты деятельности человека в интернет среде	А.Е.Войскунский. Москва, Факультет психологии МГУ
Психологические аспекты формирования экологиче- ского мировоззрения	А.Н.Захлебный, Москва, Институт общего и среднего об- разования РАО, В.А.Ясвин, Москва, Московский городской психоло- го-педагогический институт Д.Н.Кавтарадзе, Биологический факультет МГУ
Психологические и юриди- ческие проблемы экологи- ческой экспертизы	Ф.Е.Иванов, Москва, Центр психологии безопасности, Институт психологии РАН, Смолянинов В.В.
Круглый стол-1: Проблема экспресс-методов социально-психологическо- го изучения экологического сознания	Ю.М.Плюснин, Новосибирск, Институт социологических исследований РАН
Круглый стол-2: общая дискуссия по проблемам экологической психологии	В.И.Панов, Москва, Психологический институт РАО,

## **О СРЕДЕ ОБИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ГЛАЗАМИ ПСИХОЛОГА<sup>1</sup>**

Климов Е.А., Президент Российского общества психологов, декан Факультета психологии МГУ им.М.В.Ломносова

В мае 1995 г. мне довелось присутствовать на конференции (“круглый стол”), которая шла под названием “Психозекологическая катастрофа в России”. Проводилось это совещание Отделением психологии Международной академии информатизации и Комиссией по здравоохранению Исполкома Российского земского движения (ее организаторами были проф. Ю.М. Орлов и проф. Н.Д. Творогова из Московской Медицинской академии им. И.М. Сеченова).

Докладчики на этой конференции показывали на фактах и цифрах губительное влияние именно на душевное, моральное состояние, психическое здоровье людей таких, в частности, факторов как неоптимальные административные, государственные, политические решения, непродуманные потоки воздействий, сведений, обрушивающиеся на людей из средств массовой информации. Иначе говоря, речь шла о бедствиях человеческой души в ее специфической, в частности, психотравмирующей среде.

Не буду говорить о деталях, но меня прежде всего порадовало то, что есть серьезные люди, которые именно видят психическую реальность в контексте экологической проблематики.

Наряду с этим, у меня накопились многие впечатления иного рода о состоянии общественного и собственно научного сознания. Я бы даже сказал - впечатления о некоторых “черных дырах” в научном и общественном сознании в связи с экологической тематикой.

Вот, скажем, недавно вышло в свет справочное руководство: “Фундаментальные экологические проблемы в разработках Российской академии наук” М., Наука. 1995. Это библиографический указатель, отчасти аннотированный и комментированный. В нем отображено множество важных вещей от методов и приборов для экологического мониторинга до правовых и международных аспектов экологии; от экологической картографии до микробиологических технологий. И в то же время, судя по этому руководству, если даже взять его медицинский раздел, никакой психической реальности с ее специфической средой (травмирующей, деформирующей и пр.) нет. Я, во всяком случае, заметил только две-три работы, которые можно как-то “притянуть” к психологии - одна касалась тренировки зрительного анализатора, другая - комплексного мониторинга нескольких сенсорных модальностей, третья - факторов риска невротической патологии.

Возьмем еще одну основательную работу по экологии: Э.А.Лихачева, Е.Б.Смирнова “Экологические проблемы Москвы за 150 лет” (1994). Это тоже прокомментированный указатель публикаций. Здесь есть все - и проблемы взаимодействия города с литосферой, гидросферой, атмосферой, и даже проблемы отдыха населения как средства рекреации, “восстановления израсходованных в процессе труда физических и психических сил” (с. 195). Это уже отрадно. Но восстановление “психических сил” понимается скорее как автоматическое следствие общего “организменного” отдыха. То есть такая фундаментальная для экологии система как специфическая среда оби-

---

<sup>1</sup> Это неопубликованный в свое время текст приветствия, произнесенного Е.А.Климовым на открытии 1-й Российской конференции по экологической психологии (3-5 декабря 1996 г.)

тания человека не просто как организма, а как существа именно одушевленного рассматривается, как будто вовсе нет таких ее составляющих, которые формируют и деформируют именно психику человека.

Если обратимся к факторам, которые непосредственно влияют на умонастроение подрастающих поколений, расцвет активности которых придется на первые десятилетия следующего века, то и здесь есть над чем подумать и по поводу чего следует встревожиться.

Подрастающие поколения, оказывается, могут усваивать сегодня премудрость экологии, не вспоминая о психике, о душевных состояниях, душевном и просто нравственном здоровье людей, поскольку в понятии среды обитания человека, которое можно усвоить из учебника экологии для 9-го класса (Е.А. Криксунов, В.В. Пасечник, А.П. Сидорин. Экология. Учебник для общеобразовательных учебных заведений. М., “Дрофа”. 1996) нет места для характеристики условий психической нормы и для факторов ее нарушающих.

Я не упрекаю биологов в том, что они так видят мир. Я скорее упрекаю себя и своих собратьев по профессии, что мы, как говорят шахматисты, в свое время “зевнули” где-то или не явились во-время на идейный турнир современной эпохи и в результате имеем если не “баранку”, как говорят те же шахматисты, то во всяком случае меньше очков, чем заслуживает наш предмет - психика человека. Я бы сказал даже так: среди “белых пятен” или “черных дыр”, или “заколдованных мест” в общественном и научном сознании нашего времени до сих пор сильно представлено то, что можно назвать “экопсихологической слепотой”.

Есть, конечно и “светлые” пятна в делах нашей профессии. Очень хорошее впечатление производит составленный О.М. Дерябиной справочник “Экология и здоровье детей” (1995). Он имеет многостороннее значение - и воспитывающее и организующее. Есть и другие ценные публикации, которые, полагаю, присутствующим хорошо известны. Как говорится, кто может, пусть делает лучше.

Защищены и готовятся диссертации по экопсихологической проблематике (скажем, по формированию системного экологического мышления у детей, по анализу экологического сознания профессионалов).

В связи с разработкой вопросов экопсихологии требуют обсуждения, в частности, вопросы о структуре и своеобразии среды существования и развития человека. Она, как минимум, складывается из следующих частей:

#### **А. Социально-контактная часть среды:**

1) личный пример окружающих, их культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничества, взаимопомощи, господства);

2) учреждения, организации, группы и их представители, с которыми человеку реально приходится взаимодействовать;

3) “устройство” группы (своей) и коллективов, с которыми контактирует человек (наличие выделившихся по тем или иным основаниям “лидеров”, “преуспевающих”, “звезд”, отстающих, “отверженных” и т.д.), реальное место данного человека в структуре “своей” группы, включенность его в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств.

#### **Б. Информационная часть среды сложна и включает:**

1) правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, учреждения, законы государства. Эти установления -реальность, хотя и не вещь. Знания о них регулируют поведение людей там, где физических “оград” нет и, казалось бы, можно делать “все, что угодно”.

2) “неписанные законы”, традиции данного сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, их мнениям; 3) правила личной и общественной безопасно-

сти (например, в химической лаборатории, на строительной площадке, в пожароопасном помещении, наконец, на дороге и т.п.) - тоже реальная общественная мудрость; с ней приходится считаться; 4) средства наглядности, рекламы, “бросающиеся в глаза”;

любые идеи (включая и вздор), выраженные в той или иной форме; 5) среду образуют не только “безадресные”, но и “прицельные” воздействия - требования, приказы, советы, пожелания, поручения, верные и ложные сообщения, клевета и пр.

**В. Соматическая часть.** Наше тело и его состояния являются частью среды для того, что мы называем “психика”. “Самочувствие” является важной чувственной опорой сознания “Я” со всеми следствиями этого обстоятельства вплоть до феноменов общественного сознания. В аудитории специалистов излишне напоминать, что существуют и обратные влияния психики (полезные или болезнетворные) на внутреннюю среду организма.

**Г. Предметная часть среды.**

1) материальные условия жизни, учебы, работы, быта (жилище, одежда, предметы питания, собственности, пособия, оборудование). Все это, по сути дела, опредмеченный общественный опыт, ибо, предметное окружение сделано для людей, рассчитано не только на размеры, устройство, силовые возможности нашего тела, но и на разрешенные, возможные ошибочные и запрещенные движения, способности ума;

2) физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и пр.). Сведения об условиях этого рода детально и основательно разработаны в науке и практике охраны труда. Существуют объемистые пособия и справочники в этой области.

Об этой-то последней категории факторов среды чаще всего и говорят в связи с “экологией” человека. Но не в меньшей степени нуждаются в анализе и улучшении также ранее рассмотренные части среды. Психическое, душевное благополучие, здоровье людей не возникают автоматически при “здоровом теле”.

Итак, среда сложна даже применительно к обыденной обстановке (а ведь есть еще и исторические, экономические, политические условия, которые могут сделать жизнь человека осмысленной или лишенной смысла). Нельзя рассчитывать, что она сама сформируется в наилучшем варианте. Ее важно изучать, знать и строить.

Завершая выступление, я бы призвал приверженцев экопсихологии не только развертывать исследования, выявлять и фиксировать, что называется, “истинное положение вещей” в нашей области, создавать фундаментальные труды по экопсихологии (это совершенно необходимо), но также культивировать и проектировочный, и внедренческий подходы, то есть развертывать активность по принципу “От идеи до внедрения”. Одним из путей внедрения спасительных экопсихологических идей является обращение с законодательными инициативами в соответствующие органы.

## **О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

**В.В.Данилов-Данильян, председатель Госкомэкология РФ**

Я хочу в своем кратком выступлении остановиться на том значении, которое ведущими экологами мира уделяется психологическим аспектам работ в области охраны окружающей среды.

Дело в том, что это исключительное значение далеко не всеми осознается в полной мере. Есть очень много людей, которые считают, что проблемы охраны окружающей среды и ее сохранения в состоянии, пригодном для жизни человеческого рода, могут быть решены техническими средствами.

Эта точка зрения глубоко ошибочна. Дело в том, что проблема вовсе не в технике. О технике можно сказать почти противоположное. То состояние кризиса, в котором



находится окружающая среда на нашей планете, обусловлено неразумным, неумелым, неадекватным использованием достижений научно-технического прогресса. Эту инвективу - в отличие от надежды на технику - легко обосновать с разных позиций во всевозможных проявлениях, особенно, если смотреть вперед, прогнозировать дельнейшие возможные события при сохранении существующих тенденций.

Не все в достаточной мере понимают, что окружающая среда на Земле является не случайным образованием. Но с точки зрения физики, как раз наоборот, случайным. Не случайным она является с точки зрения биологии. Тот мир, в котором мы живем, и к которому привыкли, т.е. окружающая среда и, прежде всего, климат на нашей планете, с физической точки зрения не соответствует какому-либо выделенному состоянию. Нельзя указать никаких физических причин, которые обуславливали бы стационарность, устойчивость этого состояния. Наоборот, с физической точки зрения, окружающая среда на Земле не устойчива. И если бы не биологические факторы, то на Земле была бы примерно такой же, как на Марсе или на Венере (какой вариант из двух, сказать трудно - это требует специальных исследований).

Почему такой странный вывод? Дело в том, что физически выделенное состояние должно характеризоваться устойчивостью каких-то физических параметров. Мы знаем 2 основных параметра, регулирующих климат на планете. Эта отражательная способность поверхности планеты и парниковый эффект ее атмосферы. На Венере температура столь высока, что вся вода полностью испарилась, а вояной пар – главный парниковый газ. Дальнейшее повышение температуры уже не привело бы к увеличению парникового эффекта, и температура планеты стабилизировалась на уровне около 370°. На Марсе, наоборот, приземная температура очень низка, вся вода из атмосферы вымерзла, и дальнейшее охлаждение не привело бы к увеличению отражательной способности – соответственно, температура тоже стабилизировалась.

А вот на Земле нечто среднее. У нас и парниковый эффект В принципе может как расти, так и убывать, и отражательная способность также может изменяться в обе стороны. Земной климат не соответствует физически выделенному, стационарному состоянию. Делает его таким, каков он есть, как и окружающую среду в целом, исключительно работа системы живых организмов. Очень распространена, даже среди биологов, точка зрения, что жизнь на Земле существует потому, что живое умеет адаптироваться к имеющимся условиям. Нет, к физически выделенным условиям жизнь адаптироваться в принципе не может. Живое строит окружающую среду, оптимально приспособительную для системы жизни. Если же вспомнить о промежуточном положении Земли между Марсом и Венерой, то оно – причина тех условий, в которых могла возникнуть жизнь, но вовсе не обеспечивает те условия, которые имеются на нашей планете теперь.

Причем же здесь психология, почему я подчеркнул большое значение для работы экологов этого аспекта? Очень просто. В своем развитии человек овладел силами, позволяющими ему разрушить эту систему регулирования окружающей среды. Экологический кризис – это несоответствие между уровнем воздействия на природу и теми границами, в которых должны находиться воздействия, чтобы система жизни могла адекватно регулировать окружающую среду.

Если мы ломаем регулятор, то окружающая среда направится к одному из физически выделенных состояний. Многие думают, что для этого нужны миллионы лет. Нет, для этого нужно не астрономическая и даже не геологическое, а историческое время. По современным оценкам на переход к стационарному состоянию нужно всего около десяти тысяч лет – это историческое время. Технических средств заменить ломаем нами регулятор мы не имеем. При всех бесконечных изобретениях НТП, среди них нет ни одного, который позволил бы регулировать окружающую среду на Земле. Ни одно-

го. Я это подчеркиваю. Надо ведь принимать во внимание не только обеспечиваемые техническими системами локальные экологические эффекты, но и ту цену, которую платят за них глобальная окружающая среда, биосфера в целом.

Регулирование окружающей среды – это выполнение очень строгих, с невероятной, недоступной для нас точностью баланса химических веществ в атмосфере, океане и т.д. Возьмем, например, концентрации, парниковых газов в атмосфере, прежде всего углекислого газа. Этим человек заниматься абсолютно не умеет. Конечно, мы можем связывать углерод из углекислого газа из атмосферы, но при этом энергетические затраты, связанные с этой деятельностью, обусловят выбросы углекислого газа, намного превосходящей то его количества, которое будет поглощено из атмосферы.

Если проследить цепочку всех последовательно предпринимаемых действий в любой технологии, то природоохранный эффект, который она дает обязательно окажется меньше экологического ущерба, который она наносит. Отсюда вовсе не следует, что человеку на Земле, вовсе нет места, что не нужно никакого НТП и т.п. Для человека на Земле есть место, иначе бы он не возник бы в систем жизни. И НТП необходим человеку, то только надо знать пределы, в которых должно оставаться воздействие цивилизации на биосферу. А мы не хотим этого осознавать. И самое главное – не хотим подчиняться этой логике. Мы не хотим подчиняться естественно научным требованиям.

Это проблема – она прежде всего этическая, психологическая, религиозная, образовательная, но только не техническая. Если по состоянию своего сознания, человек останется на том же уровне, который характерен для него сейчас, если по управлению самим собой он сохранится в этом варварском состоянии, то, сколько бы технических, экологосообразных и природозащитных средств не изобреталось, можно не сомневаться в том, что вместе с ними будет изобретаться еще больше средств природоразрушительных. Более того, экологосообразные и природозащитные средства человек научится употреблять вопреки тем целям, ради которых они создавались, примеров тому в истории бесконечное количество.

Поэтому главная работа – это не с техникой, ни с изобретениями НТП, а над сознанием человека. Это как раз Ваша область, это входит в Вашу компетенцию. Поэтому я с полной ответственностью говорю, что Ваше направление одно из важнейших в работе по решению экологических задач, которые стоят перед человечеством.

Человек не может не в состоянии заменить природные регуляторы окружающей среды (это обосновывается путем сопоставления информационного потока, проходящего через систему живых организмов при реализации регулятивной экологической функции), с информационными возможностями цивилизации – теми, которые она может развить в оставшееся до экологической катастрофы время. Таким образом, повернуть естественный процесс человек не в состоянии, но он может освободить место для природы, природных регуляторов: лесов, болот, перестать загрязнять океан. Он может сохранить и расширить сферу, на которой они могут развиваться эти природные регулятивные силы. Но это, как Вы понимаете, отнюдь не тоже, что технические изобретения.

Мы говорим о том, чтобы оставить природе столько места, сколько ей нужно для того, чтобы успешно выполнять свою регулятивную функцию, это и должна обеспечивать цивилизация. Но углубляться в аспекты человеческой тематики уже не моя задача. Я только надеюсь, что мое краткое выступление послужит еще большей мобилизации специалистов-психологов для изучения тех вопросов, которые ставит перед психологией экологическая проблематика.

ПАНОВ В.И. д.психл.н., чл.корр.МАПСН, зам.дир. ПИ РАО,  
председатель секции “Экологическая психология” РПО, Москва.

## **ЭКОПСИХОЛОГИЯ-2000: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ<sup>2</sup>**

Актуальность эколого-психологических исследований обусловлена рядом проблем экологического, социального, научно-психологического, практического, образовательного и методологического характера.

Экологические — необходимость изучения психологических аспектов защиты природной среды от разрушающего действия “технократического человека” и, наоборот — защиты самого человека от психотравмирующего действия загрязненной природной Среды. В том числе, методов диагностики и формирования (коррекции и тренинга) экологического сознания у детей и взрослых.

Социально-средовые — динамичность социальной среды и прежде всего нестабильность социально-экономических условий жизни россиян, неуверенность в завтрашнем дне, рост преступности, отсутствие психологической подготовки к жизни в экстремальных условиях.

Психолого-практические — необходимость разработки: методов психологической экспертизы и проектирования пространственной, образовательной, производственной и иной среды, воздействующей на психику человека и особенно -- в экстремальных условиях, методов оказания психологической и психотерапевтической помощи пострадавшим в условиях чрезвычайных ситуаций и стихийных бедствий.

Образовательные — разработка психологических основ экологического образования и формирования экологического сознания у детей и взрослых, необходимость разработки экологичных образовательных технологий, ориентированных на развитие способностей учащихся “не в ущерб” их психическому и физическому здоровью, отсутствие психологических и педагогических кадров, специально подготовленных для решения вышеперечисленного круга проблем, а также отсутствие образовательных учреждений, в которых осуществлялась бы целенаправленная подготовка таких “экопсихологически” образованных кадров.

Кроме того, в методологическом плане актуальность исследований эколого-психологической ориентации обусловлена тем, что:

· последнее десятилетие характеризуется резко возросшим социальным спросом на различные виды практической психологии и одновременно резким снижением интереса к фундаментальным исследованиям, в первую очередь, к исследованиям природы психики. В частности, назрела необходимость преодоления объектно-субъектной парадигмы изучения психического отражения. Ограниченность этой парадигмы пытались преодолеть еще в 20-е годы нашего столетия К.Левин и другие гештальтпсихологи, поставившие вопрос о том, что объектом психического отражения и условием его развития являются не отдельные предметные свойства окружающей среды, а среда в целом. В наиболее развитой форме это направление приобрело форму экологического подхода к восприятию (Дж.Гибсон, 1988) и к другим психическим процессам, когда на первый план выводится вопрос презентативности среды и экологической валидности методического аппарата в исследовательской процедуре (К.Pawlik, K.Stapf, 1992 и др.). В ином направлении попытка преодоления субъект-объект-

ных оснований психологии восприятия представлена в трансцендентальной психологии восприятия (А.И.Миракян, 1990, 1999; Панов, 1998 и др.)

·на смену идеологической ограниченности в отечественную психологию пришла методологическая неразборчивость и слепое преклонение перед зарубежными, в основном “англоязычными”, психологическими методами и теориями. Никто не спорит с тем, что нужно брать лучшее из зарубежного опыта психологической науки и практики. Но определить это “лучшее” невозможно без соответствующего методологического и теоретического анализа (понятно, непредвзятого), в том числе научных направлений, занимающихся психологическими аспектами взаимодействия Человека с окружающей средой; современное состояние психологической науки и практики характеризуется концептуальной разнородностью, которая не столько объясняет бесконечное разнообразие эмпирических данных, сколько показывает их противоречивость и феноменологичность. При этом фундаментальные особенности и общие (универсальные) закономерности психики как явления, единого по своей природе, в объект исследования не попадают и потому остаются скрытыми. Такое состояние остается характерным и для традиционных психологических направлений (психология общая, возрастная, социальная и т.д.), и для разнообразных относительно новых направлений, объединяемых под общим названием “экологическая психология” (психологическая экология, психология окружающей среды, экологический подход в психологии, психология экологического сознания, психология глобальных изменений, экопсихология развития и др.).

На современном этапе своего развития экологическая психология (экопсихология) представлена следующими основными направлениями (Дерябо, Ясвин, 1995-1996а; Панов, 1997, 1998а; Экопсихология развития индивидуальности, 1997).

**А. Психологическая экология**, которая занимается изучением влияния физических, химических, радиационных и т.п. психогенных факторов внешней среды на психическое состояние и поведение человека и для которой характерно неявное использование объект-объектного типа взаимодействия в системе “индивид-среда”. Это направление было представлено в основном на секции “Чернобыльский след: психоэкологический аспект”;

**Б. Психология окружающей среды**, которая исследует психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей его средой и соотношением ее параметров с психологическими особенностями переживаний, развития и поведения человека. Это направление по сути представляет три поднаправления, отличающихся друг от друга вектором направленности субъект-объектного взаимодействия в системах “Человек-Среда”, “Человек-Природа”:

·одно из них можно обозначить как **психология Среды (психология средовых влияний)**, которая изучает научные и практические аспекты (исследование, проектирование, экспертиза) влияния на психику человека таких факторов окружающей среды (природной, антропогенной, пространственной, социальной, образовательной, информационной и иной), которые имеют психологически атрибутивный, квазисубъектный<sup>3</sup> характер. Например, агрессивность информационной среды, или психологическая напряженность образовательной среды, или ограниченность пространственной среды и т.п. виды влияний. Эти вопросы обсуждались на секциях “Информационная среда и ее безопасность”, “Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде”, “Социальная ситуация и здоровье (психологический аспект)”, “Психология образовательной среды: влияние, проектирование, экспертиза” и частично на секции “Экопсихоло-

гия: парадигма, теория, эксперимент, практика”;

· другое поднаправление здесь может быть представлено **экстремальной психологией**, которая занимается теорией и практикой критических психических состояний, т.е. психологическими аспектами подготовки, поддержки и реабилитации человека, работающего или попавшего в экстремальную ситуацию (от напряженности межличностного взаимодействия до стихийных и техногенных катастроф) и деятельность человека в неестественных для него средовых условиях (под водой, в космосе, в Арктике, в воздухе, под землей и т.д.). Эти вопросы рассматривались на секции “Психические состояния в особых условиях” и, частично, на секции “Психологические и юридические проблемы экологической экспертизы (на материале катастроф)”;

· третье поднаправление, составляющее круг вопросов психологии окружающей среды, мы обозначаем как **психология охраны окружающей среды** (инвайронментальная психология), которая изучает психологические аспекты охранительного воздействия человека на природную среду. В этом случае вектор воздействия направлен от человека на окружающую среду. Понятно, что данное направление (не подменяя) тесно связано с психологией экологического сознания, представляющего собой, на наш взгляд, особое направление в экопсихологии.

**В. Психология экологического сознания**, занимающаяся изучением индивидуального и группового экологического сознания (и мировоззрения) антропоцентрического (субъект-объектное взаимодействие) и эоцентрического (субъект-субъектное взаимодействие) типов. Основными задачами здесь являются изучение его социо- и онтогенеза, разработка психологических методов формирования, диагностики, коррекции и тренинга, в том числе и в экологическом образовании (Дерябо, Ясвин, 1995-1996а; Панов, 2000а; Ясвин, 1999). Данному направлению была посвящена секция “Психологические аспекты формирования экологического мировоззрения”. Особое внимание при этом было уделено разработке экспресс-метода социально-психологической диагностики экологического сознания — по этой проблеме был проведен круглый стол.

**Г. Экологический подход в психологии**, появление которого в психологии связывается прежде всего с именами К.Левина (социо- и психодинамика группового взаимодействия) и Дж.Гибсона (экологический подход к зрительному восприятию) (Гибсон, 1988; Голд, 1990). Для этого направления характерным является такое изучение психических процессов, состояний и сознания человека, когда эти психические явления происходят в естественных (нелабораторных) условиях и согласно своей естественной природе (без вмешательства психолога-исследователя). Именно этот подход дал толчок к постулированию системы “индивид-среда” в качестве исходного основания для определения предмета эколого-психологических исследований, а также к введению в психологический словарь понятия “среда обитания” как совокупности средовых возможностей (условий), находящихся в отношении дополнительности к жизненным потребностям индивида. Вопросы касающиеся этого направления были включены в работу секции “Экопсихология: парадигма, теория, эксперимент, практика”.

**Д. Психология глобальных изменений**, которая в определенном смысле является частью экологического подхода в психологии и которая исследует особенности мышления специалистов, занимающихся оценкой и прогнозом развития явлений и процессов планетарного масштаба. На данной конференции эти вопросы фактически рассматриваться не будут. Но в методологическом ас-

пекте (специфика и функционально-естественные ограничения мышления человека) они близки к проблеме психологических оснований и методов проведения экспертизы техногенных катастроф. Несколько неожиданно для нас обнаружилось, что психологические аспекты экспертизы подобного рода тесно связаны с правовыми, поскольку часто речь идет о психологии ответственности виновников, пострадавших, а также и экспертов катастрофы. Эти проблемы обсуждались на секции “Психологические и юридические проблемы экологической экспертизы (на материале катастроф)”.

\* \* \*

Перечисленные направления разрабатываются в зарубежной и отечественной психологии как отдельные дисциплины, которые отличаются друг от друга не только методом, предметом, но в определенном смысле и объектом исследования. В одних случаях в качестве такого выступают психические процессы, психические состояния и сознание (экологическое) человека, в других случаях — психогенные и/или атрибутивные свойства окружающей (жизненной) среды и, соответственно, критерии психологической экспертизы ее параметров.

Проведенный ранее /В.И.Панов, 1996-1999/ сравнительный анализ экопсихологических исследований позволяет утверждать, что, несмотря на указанные различия, разноликость экопсихологических исследований объединяет общая методологическая установка. А именно, ИСХОДНОЙ ПРЕДПОСЫЛКОЙ, отличающей экопсихологию от других психологических дисциплин, является представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и т.п., должны рассматриваться в контексте отношения “ЧЕЛОВЕК-СРЕДА” или, более широко, в контексте системы “ЧЕЛОВЕК - ПРИРОДА”. При этом “Человек”, как компонент указанной системы, может конкретизироваться достаточно широко в зависимости от содержания, вкладываемого в это понятие: от индивида до сообщества. В частности, это позволяет говорить, например, об экологическом сознании как отдельного индивида, так и социальных групп и сообществ разного уровня и разного масштаба: первобытного (архаического), феодального и современного общества, а также — этноса, конфессии, государства, человечество в целом.

Кроме того, следует отметить, что в отличие от других психологических дисциплин, психика как объект экопсихологических исследований предстает в разных формах своего проявления: как психические процессы (психологическая экология, экологический подход Дж.Гибсона), как психические состояния (психология Среды, экстремальная психология), как индивидуальное и групповое сознание (психология экологического сознания) и, возможно(?), как ноосфера. Понятно, что последнее предположение требует дополнительного исследования того, в какой мере и на каких логических условиях ноосфера может тоже считаться психической реальностью и кто в этом случае является ее субъектом.

Соответственно, возникает задача разработки такого подхода, согласно которому психические процессы, психические состояния и сознание индивида рассматриваются как проявления и разные этапы становления психической реальности во взаимодействии индивида с окружающей средой (как продукт развития системы “Человек-Среда (Природа)”) и, соответственно, как единый объект экопсихологического исследования. В связи с этим встает необходимость разработки методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как

разных форм проявления и уровней психики человека, единых по своей природе, но обретающих разную форму проявления во взаимодействии индивида с окружающей средой.

Тем самым возникает необходимость разработки отношений “Человек-Природа” и “Человек-Среда” в качестве единицы методологического анализа и одновременно процессуальной единицы развития психики в форме психических процессов, психических состояний и сознания индивида. Использование такой единицы позволяет расширить представление об объекте экологической психологии, определив его как психологические аспекты взаимодействия в системах “Человек - Среда”, “Человек - Природа”.

При этом необходимо отметить, что, как отмечает один из крупнейших экопсихологов Курт Павлик (Pawlik, Stapf, 1992), объектом и предметом экопсихологии выступают не любые психические процессы, состояния и т.д., но только те, которые происходят в естественных (нелабораторных) условиях, т.е. “сами по себе”, “без вмешательства психолога-исследователя”. Отсюда следует, что, во-первых, экопсихологические методы исследования и практики должны отвечать требованию экологической валидности. Во-вторых, в отличие от предшествующих двух пунктов, здесь делается акцент на бытийной стороне психического (психика как форма природного бытия), что позволяет, с нашей точки зрения, говорить введении онтологического аспекта. Следовательно, объектом экопсихологии должны быть психические явления, изучаемые в естественных условиях, т.е. осуществляющихся согласно своей природе, и, причем, во взаимодействии с окружающей средой.

Согласно **онтологической парадигме** понимания психики в качестве предмета теории и практики, необходимо отметить несколько исходных оснований такого подхода.

Во-первых, психика в разных формах своего проявления (процессы, состояния, сознание) исходно рассматривается как особая форма бытия, которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека со средой. Это означает, что система “Человек — Природа (окружающий мир)” выступает как целостный субъект процесса совместного развития, реализующий в своем становлении общеприродные, универсальные принципы развития (природу бытия человека) и тем самым способный к саморазвитию через формирование совместного субъекта становления психической реальности. Примерами такого совместного субъекта могут служить системы: “мать-ребенок”, “семья”, “команда”, “психотренинговая группа”, “этнос”, “человечество в целом”, в случае (?)ноосферы — система “Человек—Планета”.

Во-вторых, необходимо отметить, что психика как явление природы обычно рассматривается в трех видах психической реальности: как психический процесс, как психическое состояние и как черты личности, в данном случае — как сознание. С экопсихологической точки зрения существенно, что эти же виды психической реальности выступают в качестве этапов становления сознания ( в данном случае — экологического) как высшей формы психики.

Психический процесс — это психические явления одной качественной модальности, т.е. это процессы восприятия, включая понимание и осознание, это процессы эмоционального переживания, выражающее эмоциональное отношение (гнев, радость, любовь и т.д.), это поведенческие процессы (как, зачем и почему я что-то делаю).

Психическое состояние — это ограниченное во времени проживание системного, функционально или ситуационно обусловленного единства всех сфер пси-

хики: телесной (соматопсихической), эмоциональной (аффективной), интеллектуальной (познавательной), личностной (я-концепция), духовно-нравственной. При этом следует уточнить: а) системное единство — функционально подчиненное выполняемому действию и/или вызванное вполне определенной ситуацией (“ключевой стимул”), б) включая взаимодействие осознаваемой и неосознаваемой сфер психики.

Продолжая ту же логику, мы приходим к выводу, что сознание как высшая форма проявления психики человека — это, во-1х, множество психических состояний, которые способен переживать данный индивид, а, во-2х, это психические состояния, которые превратились в настолько постоянные структуры сознания, что стали антиципировать, т.е. предопределять и опережающе опосредовать протекание и процессов и состояний психики данного индивида. Проще говоря, психическое состояние тогда становится структурой сознания, когда оно становится постоянной чертой личности (характера) человека, предопределяющей его восприятие и поведение в различных ситуациях. Следовательно, сознание по своей “психологической” структуре совпадает с психическим состоянием, т.к. оно тоже суть не что иное как системное (функционально-структурное) единство восприятия, переживания и поведения человека. Но при этом такое единство, которое уже постоянно характеризует данного человека и, соответственно, антиципирует все его действия и поведение.

Отсюда следует фундаментальная особенность развития сознания как становления психики индивида. А именно: **становление сознания происходит как такое изменение психики индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния, а психические состояния затем превращаются в структурные компоненты сознания** (Панов, 2000а).

Почему это важно и фундаментально? — Потому что это и есть суть логики, т.е. стержневая основа, формирования любого типа сознания, в данном случае — экологического. Правда, здесь есть очень важный и интересный вопрос: а каким образом различные психические состояния, превращаясь в структуры сознания, не нарушают его целостности. Почему не нарушают? — нарушают. Всем известно, насколько часто встречается такой маргинальный тип экологического сознания, когда, например, некий руководитель перед журналистами показывает экологичность своего подхода к производственным проблемам, а при решении конкретных производственных задач действует антиэкологично.

Примером практической реализации онтологического подхода к проблеме формирования экологического сознания служат тренинговые методы коррекции и формирования экологического сознания (Дерябо, Ясвин, 1995; Ясвин, 1999), имитационно-игровые методы (Д.Н.Кавтарадзе (1998) и т.п.

В отличие от онтологической парадигмы, более традиционной является **гносеологическая парадигма**, в рамках которой психика рассматривается не как форма природного бытия, а как атрибут (свойство) человека, выступающего в качестве компонента логического отношения “Человек — Среда (Природа)”. Это означает, например, что, рассматривая экологическое сознание как психический феномен, мы изначально задаем в качестве исходного основания гносеологическое отношение “субъект — объект”, конкретизируемое в виде отношения “сознание человека — мир природы”. “Сознание человека”, с одной стороны, выполняет отражательную функцию по отношению к “миру природы”, в котором он живет и с которым он взаимодействует для сохранения жизни в ходе развития цивилизации. С другой стороны, “сознание человека” выражает отно-



шение Человека к “миру природы” на уровне общества и на уровне индивида. Наконец, с третьей стороны, “сознание человека” выполняет регуляторную функцию, опосредствуя его деятельностную (технологическую) активность по отношению к “миру природы” от момента целеполагания до технологической реализации достижения поставленной цели.

В наиболее разработанном виде этот подход к проблеме экологического сознания представлен в работах С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина (1995-1999). Природа понимается указанными авторами не в широком, а в узком, конкретном смысле — как “мир природы”, т.е. как система живых и неживых элементов биосферы.

Структуру экологического сознания Дерябо и Ясвин определяют как совокупность (систему):

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

Теми же авторами были выявлены разные уровни развития и типы экологического сознания. В частности, был выделен антропоцентрический тип сознания, предопределяющий потребительское отношение к природе, и — как его альтернатива — эоцентрический тип сознания, предопределяющий экологически-ориентированное субъект-субъектное отношение человека к миру природы.

Именно психология экологического сознания должна выступать в качестве психологической основы построения экологического образования.

Дело в том, что экологическое образование в традиционных (информационного типа) формах обучения и воспитания развивается в нашей стране около 30 лет (И.Д.Зверев, А.Н.Захлебный, Б.Т.Лихачев и др.). Однако, несмотря на несомненные его достоинства, формирующееся при этом экологическое сознание у учащегося, успешно усвоившего необходимые по программе экологические знания, остается, за небольшим исключением, антропоцентрическим.

Основная причина этого заключается в смешении профессиональной и мировоззренческой (“идеологической”) функции экологического образования, что проявляется в нечетком определении того, что понимается под экологический как образовательной дисциплиной: раздел биологии, междисциплинарный подход или мировоззрение.

Согласно “профессиональной функции”, экологическое образование должно наделить учащегося необходимым уровнем экологических знаний-умений-навыков, взятых из экологии как научной дисциплины. Однако эти учебные программы, призванные обеспечить формирование экологического мировоззрения:

1) строятся в логике традиционного, предметно-ориентированного обучения. Это означает, что в своей логике они более воспроизводят логику соответствующей научной дисциплины (в данном случае — экологии), чем общие закономерности развития человека и его сознания. Поэтому, как еще один общеобразовательный предмет, они не предполагают таких необходимых для формирования сознания человека психологических действий, как диагностика и тренинг экологического сознания эко- или природоцентрического типа (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2000а). Попытки внедрения предметно-интегрированных курсов представляют собой опять же проекцию научной дисциплины “Экология”

на предметное содержание географии, биологии и т.п. школьных предметов. При этом, меняя дидактическое содержание, эти попытки не меняют самого принципа проекции (почти прямого переноса) на сознание учащегося структуры и содержания экологии как науки. В результате формируется познавательная сфера сознания, которая, как правило, обособлена от эмоциональной, личностной и нравственной (ценностной) сфер сознания учащегося и потому субъективно для него не выступает в качестве экологического императива его восприятия, чувствования, мышления и поведения;

2) традиционно воспроизводят в своих дидактических основаниях субъект-объектный тип взаимодействия, характерный для естественно-научной парадигмы, где роль субъекта и, следовательно, права вершить судьбу Планеты и Природы конечно же отдается Человеку — это и есть антропоцентрический тип экологического сознания.

В итоге, данная традиция экологического образования, обеспечивая “профессиональную функцию”, т.е. передачу учащемуся необходимого объема экологических знаний, не обеспечивает формирования у него экологического сознания экоцентрического типа, ибо экологические знания лишь тогда становятся основой экологического сознания, когда они приводят к экологически правильным восприятию, переживанию и действиям.

Согласно мировоззренческой функции, главная цель экологического образования должна заключаться в формировании экологического императива в сознании человека. В этом случае экологическое сознание индивида обретает экоцентрический (природоцентрический) тип сознания, когда индивид не только “знает”, но и “воспринимает”, и “мыслит”, и “ведет себя” экологично (Дерябо, Ясвин, 1995, 1996).

Поэтому в мировоззренческом плане недостаточно знать экологию и знать, что надо совершать экологичные поступки. Более важно — экологично мыслить и экологично поступать. А для этого необходимо, чтобы Природа (вокруг человека, в других людях и в самом человеке) субъективно выступала бы для данного индивида в роли личностно значимого Другого.

Для этого необходимо задействовать не только познавательную сферу сознания учащегося, но и в обязательном порядке — его эмоционально-чувственную, личностную поведенческую (поступочную) и другие сферы его сознания. Для этого необходимо использовать образовательные технологии, построенные на логике субъект-субъектного взаимодействия и включающие в себя тренинговые, игровые и даже квазимедитативные методы формирования экологического сознания в общем и профессиональном экологическом образовании, а также при повышении квалификации и переподготовке специалистов (Дерябо, Ясвин, 1995, 1996; Кавтарадзе, 1998; Панов, 2000; Учителю об экологии, 1996; Ясвин, 1999 и др./.

Разработка и внедрение подобных методов в систему экологического образования требует знания и приоритетного применения психологических особенностей и закономерностей формирования индивидуального и массового сознания человека. В свою очередь это переводит проблему экологического образования, как одного из направлений экопсихологии, из дидактической парадигмы в психодидактическую /Панов, 2000б/.

\* \* \*

Фиксация онтологического подхода к анализу психики как объекта экопсихологии выводит на сцену еще один своеобразный фактор и фундаментальную проблему психологии — вопрос о собственной природе психического. Ответ на

него предполагает предварительное определение предмета исследования с учетом различных смысловых значений понятия “природа”.

Дело в том, что, согласно Философскому энциклопедическому словарю (1983, с.529-530), понятие “Природа” имеет три смысловых значения:

“1) в широком смысле - все сущее, весь мир в многообразии его форм; понятие П. в этом значении стоит в одном ряду с понятиями материи, универсума, Вселенной. 2) В более узком смысле - объект науки, а точнее - совокупный объект естествознания (“наук о П.”) ... 3) Наиболее употребительно толкование П. как совокупности естественных условий существования человеческого общества. В этом смысле понятие П. характеризует место и роль П. в системе исторически меняющихся отношений к ней человека и общества ...”.

Из этого определения видно, что в экологической психологии понятие “природа” используется во всех трех указанных смыслах. Действительно, второе и третье смысловые значения понятия природы (как объект естествознания и как средовые условия) задают такое понимание системы “Человек - Среда”, которое имеет в своей основе логику объект-объектных и субъект-объектных отношений. Согласно этой парадигме Человек и Природа разделены и противостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от конкретного предмета исследования роль либо “субъекта”, либо “объекта”.

При этом в одном случае Человек выступает как субъект, активно воздействующий на Природу и технологически преобразующий ее в соответствии со своими целями и взглядами на то, какой она должна быть. И здесь экопсихология представлена таким своим направлением как психология окружающей среды (инвайронментальная психология), которая занимается психологическими аспектами охраны и сохранения окружающей среды.

Согласно той же парадигме, но в другом случае, наоборот, Природа воздействует на Человека, который, в свою очередь, принимает на себя страдательную функцию, т.е. сам выступает как объект, принимающий на себя воздействие окружающей среды. Здесь экопсихология представлена: а) психологической экологией, которая занимается изучением влияния факторов внешней среды на психическое состояние человека, и б) экологическим подходом в психологии, который исследует процессы психического отражения, основываясь на логике “человек (индивид) - среда”.

В то же время сама эта парадигма представлена в сознании современного человека двояко, амбивалентно. Ведь именно ее техногенное воплощение привело к экологическому кризису планеты и сознания людей. С другой же стороны — именно она и используется для решения экологически кризисных проблем. Получается логически замкнутый круг. Где же выход?

Выход предлагает психология экологического сознания, которая ставит вопрос о необходимости преодоления антропоцентрического типа сознания, диктующего субъект-объектный тип взаимодействия с миром природы. На смену этому типу сознания должен придти экоцентрический тип сознания, реализующий субъект-субъектную логику взаимодействия между человеком и миром природы (С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин, 1995, 1996). Заметим, однако, что наделяя свойством субъектности оба компонента отношения “человек - среда (мир природы)”, этот подход неявно предполагает, что каждый из этих компонентов имеет и, следовательно, реализует собственную природу и, соответственно, логику развития. Они, как и при субъект-объектной логике, остаются противопоставленными друг другу.

Возвращаясь к первому смыслу понятия “Природа” (все сущее...), нетрудно

обнаружить, что возможна иная парадигма в анализе взаимоотношений в системе “Человек - Природа”.

Действительно, исходное понимание Природы как универсального, всесущего основания многообразия природных форм бытия (в народном сознании “Мать-природа” /Плюснин, 1996/ коренным образом меняет смысл взаимоотношений Человека и Природы и, соответственно, смысл экопсихологической и даже экологической парадигм. Ведь тогда Человек, выступает как продукт развития природы, как природная форма бытия (“природная” не в узкобиологическом, а в широком смысле). Соответственно, Человек и Природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности, выраженные в виде компонентов отношений “субъект-объект”, “субъект-субъект” или “индивид - среда”. Напротив, Человек исходно рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть Природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (единые) закономерности, обеспечивающие самоосуществление самой Природы в целом.

При таком подходе Человек, являясь универсальным носителем общих закономерностей самоосуществления природных форм бытия и тем самым субъектом общеприродного процесса развития, становится ее “ключевым моментом”. Осуществляя свое развитие, он осуществляет саморазвитие природы в целом, по крайней мере, такой системы как “Человек - Земля”, что проявляется, в частности, в возникновении ноосферы.

Поэтому, с одной стороны, Природа выступает для человека средством развития его природных (в широком, а не в биологическом смысле) возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя. С другой стороны, Человек, развивая свои природные возможности, выступает по отношению к Природе средством ее саморазвития как процесса порождения новых конкретных форм ее самоосуществления, в данном случае — форм психического отражения, поведения, сознания, а также антропогенной среды, и даже ноосферы.

В последнем случае подразумевается, что система «Человек — Природа (окружающий мир)» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития (природу бытия человека) и тем самым способный к саморазвитию через формирование совместного субъекта становления психической реальности. Примерами такого совместного субъекта могут служить системы: “мать-ребенок”, “семья”, “команда”, “психотренинговая группа”, “этнос”, “человечество в целом”, в случае ноосферы — система “Человек—Планета”.

В данном случае в роли такого совместного субъекта выступает система “Человек - Природа” в различных ее конкретных формах и, в частности, в виде отношения “индивид - среда”. Существенно, что в этом случае система “Человек - Природа”, как субъектная форма бытия, реализует в своем становлении общеприродные принципы развития, которые не сводятся к закономерностям развития психики в человеческой форме своего проявления или же к закономерностям развития природной среды, ибо это частные случаи конкретизации указанных общеприродных принципов. Не менее важно также то, что психика с точки зрения общеприродных принципов развития выступает как одна из общеприродных форм бытия.

Как видим, разные позиции, представленные в определении экопсихологии, предполагают различное понимание субъектности психического (В.И.Панов, 1999, 2000).

Таким образом, экологическая психология (экопсихология) - это относительно новое направление, оформившееся в зарубежной психологии два-три десятилетия назад и бурно развивающееся в отечественной психологии в последнее десятилетие на стыке психологии, экологии, педагогики, психотерапии, социологии, истории, философии и т.д. Исходным для экопсихологических исследований является представление о том, что психическое развитие, обучение и поведение человека в разных условиях, а также и его психологическое и психическое здоровье нельзя рассматривать вне связи данного индивида с окружающей средой (природной, информационной, образовательной, семейной и т.п.) и Природой в целом.

Поэтому об экопсихологическом подходе можно говорить тогда и только тогда, когда теория и практика изучения и изменения (развития) психических процессов, состояний, поведения и сознания человека рассматриваются в контексте изменения и развития систем "Человек - Среда", или "Человек - Природа".

Итак, объектом экологической психологии (или, более кратко, экопсихология), понимаемой в широком смысле, являются психологические аспекты систем "Человек - Среда" и "Человек - Природа".

В то же время в конкретно-методологическом плане различные направления экопсихологических исследований отличаются предметом исследования, поскольку для конкретизации системного отношения "Человек - Природа" используется разное понимание Человека (как индивида, группы, этноса, человечества), разное понимание Природы (как объекта естественнонаучного исследования, как средовых условий обитания и как всеобщего, универсума), а также разные типы взаимодействия между компонентами этой системы.

В частности, типология индивидуально-средовых взаимодействий здесь может различаться по следующим параметрам:

- по предметному содержанию средового фактора (пространственная, семейная, образовательная, информационная, этническая, социо-культурная, духовная и иные виды среды);
- по виду психической реальности, относительно которой рассматривается воздействие средового фактора (психический процесс, психическое состояние, сознание, (?)ноосфера);
- по виду сферы психики, на которую падает изучаемое воздействие средового фактора (телесная, подразумеваемая соматопсихическую, эмоциональную, интеллектуальную, личностную, духовно-нравственную),
- по степени воздействия, в частности, экстремальные ситуации, вызывающие критические состояния психики и, как следствие этого, остротравматические и посттравматические психологические последствия,
- по степени произвольности регулирования индивидом своего состояния и поведения;
- по функциональному значению "Среды", как компонента отношения "индивид - Среда". Здесь имеется ввиду, что среда может выступать как факт, как фактор, как условие (возможность) и как средство становления и развития психической реальности в системе "индивид - среда", а также как объект проектирования, моделирования и экспертизы;
- по типу субъект-объектных отношений в системе "индивид - среда":
  - 1) объект-объектный (психологическая экология),
  - 2) субъект-объектный (психология среды, инвайронментальная психология, психология экологического сознания антропоцентрического типа),
  - 3) субъект-субъектный (психология экологического сознания эоцентрическо-

го типа),

4) субъект-порождающий, т.е. порождающий субъекта совместного действия и/или развития системы “индивид-среда”, “Человек-Природа” (экопсихология развития).

В последнем случае подразумевается, что система «Человек — Природа» выступает как целостный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные, универсальные принципы развития (природных форм бытия, включая и человека, и планету) и тем самым способный к саморазвитию.

При этом сама система “Человек - Природа”, обеспечивая веер возможностей обретения конкретным человеком индивидуальности своих психических процессов, состояний и сознания, выступает в роли своеобразной среды развития (обретения) индивидуальности, которая, естественно, не сводится только к внешним средовым объектам и социокультурным условиям.

В этом смысле среда развития индивидуальности должна иметь системно-порождающий характер, системообразующим стержнем для которой выступает внешне-предметная и внутренне-предметная (ментальная) деятельность Человека, осуществляемая данным индивидом или сообществом. Причем “предметом” такой деятельности могут выступать не только внешние, вещные, природные и социальные объекты или их идеальные формы (образы, понятия), представленные в сознании субъекта, но и сам Человек как субъект, объект и средство своей предметно-практической деятельности. Тогда каждый компонент системы “Человек-Природа”, выступая как условие и как средство изменения и развития другого, тем самым всякий раз порождает иную конкретность взаимоотношений между собой, что феноменологически будет проявляться в развитии индивидуальности человека, его психических процессов, психических состояний и сознания в целом, включая Я-концепцию как систему отношений к миру, к другим и к самому себе.

Таким образом мы приходим к новому направлению экопсихологии — экопсихологии развития, в основе которого лежит экопсихологический подход к проблемам развития психики человека как одной из форм природного бытия /В.И.Панов, 1998, 1999, 2000/. С этой точки зрения психика предстает — в виде результата субъект-объектного и/или субъект-субъектного взаимодействия в системе “индивид-среда”, а также в виде субъектно-порождающего качества системы “индивид-среда” как совместного субъекта развития. В последнем случае основанием для выделения объекта и предмета исследования выступает становление системы “Человек - Среда” (“Человек-Природа”), а психика (процесс, состояние, сознание, /?/ноосфера) выступает как системное качество, характеризующее процессуальный момент (состояние) ее становления и несводимое поэтому ни к состоянию индивида, ни к состоянию его сознания, ни к внешне-средовым условиям возникновения данного психического состояния.

В частности, с точки зрения экопсихологии развития такая проблема, например, как вопрос выживания человека в созданной им самим антропогенной среде и в среде природной, но уже подвергшейся антиэкологичному воздействию со стороны человека, на рубеже третьего тысячелетия заставляет поставить вопрос иначе.

Чтобы выжить, человек должен не столько антропоцентрически изменять Природу вокруг себя (природную среду), сколько изменять, психологически развивать самого себя в соответствии с универсальными принципами и закономерностями развития Природы вообще и в том числе собственной природы человека. Следовательно, как альтернатива антропоцентрическому сознанию,

продуцирующему внешнеположенное и потребительское отношение к Природе, выдвигается представление об экоцентрическом типе экологического сознания, когда Человек начинает выступать и осознавать себя в качестве “процессуальной единицы” самоосуществления Природы в форме человеческого сознания. Только в этом случае Человек будет ощущать и вести себя как экологический субъект развития Природы, в том числе самого себя (своих способностей) и окружающей его среды.

Из этого, в частности следует, что необходимым условием экологически-ориентированного изменения Я-концепции и соответствующего изменения экологического сознания должно стать приобретение индивидом опыта психических ощущений и переживаний единства с окружающим миром природы и людей, а также самооценности объектов живой природы, других людей и самого себя как различных проявлений общеприродного процесса развития жизни на планете.

Однако эти ощущения могут стать компонентами Я-концепции только в том случае, если они пройдут поэтапную трансформацию из объекта познавательного отношения индивида (на начальном этапе) в субъективное средство собственного развития посредством выстраивания гуманистических и экоцентрических отношений с окружающим миром природы, людей и с самим собой. В результате, происходит экологическое расширение сознания, т.е. расширение способности индивида испытывать такие перцептивные ощущения (включая и так называемые экстрасенсорные), такие психические состояния и состояния сознания (включая измененные), содержанием которых становится осознание уникальности объектов, создаваемых Природой, а также своей собственной уникальности как части природы, способной к саморазвитию и способствующей развитию природы вокруг себя и своей собственной природы, включая духовную.

С этой целью был разработан комплект методик, построенных на методах социально-психологического тренинга развития личностных способностей, методах практического и медитативного взаимодействия (с объектами живой природы, с другими людьми и с самим собой) и др. (Панов, Егорова, Лапчинская, 2000).

Восьмилетний опыт практической реализации данного комплекта методик подтвердил их эффективность в решении вышеуказанных задач по экологическому изменению Я-концепции. При этом обнаружилось, что во многих случаях подобное изменение Я-концепции вызывает потребность в рефлексии своего жизненного, личностного и духовного, опыта и к переоценке жизненных ценностей в сторону повышения их духовности. Так, согласно отчетам испытуемых:

·изменяется комплекс субъективных отношение к другим. Восприятие самооценности другого (других людей) как природного явления и потому принятие другого таким, каков он есть. Появляется интерес к другим и желание общения с ними вплоть до оказания бескорыстной поддержки и помощи. Нацеленность на бесконфликтность в общении с другими. Принятие другого как партнера (субъекта) по общению, совместному действию и взаимного развития своих способностей;

·изменяется отношение к Природе. Появляется уважение и интерес к природным объектам (растениям, животным), осознание индивидуальности и самооценности каждой формы растительной и животной жизни как разных, но уникальных, проявлений того же общего потока Жизни на Земле, частью которого

является и сам человек. Меняется представление о природе как объекте человеческого воздействия и даже субъекте взаимодействия. А именно, появляется осознание того, что как Природа на планете содействует развитию человека, так и человек должен содействовать развитию Природы на планете сообразно общей (космической) природе планеты и человека. В итоге происходит изменение экологического сознания индивида с антропоцентрического типа на экоцентрический;

· изменяется комплекс отношений, выражающих отношений к самому себе как общеприродному явлению. В частности, начинает осознаваться самоценность своей индивидуальности как одного из природных явлений, появляется ощущение субъективной (личностной) значимости самого себя, ощущение необходимости своего пребывания в этой жизни, ощущение потенциальной возможности для проявления и развития своих способностей от познавательных процессов (внимания, памяти и т.п.) до способностей экстрасенсорного восприятия. Развивается осознание собственной природы человека как природного (в широком, а не узкобиологическом смысле) существа, происходит осознание себя такой же уникальной частью Природы, как и другие формы Жизни на Земле, и потому несущего в себе такую же возможность к саморазвитию, как и вся Природа в целом. Появляется ощущение того, что человек и другие формы жизни на Земле, на самом деле образуют общего, единого субъекта развития природы в условиях планеты Земля как части Космоса. При этом, кроме изменений экологической направленности, происходит формирование естественной потребности в духовном обогащении своей Я-концепции.

Другой пример. Экопсихологический подход к развитию позволяет, например, рассмотреть проблему изменения психических состояний в экстремальных средовых условиях, используя в качестве исходного основания представление о психическом состоянии как природном явлении (в рассматриваемом смысле природы, а не узком, биологическом). С этой точки зрения психическое состояние, как и любое природное явление, должно обязательно пройти все стадии развивающейся системы, т.е. стадии “рождения”, “становления, функционирования” и “завершения (смерть, превращение в другую форму существования)”. Экстремальная ситуация потому и приводит к кризисной форме психического состояния, что она может характеризоваться отсутствием необходимых для данного индивида средовых (перцептивных, эмоциональных, поведенческих и т.п.) условий, без которых невозможно осуществление и завершение указанных стадий развития психических состояний. Образующаяся при этом незавершенность “природной динамики” развития психического состояния и приводит к образованию устойчивых (чаще всего отрицательных) психических состояний (Панов, 1998б).

Следовательно, если по каким-либо причинам какой-либо из компонентов возникшего — кризисного — психического состояния (телесный, эмоциональный, интеллектуальный, личностный) не прошли все стадии, необходимые для своего самоосуществления и для осуществления функциональной связи, объединяющей их в единое целое, то данное психическое состояние в целом остается НЕЗАВЕРШЕННЫМ и потому ТРЕБУЮЩИМ средовых (внешних или внутренних) условий для завершения своей самореализации. Неудовлетворение этого требования приводит к остротравматическим, посттравматическим, психосоматическим и тому подобным последствиям в нарушении психологического и психического здоровья человека.

И действительно, по сути все основные психотерапевтические методы (от



фрейдовского психоанализа и современной гештальттерапии до дебрифинга) преследуют именно эту цель — создать возможность для того, чтобы незавершенные и ушедшие в подсознание индивида компоненты пережитого (а точнее — недопережитого) психического состояния получили бы возможность для своей самореализации в системе других компонентов этого психического состояния.

В качестве иллюстрации можно привести логоневроз (заикание), представляющий собой пример такого незавершенного в определенной ситуации психического состояния рече-говорения, которое превратилось в постоянно действующую структуру индивидуального сознания. Как структура сознания, она начинает опосредовать (анитипировать) восприятие и проживание вновь возникающих аналогичных ситуаций рече-говорения. Но по этой же причине проживание этих новых ситуаций происходит по сценарию того, первично незавершенного состояния рече-говорения.

Вследствие этого получается замкнутый круг. Первичная ситуация не позволила индивиду прожить и завершить функционально-адекватное состояние рече-говорения, оставив его незавершенным. А повторение ситуаций подобного рода уже не может обеспечить естественного завершения (дозавершения) этого незавершенного ранее состояния рече-говорения по той причине, что восприятие новой ситуации рече-говорения и ее проживание опосредуется “памятью” о ранее имевшей место незавершенности (страх говорения) и потому происходит “по сценарию” этой, оставшейся в памяти первичной незавершенности данного психического состояния.

Первичная незавершенность психического состояния при логоневрозе может возникнуть как незавершенность психических процессов, представляющих разные сферы психики, и соответственно, разные структурные уровни и компоненты психического состояния и сознания: соматопсихический (мышечный спазм), эмоциональный (нарушение дыхания и энергетической взаимосвязи разных сфер психики), интеллектуальный (разрыв функциональной связи между содержанием мышления и его опредмечиванием в вербальной форме), личностный (самооценка и вообще отношение к себе как субъекту говорения).

Т.о. причиной логоневроза является не сама ситуация говорения и не ее боязнь (это все артефакты), а собственное сознание индивида, которое стереотипно опосредует вхождение индивида в ситуацию говорения “по образу” ранее недозавершившегося психического состояния рече-говорения и которое тем самым не позволяет правильно, функционально-адекватно проживать вновь возникающие ситуации рече-говорения. Иначе говоря, логоневроз есть проявление самоотождествления сознания индивида с ранее незавершенным психическим состоянием рече-говорения.

Следовательно, чтобы помочь индивиду избавиться от логоневроза, необходимо ему перестроить структуру своего сознания. А для этого:

- создать в его сознании представление о том, что он может быть в ином, отличном от незавершенности психическом состоянии рече-говорения;
- создать такую ситуацию (окружающую среду и способ взаимодействия с ней), в которой он смог бы пережить и получить опыт (образ) проживания такого иного — функционально и адекватно завершенного, свершившегося — психического состояния рече-говорения: “Я МОГУ говорить! и я БУДУ говорить!”;
- психологически (эмоционально и многократно) закрепить в его сознании этот собственный положительный опыт проживания подобного состояния;

· обучить методам произвольной регуляции (изменения) своих психических состояний в различных ситуациях общения.

Поэтому суть и эффективность метода Ю.Б.Некрасовой-Н.Л.Карповой (Некрасова, 1992; Карпова, 1997, 1998) определяется именно тем, в какой мере индивиду, страдающему логоневрозом, удастся разрушить изменить структурные компоненты своего сознания посредством проживания новых и прежде всего творческих психических состояний в различных ситуациях общения.

В качестве еще одного примера кратко рассмотрим возможность применения указанного экпсихологического подхода к проблеме одаренности (Панов, 1997).

Проблему одаренности изучали либо со стороны индивидуальных свойств, фиксируемых в виде данности (природных задатков, склонностей, способностей), либо со стороны психического процесса, теоретически проецируемого на феномен одаренности (интеллектуальный, творческий), либо со стороны социальной среды в виде социально-значимого вида деятельности, сверхуспешность и оригинальность в овладении которой принимаются в качестве критерия для оценки (идентификации) признаков одаренности.

С психологической точки зрения одаренность предстает:

1) как системное свойство психики, возникающее (становящееся, развивающееся и возможно исчезающее) в результате познавательного и/или иного деятельного взаимодействия между индивидом и средой;

2) как становящееся свойство психики, для проявления и развития которого необходимыми условиями является не только наличие природных задатков, но и соответствующей (вариативной) образовательной среды (условий), включая соответствующие виды деятельности. В данном случае речь идет не только о возрастной одаренности “по Н.С.Лейтесу” или о динамической одаренности по “Ю.Д.Бабаевой”, где одаренность выступает в виде развивающейся психической реальности;

3) как индивидуальное свойство психики, которое, проявляясь в индивидуально-своеобразном сочетании (системном единстве) свойств познавательной, эмоциональной и личностной сфер сознания данного индивида, на самом деле представляет собой проявление творческой природы психики как природного явления, как обретение ею индивидуальной (индивидуальной) формы самоосуществления.

Исходя из представления об одаренности как становящейся психической реальности, в каждом конкретном случае она может проявляться в виде психического процесса, в виде психического состояния и в виде черты личности индивида (сознания), а также в потенциальной (=“бытие в возможности”) и проявленной, ставшей форме (=“бытие в действительности”).

С этой точки зрения акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики. Иными словами, к созданию такой развивающей образовательной среды, которая способствовала бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка.

Понятие образовательной среды является базовым для понятия образовательной системы, которое вводится в данном случае для обозначения системы обучения, воспитания и социализации детей, объединенных по определенному социальному признаку. Этот признак и выступает в качестве системообра-

зующего фактора (Проектирование ... , 2000). Например, дети-сироты, дети-инвалиды, одаренные дети и т.п. контингенты детей, требующие особых условий для оптимизации их обучения и подготовки для активного вхождения в общество. Следовательно, с точки зрения социализации подобная образовательная система должна иметь двоякую цель:

1) общую цель для всех образовательных систем, которая характерна для работы с разными контингентами детей и которая предполагает создание условий для социализации ребенка, причем для социализации в обществе, состоящим из разнородных социальных (экономических, этнических, конфессиональных и иных) общностей людей. Естественно, это предполагает такое обучение, развитие и воспитание ребенка, в результате которого он будет подготовлен к активной жизни в социальном обществе, имея ввиду, как минимум, семейный, профессиональный и социальный (личностный и межличностный) аспекты жизнедеятельности индивида. Однако, эта цель в большинстве случаев остается только лозунгом, потому что подготовку к активной жизни понимают почему-то как подготовку к активной ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ деятельности — это во-первых, и во-вторых — как подготовку к жизни во ВЗРОСЛОМ возрасте, в обществе взрослых людей. Как будто до момента вступления в самостоятельную взрослую жизнь ребенку активно и полноценно жить в ДЕТСКОМ возрасте не надо;

2) конкретную цель, которая заключается в создании таких условий обучения и воспитания данного контингента учащихся, которые помогли бы снять характерную именно для этого контингента детей ПРОБЛЕМНОСТЬ в их обучении и развитии. В качестве таковых выступают:

· в развитии его познавательной сферы: опережающий уровень его познавательного развития по сравнению с учебными программы, индивидуальный темп работы одаренного ученика/цы (слишком быстрый или замедленный), повышенная познавательная активность в сочетании с низким уровнем творческой активности и т.п.;

· в личностном развитии: неравномерность в развитии познавательной, личностной и других сфер психики, завышенная или заниженная самооценка, естественная или же социально-продуцированная мотивация к обучению, низкий уровень развития произвольной саморегуляции своих эмоциональных состояний и поведения и, как следствие, неумение преодолевать трудности, неприятие социальных норм поведения и т.п., конфликтность в общении со сверстниками и взрослыми, а также невключенность в детское сообщество одноклассников.

В последнем случае важно понять, что в психологическом плане социализация ребенка происходит в социальной среде, т.е. в его взаимодействии как индивида с сообществом взрослых (в лице прежде всего учителей и родителей) и с детским сообществом. Между тем, в силу своих познавательных и личностных особенностей, одаренный ребенок может оказаться невключенным в систему межличностных отношений ни в детском сообществе, ни во взрослом сообществе. Вследствие чего, одаренный ребенок оказывается лишенным той социальной среды, которая необходима для его индивидуальной социализации.

Взаимодействие учащихся с социальной средой и в первую очередь с образовательной опосредствуется образовательными технологиями. Развитие современных образовательных технологий, применяемых при работе с одаренными детьми, происходит в направлении от традиционных (адаптивно-дисци-

плинарных и информационно-репродуктивных) методов обучения и воспитания к развивающим методам обучения и социализации. С точки зрения психологических основ они представляют три образовательные парадигмы: дидактическую, дидактико-психологическую и психолого-дидактическую (психодидактическую).

Психодидактическая парадигма реализуется, с одной стороны, различными концепциями развивающего обучения, построенными на основе разных психологических теорий (Н.А.Менчинской, Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, Ш.Амонашвили, И.С.Якиманской и др.). С другой стороны - концепцией развивающего образования, в основе которой лежит создание образовательной среды развивающего типа, т.е. способствующей раскрытию творческого потенциала всех субъектов учебно-воспитательного процесса, что особенно важно для общеобразовательных школ (В.П.Лебедева, В.А.Орлов, В.И.Панов, В.В.Рубцов, В.А.Ясвин и др.) (Панов, 2000б).

В соответствии с этим, а также в соответствии с различными целевыми установками, содержание обучения и развития одаренных детей может быть представлено как:

- набор знаний-умений-навыков, характерных для осваиваемых социо-культурных областей человеческой деятельности (от умения читать, писать и считать до использования социально-психологических и/или компьютерно-информационных технологий в качестве средства решения творческих и производственных задач);

- способность учащегося быть субъектом учения (концепции развивающего обучения), что является необходимым условием для непрерывного образования. Знания-умения-навыки превращаются в этом случае из цели обучения в средство развития этой способности;

- способы социального взаимодействия, необходимые для успешного вхождения в социум и активной жизни в нем (от предметных знаний, соответствующих образовательным стандартам, до умения общаться и выстраивать собственную систему коммуникативных взаимодействий в социальных общностях разного вида). Естественно такой подход обязательно включает предыдущие два, но уже не в качестве цели обучения, а в качестве средства формирования у учащихся способности быть субъектом своего социального развития в целом. Тогда и предметные знания, и способность учиться превращаются в средство раскрытия творческого потенциала учащегося и развития соответствующих способностей, а в итоге – средством социализации одаренного ученика.

Проблема проектирования, моделирования и экспертизы образовательной среды не ограничивается обучением и развитием одаренных детей. Она в полной мере относится и к общеобразовательным школам, и в особенности к негосударственным образовательным учреждениям (НОУ). Необходимо отметить, что НОУ отличает не только принцип самокупаемости, но и ряд принципиально важных психологических и дидактических особенностей в организации учебно-воспитательного процесса. Эти же особенности по сути обозначают то проблемное поле, которое препятствует прямому и эффективному использованию в условиях НОУ традиционных образовательных технологий, наработанных в общеобразовательной школе, и которое становится барьером для повышения эффективности обучения и развития учащихся НОУ. Перечислим основные из указанных особенностей и проблем:

- высокая неоднородность контингента учащихся, т.к. в НОУ одновременно обучаются дети с разным уровнем развития способностей, с пониженной и с по-

вышенной мотивацией к обучению, одаренные дети и дети, слабо подготовленные к обучению в школе, дети с нормальным и дети с ослабленным здоровьем и т.д. По этой причине в НОУ нельзя ограничиться применением какой-либо одной образовательной технологии, рассчитанной на обучение и развитие детей определенного контингента. Более того, образовательная технология в этом случае должна быть такой, чтобы была обеспечена возможность успешного обучения детей как с повышенной, так и с пониженной мотивацией к обучению. В этом отношении перспективным представляется использование психолого-дидактической системы, разработанной с целью обучения и развития одаренных детей в условиях массовой общеобразовательной школы, для которой тоже характерна указанная неоднородность контингента учащихся (ее авторский коллектив удостоен премии Правительства в области образования за 1998 г.). В основе этой системы лежит понятие образовательной среды развивающего типа, т.е. системы психологических возможностей, способствующих проявлению и закреплению естественной потребности детей в развитии своих познавательных и личностных способностей как проявления творческого потенциала каждого учащегося (В.П.Лебедева, В.А.Орлов, В.И.Панов, 1996; Учителю об одаренных детях, 1997; В.А.Ясвин, 1997 и др.);

- малокомплектность классов НОУ, когда количество учащихся в одном класса может колебаться от 3 до 10-12 человек. Вследствие этого, некоторым из учащихся может недоставать активного социального пространства, необходимого для межличностного общения и, как следствие этого, для развития и социализации личности;

- завышенный уровень социальных притязаний как детей, так и их родителей. У детей это провоцирует, в частности, понижение естественной (в отличие от социально-обусловленной) мотивации к обучению и тем более к саморазвитию. У родителей, с одной стороны, это может проявляться в установке на самоустранение – “раз я плачу за обучение, то я снимаю с себя ответственность за обучение и воспитание своего ребенка”. С другой стороны, по той же причине именно его ребенок должен получать все самое лучшее;

- повышенные требования к профессиональной (дидактической и психологической) и личностной подготовке всех работников НОУ от охранника и учителя, до директора и учредителя;

- недостаточная разработанность психологических и дидактических проблем обучения, развития и социализации детей, учитывающих специфику НОУ. В последние годы в разных НОУ делаются попытки применить для решения указанных проблем НОУ современные образовательные технологии, построенные на основе отечественных концепций развивающего обучения, развивающего и развивающегося образования, а также зарубежные технологии обучения (вальдорфская школа, школа Монтеessori и т.д.). С точки зрения психологический и дидактических оснований ключевым звеном подобных концепций является создание условий (образовательной среды), способствующих целенаправленному (а на самом деле - чаще стихийному) развитию тех или иных способностей учащихся (Рубцов, 1997). Однако применение подобных образовательных технологий производится чаще всего без предварительного анализа и учета специфики российского НОУ. Сами же эти попытки носят несистемный, разрозненный и даже единичный характер, т.к. своей главной целью они имеют решение частных проблем данного НОУ, а не разработку системы теоретических (психологических и дидактических) оснований и методического обеспечения концепции данного НОУ в целом.

Из вышеизложенного вытекает проблема — теоретическая разработка и практическая апробация психолого-дидактических оснований создания в условиях НОУ образовательной среды развивающего типа.

В качестве предмета экспериментальной работы в этом случае выступает развивающая образовательная среда и психолого-дидактические основания ее создания (проектирования и моделирования) применительно к НОУ.

Соответственно, целью экспериментальной работы является разработка и практическая апробация психолого-дидактической модели, развивающей образовательной среды как условия и средства повышения эффективности познавательного и личностного развития учащихся НОУ.

При этом мы исходим из гипотезы, что методом преодоления психологических особенностей НОУ, ограничивающих возможность прямого и эффективного использования традиционных образовательных технологий, становится создание образовательной среды развивающего типа, которая обеспечивала бы возможность каждому учащемуся проявить творческий потенциал, присущий от природы каждому ребенку, и которая учитывала бы специфические особенности НОУ.

Создание такой образовательной среды предполагает изменение профессиональной и личностной позиции педагога во взаимоотношениях и с учащимися и с их родителями, разработки учебных программ нового типа, т.е. основанных на активном использовании психологических закономерностей развития способностей и личности учащихся, и многое другое.

\* \* \*

Т.о., анализ объекта и предмета исследования экопсихологии развития показывает возможность особой методологической позиции в определении психики как объекта и предмета исследования (психика как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе деятельного взаимодействия человека с окружающим миром). Это позволяет говорить об экопсихологии развития не только как об одном из направлений экопсихологии, но и как о некоторой исследовательской парадигме, предопределяющей соответствующие теорию психического, эксперимент и практику.

При этом в качестве объекта экопсихологии развития выступает психика как становящаяся форма бытия, которая обретает форму психической реальности (действительности) во взаимодействии человека с окружающей средой на основе универсальных принципов развития природных форм бытия.

В качестве предмета исследования экопсихологии развития выступает становление психической реальности в индивидуальной (единичной и особенной) форме во взаимодействии с окружающей средой:

·порождения и развития психических процессов (перцептивных, интеллектуальных, эмоциональных и т.д.);

·порождения и развития психического состояния индивида (например: а/способность как функциональное состояние, возникающее при выполнении некоторой деятельности: от перцептивной до трудовой; б/состояние гармонии с окружающей природой, достигаемое посредством ее созерцания; в/критическое состояние психики индивида, вызванное экстремальными условиями его жизнедеятельности, и т.д.);

·порождения и развития группового психического состояния, т.е. единого состояния группы индивидов (например, социодинамика группы психотренинга)

·формирования индивидуального сознания (например, экологическое сознание отдельных членов человеческого сообщества);

·типологии и развития группового, массового сознания (например, экологическое сознание этноса, выражающего и конструирующего взаимодействие членов данного этноса с окружающей природой);

·условия и закономерности становления индивидуальности психики человека в разных ее видах и в зависимости от различных средовых условий (семейных, образовательных, социальных, духовных и т.п.);

·условия и закономерности становления психического в форме ноосферы.

Все эти виды психической реальности, как известно, рассматриваются и исследуются в разных психологических и экологических дисциплинах как отдельные психические реальности. Экопсихологическая перспектива в данном случае представляет собой попытку (и надежду) подойти к их изучению с точки зрения единых теоретических оснований.

Дело в том, что в качестве исходного основания и единицы анализа для определения психики как объекта и предмета исследования и практики в экопсихологической психологии (экопсихологии) выступает системное отношение “Человек — Природа” (В.И.Панов, 1996-2000). Понятие “Природа”, как компонент указанного отношения, имеет разные смысловые значения: как “объект естественных наук”, как “условия обитания” и как “все сущее, универсум...”. Принимая за исходное последнее значение понятия “природа”, мы приходим к представлению, что психика суть одна из форм природного бытия, реализующая в своем становлении общеприродные (универсальные) принципы этого бытия.

Рефлексия разных смысловых значений понятия “Природа” позволяет обнаружить, что “Человек”, как носитель психики, в разных экопсихологических исследованиях тоже рассматривается по-разному:

·в гносеологической роли — как субъект психического отражения и/или субъект активности, когда взаимодействие между Человеком и Природой эксплицируется в объект-объектной и субъект-объектной логике. Соответственно, в логическом плане Человек и Природа оказываются противостоящими друг другу и в зависимости от предмета исследования выступают в роли объекта, принимающего воздействие от другого (психологическая экология, психология окружающей среды, экологическое сознание антропоцентрического типа), а также в субъект-субъектной логике, когда и Человек и Природа в логическом плане выступают как взаимодействующие друг с другом субъекты (экологическое сознание экоцентрического типа);

·в онтологической роли — как субъект (носитель и реализатор) предметной деятельности и/или как субъект собственно психики в разных формах ее проявления: в виде психических процессов, психических состояний, индивидуального и группового сознания, а также возможно и (?) ноосферы. И в этой роли Человек — как субъект психической реальности — может быть представлен индивидом (индивидуальность), общностью (группа, этнос, конфессия), человечеством в целом. Существенно, что в этом случае меняется тип субъектного взаимодействия между Человеком и Природой — оно становится субъект-порождающим. Человек и Природа уже не противостоят друг другу как обособленные субъекты (или объекты), а образуют (порождают) в своем взаимодействии единого субъекта совместного процесса развития (эволюции), реализующего в своем становлении и развитии общеприродные (универсальные) принципы при-

родного бытия.

Как видим, разные позиции, представленные в определении экопсихологии, предполагают различное понимание субъектности психического. Дело в том, что в гносеологическом плане понятие субъекта характеризуется активностью. Истоки активности не обсуждаются, она является атрибутом субъекта, отличающим его от объекта. Для понимания же субъекта в онтологическом плане активность выступает как сущностная характеристика, фиксирующая субстанциональность субъекта (хочется добавить — развития), т.е. то, что субъект содержит в самом себе источник своего развития. И в этом смысле человек как субъект-носитель психики обладает способностью к саморазвитию.

Но здесь естественно возникает принципиальный вопрос, а что собой представляет этот источник саморазвития субъекта? Не ответив на этот вопрос, мы, во-первых, не продвинемся в конструктивном отличии “гносеологического” понимания субъекта от “онтологического”, и, во-вторых — мы не сможем конструктивно ответить на вопрос, когда и при каких средовых (или иных условиях) и взаимодействиях со средой индивид превращается в субъекта действия или же процесса своего развития.

### ПРИМЕЧАНИЕ:

1. Барабанщиков В.А. *Динамика зрительного восприятия*. М., 1990.
2. Гибсон Дж. *Экологический подход к зрительному восприятию*. М., 1988.
3. Голд Дж. *Основы поведенческой географии*. М., 1990.
4. Дерябо С.Д. *Экологическая психология: диагностика экологического сознания*. М., 1999.
5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Методики диагностики и коррекции отношения к природе*. М., 1995.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на-Дону, 1996.
7. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал*. 1996а. Т. 17. №6.
8. Кавтарадзе Д.Н. *Обучение и игра. Введение в активные методы обучения*. М., 1998.
9. Карпова Н.Л. *Основы личностно-ориентированной логопсихотерапии*. М., 1997.
10. Карпова Н.Л. *Изменения психических состояний как механизм и цель логопсихотерапевтического воздействия // Мир психологии*, 1998, №2.
11. Лебедева В.П., В.А. Орлов В.А., Панов В.И. *Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика*, №6, 1996.
12. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. *Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика*, №5, 1996.
13. Миракян А.И. *Константность и полифункциональность восприятия*. М., 1992.
14. Миракян А.И. *Контуры трансцендентальной психологии*. М., 1999.
15. Некрасова Ю.Б. *Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Дисс. В форме науч. докл. ... докт. психол. н.* М., 1992.
- Панов В.И. *О проблемах экологической психологии // Психологическое обозрение*. 1997, №1(4).
16. Панов В.И. *Экопсихология: сознание, развитие, детство // Вестник РГНФ*, 1997а, №3.
17. Панов В.И. *Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов // Вопросы психологии*. 1998, №2.
18. Панов В.И. *Состояние и проблемы экологической психологии // Психологическая наука и образование*. 1998а, №1.



19.Панов В.И. Психические состояния как объект и предмет психологического исследования // Мир психологии. 1998б, №2.

20.Панов В.И. Зачем нужна эта книга об одаренности и об одаренных детях // Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П.Лебедровой, В.И.Панова. М., 1997.

21.Панов В.И. Экопсихологический подход к изучению психики (объект, предмет исследования) // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им.Л.Г.Щукиной /Под ред.В.В.Рубцова. М., 1999.

22.Панов В.И. Введение в психологию экологического сознания. М., 2000а.

## **“МЕСТО” КАК ОСНОВНОЕ ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ**

Панюкова Ю.Г., Красноярск, Юридический институт МВД

Среди достаточно большого числа категорий, раскрывающих психологические механизмы и закономерности взаимодействия человека и окружающего его мира («жизненный мир» Е.Гуссерля, «жизненное пространство» К.Левина, «место поведения» Р.Баркера и др), ученые выделяют категорию “место”, входящую в единую систему координат с вышеобозначенными и разработанную в русле феноменологического подхода в области Среда - поведение.

Категория места тесно связана с некоторыми интерпретациями категории хронотопа применительно к анализу взаимодействия человека, “внутренняя психологическая организация которого имеет пространственно-временную семантическую структуру” /”внутренний хронотоп”/ с окружающей его пространственной средой, “пространственно-временная организация которой /”внешний хронотоп”/, или место, “определяют характер и размах субъективных возможностей человека при осуществлении его взаимоотношений с внешней средой” / 1, с.117/.

Безусловно, важной задачей психологов, занимающихся проблемами взаимодействия человека и среды, является выявление и анализ психологического содержания данной категории, что на данном этапе развития экопсихологии является весьма актуальным. Существует так называемая концепция места (D.Canter, E.Relph, Y.F.Tuan) источниками возникновения и развития которой можно считать разнообразные исследования в области философии, истории, географии, психологии и других наук. Предметом же этих исследований можно считать место как феномен, отражающий взаимосвязь человека и окружающего мира, указывающий на характер “границы” между человеком и физическим пространством и выражающий состояние “открытости-замкнутости” человека по отношению к окружающему его миру.

Корнями своими изучение значения места в жизнедеятельности человека уходит в античную натурфилософию от Гиппократу к Платону и Аристотелю. Именно древнегреческое понятие “топос” становится исторически первым при анализе мировосприятия древних греков, обращаясь к структурам глубоко уникальным, традиционным и укоренившимся в бытие человека. В этом контексте примечателен известный трактат Гиппократу “О воздухах, водах и местностях”, где можно прочесть “Есть природы, похожие на места гористые, лесистые и водянистые, другие - на места голые и безводные, а иные “подходят” к природе равнины и мест обнаженных и сухих” и далее “...где времена года изменчивы и непостоянны, там и местность является весьма неравномерной, но где времена года не слишком разнообразны, так и страна бывает весьма равномерна, что не замедлит сказаться на природе населяющих ее людей” /2, с. 259/. Что особенно интересно, так это то, что, по Гиппократу, местность “входит” в природу населяющих ее людей, определяет их внешний облик и психический склад.

Подобные рассуждения, то есть сведения о наличии тесной взаимосвязи между географическими особенностями окружающей человека среды, спецификой физического пространства его жизнедеятельности, с одной стороны, и особенностями характера, с другой имеются у Страбона. По Страбону, грубость, дикость и нецивилизованность народов имеют несколько причин, важнейшие из которых неумеренность климата, скудность почвы, проживание в горной местности и отдаленность от цивилизованности римско-эллинического мира / 3 /.

Нельзя не вспомнить в связи с этим и идею Платона в “Законах” о трех ступенях цивилизации: горной, предгорной и равнинной, а также соответствующих им формах государственного устройства. Главный принцип космоса Платона, описывающий движение простых тел - стремление подобного к подобному. Вместе с тем отмечается наличие у каждого из простых тел своего “пристанища”, обособленной области пространства, в которой тело сосредоточено “больше всего”, то есть своеобразное место данного тела. Так, по Платону, естественное место тела определяется сосредоточением преобладающего количества тождественных ему частей, однако это место все же не является “своим”, оно достаточно “индифферентно” по отношению к занимаемому его тел / 4/.

Согласно же Аристотелю, нахождение того или иного тела в космосе определяется по отношению к его естественному месту, которое является неизменным, а принцип движения простых тел заключается в их стремлении к “своим” местам, причем это передвижение обусловлено “силой” самого места. “Поскольку место есть граница того, что содержит тело, то двигаться в свое собственное место - это значит двигаться к подобному, к тому, что его породило и сделало таковым” / 5, с. 114/.

Можно говорить о существовании тесной связи между традиционным для древнегреческого сознания представлением о стремлении тела к “своему месту” и мифологическим по своей природе принципом стремления подобного к подобному. Так, все “подобное несется к тому, что ему подобно: плотное к плотному, редкое к редкому, влажное к влажному; всякое несется в собственное место, к тому, с чем имеет сродство и из чего также произошло”, согласно Гиппократу /2, с.237/.

Тот факт, что данные принципы можно назвать вполне укоренившимися в традиционных представлениях о мире, свидетельствует о значимости места в жизнедеятельности человека, позволяет предполагать, что “свое” место для человека - это материализация его связи с окружением, единение с ним.

Одна из попыток выявить и описать психологическое содержание места заключается в обращении к интерпретации категории места в “первобытном”, архаичном сознании. Именно в такой интерпретации место, впрочем как и любые предметы внешнего мира, а также сами человеческие действия - не имеют самостоятельной, внутренне присущей им ценности. “Объект представляется как бы вместилищем инородной силы, которая выделяет его из окружающей Среды и сообщает ему смысл и ценность. Сила может пребывать в субстанции объекта или в его форме, она передается путем иерофании, то есть священноявления или ритуала” /6, с.32/. Исследуя архетипическое, символическое значение территорий, храмов и городов, М.Элиаде отмечает, что “... окружающий нас мир, в котором ощущается присутствие и труд человека - горы, на которые он взбирается, области, заселенные и возделанные им, судоходные реки, города, святилища - все это имеет вземные архетипы, понимаемые либо как “план”, как “форма”, либо как обыкновенный “двойник”, но существующий на более высоком, космическом уровне. /там же, с.36/.

Интересен тот факт, что незаселенные, пустынные территории также соответствуют мифической модели, но уже другого типа: все эти дикие невозделанные территории уподобляются хаосу, они относятся к еще недифференцированному, бесформенному

бытию, предшествующему сотворению. Именно поэтому, вступая во владение такой территорией, люди совершают обряды, символически повторяющие акт творения.

В традиционном мировосприятии понятие места - нечто много большее, чем просто пространственный локус. Оно, как правило, имеет еще и временную определенность. В этом своем втором значении место - не просто отвлеченный период времени, оно всегда природно, предметно, непосредственно связано с жизнью человека. Каждый локус - место отличается от другого своим характером, как и каждый временной отрезок в жизни человека имеет свои особенности.

Ученые считают, что определенные формы пространства создают специфическое энергетическое поле. Вопрос о том, какие силы позволяют определенным способом воздействовать на людей, в чем специфика энергетического поля конкретного места отчасти находит свое разрешение в попытке интерпретировать архетипические, символические функции, смыслы и значения, которые несут в себе естественные геометрические формы. В этом контексте отметим лишь, что место, особенности пространственного структурирования которого рассматриваются как своеобразное проявление коллективного бессознательного и наделяются архетипическим значением, является колоссальной силой, способной вызвать грандиозные иллюзии и массовые психозы, спровоцировать определенные проявления активности человека.

Так, отмечая способность различных геометрических форм и линий оказывать сильное воздействие на внутреннее состояние человека, Е.К.Файдыш /7 / подчеркивает, что “сложные узоры из цветных геометрических фигур, обладающие сферической симметрией, которые используются при создании таких специфических медитативных диаграмм как мандалы, отражают, главным образом структуру психологической реальности, геометрию внутреннего пространства, символику основных психологических инвариантов” /7,с.121/. Отмечается, что фиксация внимания на мандале оказывает сильное воздействие на психику человека, меняет не только его психологическое состояние, но и электрическую активность головного мозга.

В этом же контексте интересен пример, который приводит С.Леви-Стросс /8/. Ученый рассматривает организацию пространства одного из поселений племени туземцев: “... план деревни представляет собой определенное количество кругов вокруг центральной площади. Внутренний круг состоит из домов для хранения плодов, которые имеют священное для племени значение; внешний же круг - жилища семей туземцев, он считается мирской, профанной частью поселения. Можно говорить о том, что наблюдается оппозиция сакрального и профанного как оппозиция центра и периферии” /8, с. 374/.

Рассматривая психологическое содержание категории место, необходимо учитывать, что значимость существования “своего” места для человека тесно связана с моментом его рождения /З.Фрейд, К.Юнг, С.Гроф/ и заложена в глубинных структурах психики человека /М.Элиаде, С.Леви-Стросс, Е.Файдыш/, что проявляется в архетипическом, символическом значении форм пространственного структурирования человеком своего окружения, в тесной взаимосвязи геометрии внутреннего индивидуально-психологического пространства человека с внешним, специфическим образом структурированным пространством. Данная взаимосвязь подтверждается результатами исследований психологов и архитекторов, свидетельствующими о возможности манипуляции психическим состоянием человека, о “кодировании” субъекта посредством особым образом организованной пространственной структуры Среды его жизнедеятельности. Результат подобной манипуляции выражается как в деструктивном воздействии на все уровни психической организации субъекта и проявляется в различных отклонениях и дисфункциях на поведенческом и эмоциональном уровнях, так и в развитии отсутствия

чувства привязанности к месту, единства с конкретным окружением, что влечет за собой потерю чувства единения человека и природы.

Значимость категории места для объяснения многих закономерностей взаимосвязи человек - Среда подтверждается не только отдельными теоретическими рассуждениями и практическими исследованиями в этой области. Правомерно и целесообразно утверждать о существовании концепции места именно в контексте психологического знания. В основе теоретического обоснования главных принципов концепции места лежит феноменологический подход к пониманию жизни человека, который корнями своими уходит в философию экзистенциализма /М.Хайдеггер/ и детерминирует основное содержание и принципы понимающей психологии / Е.Гуссерль, Д.Дильтей/.

Опираясь на аргумент Е.Гуссерля о том, что геометрические формы, линии, различные фигуры обладают трансцендентной сущностью, определяют и указывают на разнообразные значения, ученые предположили, что одним из путей выхода их создавшегося кризиса в изучении процессов взаимодействия человека и Среды является понимание изначального, исконного смысла и значения геометрической формы, использование того психологического содержания, которое несет эта форма для создания нового типа пространственного окружения. Для этого выдвигается концепция места, с помощью которой, особенно в ее феноменологической интерпретации, возможна гармонизация отношений в системе человек - Среда по меньшей мере на уровне понимания. В связи с этим становится актуальной проблема “погружения человека в мир”, сутью которой является рассмотрение вопросов, связанных со средовым значением и языком Среды. Изучение проблем в этом контексте привело, как уже отмечалось, к возникновению концепции места, которая включала в себя и индивидуально-психологические характеристики человека и свойства окружающего его пространства.

Поскольку философия М.Хайдеггера стала существенно влиять на мышление архитекторов и дизайнеров, вторжение постулатов феноменологии в область средовых исследований не могло не произойти. Несмотря на то, что психология Среды весьма активно развивалась по многим направлениям и опиралась на соответствующие теоретические подходы, исследования в данной области оставались преимущественно позитивистски ориентированными и опирались на то, что все свойства пространственного окружения человека проявляются объективно, могут быть зафиксированы, количественно и качественно измерены и проинтерпретированы. Кроме того, на основании этих исследований выявлялись определенные механизмы и закономерности, своеобразным образом упорядочивающие и структурирующие как само пространственное окружение человека, так и особенности воздействия данного окружения на субъекта.

Феноменология предложила иной подход, иную парадигму, суть которой заключалась в изучении природы, сути повседневного окружения человека. Главным фокусом феноменологических исследований, согласно Е.Гуссерлю, стал так называемый “жизненный мир” человека. Целью феноменологических исследований стало изучение и описание этого “жизненного мира” с конечной целью - идентифицировать его инвариативные структурные компоненты. Одним из предметов исследования стали процессы, лежащие в основе трансформации определенного пространственного окружения в место, специфические качества, свойства физических форм и пространств, которые могут быть вызваны особыми усилиями тех, кто организует, структурирует данное пространство с целью оказать определенное воздействие на людей, в нем находящихся / 9/.

Пионером в данной области исследований является Е.Relph / 10 /. После выхода его работы “Место и отсутствие места” тема места стала главным феноменологическим фокусом в данном контексте. Появление этой, в то время совсем не исследованной категории, безусловно, вызвало различные реакции ученых: от принятия ее как

универсальной, интегрирующей все аспекты психологии Среды до интерпретации места как своеобразной научной причуды. Необходимо отметить, что концепция места получила свое дальнейшее обоснование в трудах Y.F Tuan /11,12 / и D.Canter / 13,14 /.

Если место действительно является фундаментальным аспектом человеческого существования, если оно представляет собой источник безопасности и способ идентификации с окружением для каждого отдельного человека, тогда весьма важным для психологии становится изучение значения, специфики организации, расположения, структурирования и маркировки различных мест. Кроме того, отрицание символического значения места, непринятие места как носителя определенного символа является одной из причин появления феномена “отсутствия места”, то есть ослабления или потери чувства идентификации человека с окружающим миром, что детерминирует процессы взаимосвязи человека и Среды.

В изучении категории места не менее важной, чем пространство и процесс идентификации с ним человека, является категория времени. Особое внимание в этом контексте уделяется чувству “привязанности” к месту. Механизм такого чувства заключается, возможно, в том, что место обладает способностью “привязывать” человека, оно становится близким человеку, похожим на него. Своеобразным результатом подобной привязанности, окрашенной чувством, неразрывности с местом, является ощущение того, что данное место переживается как отличное от всего остального бытия, даже если весь мир вокруг меняется. Время становится своеобразной частью нашего эмпирического опыта места. Можно говорить об объединении этих понятий в единую категориальную систему “пространство-время” и использовать понятие “хронотоп” как лексический эквивалент понятия пространство-время в контексте анализа концепции места. Учитывая, что окружающий мир во всех его проявлениях обладает своей пространственно-временной структурой, можно говорить о хронотопе места, то есть об особой пространственно-временной структуре того окружения, с которым человек идентифицирует себя. Данный хронотоп места, преломляясь через внутреннюю пространственно-временную структуру субъекта, опосредует процесс возникновения и развития у человека определенного “чувства места”, то есть качества, которое делает данное место уникальным, не похожим на другие в восприятии конкретного человека.

Важным для анализа места является понятие идентичности, которое позволяет анализировать любое место жизнедеятельности человека в самостоятельных характеристиках, отражающих собственно содержание данного места. Имеется в виду, что каждое место уникально и может быть идентифицировано. Можно выделить и определенные составляющие компоненты для идентификации места. К ним, в первую очередь, можно отнести физические атрибуты данного места /размер, эстетические характеристики, цветовая представленность и другое/, а также активность субъекта в данном месте и те значения, которыми человек наделяет это пространство. Первые два компонента достаточно доступны для изучения, а область значений места весьма сложна для понимания. Можно предположить, что физические характеристики, активность и значение места представляют собой как бы первоначальный материал для его идентификации, а базовой характеристикой места является то, что обозначается как “дух места” или “чувство места”. Данный феномен весьма трудно анализировать в формальных и концептуальных понятиях, несмотря на то, что он является наиболее очевидным в нашем опыте познания, в нашем переживании места.

Сущность места по большей своей части заключается вовсе не в том, что данное место представляет из себя “снаружи”, несмотря на то, что именно внешние признаки позволяют нам выделять различные места из окружающего нас пространства. Быть “внутри” места - это значит принадлежать ему и идентифицироваться с ним. Данное положение можно рассматривать в качестве теоретической основы концепции места.

Существует предположение, что базовым параметром для идентификации места является дихотомия “внутри-снаружи”. Будучи “внутри”, ты ощущаешь себя, ты знаешь где ты. Это состояние олицетворяет разницу между чувством защищенности и тревожности, между порядком и хаосом, открытостью и закрытостью, просто между здесь и там. Поскольку характер и направленность активности человека может меняться, то границы между внутренним и внешним оказываются весьма подвижными. Подобное структурирование пространства как раз проявляется в установлении дверей, заборов, других границ, а также в дистанцировании как в вербальной, так и в невербальной коммуникации.

Анализ теоретических положений концепции места будет более полным, если обратиться к феноменам, характеризующим “отсутствие” места, то есть осознание человеком невключения, непривязанности, отчуждения от места. Отсутствие “своего” места у человека снижает его активность, либо направляет ее в деструктивные, агрессивные формы с намерением занять это место.

Исследование значения дихотомии “внутри-снаружи” в контексте концепции места предполагает, как уже отмечалось, осознание субъектом себя “внутри” места, принадлежности к месту, идентификацию с ним.

Одним из способов изучения процессов идентификации человека с местом является изучение образов мест. Характер образа места и является показателем идентификации человека с данным местом. В контексте концепции места образ места можно рассматривать как своеобразную ментальную картину, которая является продуктом опыта человека, результатом его ощущений, установок и используется для интерпретации информации, благодаря своей способности выражать характер взаимоотношений между человеком и окружающим его пространством.

Можно рассуждать о существовании двух уровней, двух степеней идентификации человека с местом: в большинстве случаев идентификация с местом связана с поверхностными, наиболее легко воспринимаемыми свойствами и качествами места; подобная “массовая идентификация” возникает гораздо легче, чем идентификация на более глубоком эмоциональном и тем более экзистенциальном уровнях. В связи с этим можно предположить о существовании возможности легко манипулировать психическим состоянием человека посредством особым образом организованного пространства. Эта манипуляция имеет результат как в “зоне актуального развития”, что выражается в деструктивном воздействии на все уровни психической регуляции субъекта и проявляется в различных отклонениях и дисфункциях как на поведенческом, так и на эмоциональном уровнях; а в “зоне ближайшего развития” - обеспечение отсутствия чувства привязанности к месту, единения с конкретным окружением. В нашем обществе широко практикуется подобное манипулирование как на уровне сознания, так и на бессознательном уровне путем создания специфически организованных пространств, в частности коммунальных квартир, общежитий, других мест, где человек лишен возможности иметь персональное пространство со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Очень тесно понятие идентификации с местом связано с понятием чувства места. Считается, что каждый человек рождается с такой способностью - чувствовать место, что означает своеобразную “продолженность” человека в место. Все, что связано с простым узнаванием конкретного места для ориентации в окружающем пространстве и до способности эмпатически воспринимать те или иные места и тем самым идентифицировать себя с местом - все это является содержанием феномена “чувство места”.

Таким образом, основное содержание главных теоретических положений концепции места заключается в том, что место является фундаментальным аспектом человеческого существования и представляет собой способ материализации связи человека с его окружением. В контексте определения основных направлений эколого-психологи-

ческих исследований, необходимости разработки отношений “Человек - Природа” и “индивид - Среда” /15/ попытка рассмотрения категории “место” представляется актуальной.

Изучение влияния пространства, физического пространства, пространственно-предметной среды жизнедеятельности человека на его психическое состояние, интеллектуальное развитие, духовно-нравственный облик – предмет самостоятельного исследования. Значение и роль различных институтов (семейных, образовательных, связанных с профессиональной, рекреационной деятельностью человека) для развития человека, для определения его индивидуально-личностного «склада» становятся более понятны, когда предметом исследования станет психологическая составляющая пространственной организации этих институтов.

### **Литература:**

1. Ковалев Г.А. Психологическое воздействие. Теория. Методология. Практика. Автореферат дис. ... доктора психол.наук. М., 1991.
2. Гиппократ. Избранные книги. М.: Биомедиздат, 1936.
3. Страбон. География Страбона в 17-и книгах. М., 1879.
4. Платон. Сочинения в 4-х томах. М.: Наука, 1981.
5. Аристотель. Сочинения в 4-х томах. М.: Просвещение, 1975.
6. Элиаде М. Священное и мирское. М.: Издательство МГУ, 1994.
7. Файдыш Е.К. Измененные состояния сознания /краткий путеводитель по внутренним мирам/. М.: Эйдос, 1993.
8. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Наука, 1983.
9. Husserl E. Ideas. London, 1958.
10. Relph E. Place and placelessness. London, 1976.
11. Tuan Y.-F. Space and place: the perspective of experience. Minnessota press, 1977.
12. Tuan Y.-F. Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, values. N.Y., 1990.
13. Canter D. Psychology and the built environment. N.Y., 1974.
14. Canter D. The psychology of place. London, 1977.
15. Панов В.И. Экологическая психология: состояние и перспективы //2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. М.: Экопсицентр РОСС. - С.3-12.

## **СИМВОЛИЗМ АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ КАК ПРЕДМЕТ ЭКОПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ<sup>2</sup>**

Панов В.И., Москва, Психологический институт РАО,  
Федоров В.В., Тверь, ТГТУ

Жизнь современного человека протекает преимущественно в среде, которая может быть охарактеризована как совокупность архитектурных пространств.<sup>3</sup> Всеохватывающий пространственно-временной масштаб архитектурной среды заставляет нас задуматься о сложном характере ее взаимодействия с сознанием, в котором она отражается (или, скажем иначе, состояния которого она порождает). Утверждение о наличии ду-

<sup>2</sup> Работа выполняется при поддержке РГНФ (проекты №00-0600209 и 00-06-31003).

<sup>3</sup> Мы будем понимать архитектурное пространство как часть реального пространства мира, организованную системой доминирующих антропогенных и модифицированных техническими средствами природных объектов в некое художественно осмысленное образование.

ховного содержания в архитектуре никогда не встречало убедительных возражений. Более того, оно все чаще находит отражение во внимательном отношении (как со стороны творца, так и субъекта восприятия) к контексту, пиетету к историческим традициям, в диахронном характере используемых композиционно-художественных средств организации архитектурных пространств.

Говоря «символическое бытие архитектурных пространств», мы тем самым принимаем, что символ здесь выступает (по А.Ф.Лосеву, 1995, с.15) в роли функции действительности: а) он есть ее отражение; б) он может подвергаться «мыслительной обработке»; в) он является орудием «передельвания действительности» (включая самого человека).

Символ, как и человек, является объектом исследования разных научных дисциплин: философии, психологии, семиотики, психоанализа, теории архитектуры, искусствоведения и др. В данном случае символ рассматривается нами именно как объект психологического исследования, т.е. архитектурные символы, их восприятие, понимание, присвоение индивидом как познавательным и как социо-культурным субъектом. Анализ философской и психологической литературы по проблеме символа (Г.Гегель, А.Ф.Лосев, С.Л.Франк, П.А.Флоренский, Э.Кассирер, М.К.Мамардашвили, А.М.Пятигорский, А.М.Коршунов, В.В.Мантатов, Л.В.Уваров, Р.Ассаджоли, К.Юнг и др.) показывает, что исходным моментом определения символа является действительность **человеческого бытия**, смысловым отражением которой он и выступает (Федоров, 1999). Причем отражательно-смысловой характер символа предполагает включенность в процесс символического бытия интенционального акта сознания, основывающегося на тождестве означаемого (архитектурного пространства) и означающего (интерпретируемого образа). Именно это тождество и выступает порождающим началом символа. Интерпретационные моменты «встроены» в структуру **индивидуального** опыта переживания символики пространственной среды, и наличие у субъекта восприятия знаний о символах порождает у него индивидуальное отношение к воспринимаемому, способствует возникновению личностных смыслов.

Исследователи проблемы символа настойчиво подчеркивают, что «символ» никогда не является данностью действительности, но ее заданностью, ее порождающим принципом (А.Ф.Лосев), т.е. следует говорить о символе как элементе психической реальности, **порождаемой во взаимодействии индивида с визуальной (архитектурной) средой.**

Оперирование символом предполагает не реконструкцию денотата, а ситуацию понимания. Зачастую индивид не отдает себе отчета в том, что он находится в «силовом поле символа», по выражению М.К.Мамардашвили и А.М.Пятигорского (1997), и символ не становится сознательным мотивом его поведения. В результате весь процесс символического бытия ограничивается бессознательным уровнем, что, по мнению Юнга, отдает современного человека «во власть психической преисподней». Отказываясь воспринимать символизм окружающей среды, мы утрачиваем свою эмоциональную «бессознательную идентичность» с Природой; считаем, что свободны от суеверий, но при этом до опасной степени утрачиваем свои духовные ценности.

Выраженные в архитектуре культурные символы веками сохраняют многое из своей первоначальной нуминозности, наглядно проявляя синхронизм структурного и символического в эволюции архитектурных пространств. Принятие символического бытия пространства может не только расширить сферу возможных состояний сознания человека, но и послужить естественным способом примирения внутриспсихических оппозиций. Определяющим моментом здесь является представление системы «индивид - символизм среды» как совокупного субъекта, реализующего в своем становлении закономерности бытия мира в синергетическом плане. Уже на непосредственно-чувствен-



ном уровне восприятия пространственная среда влияет на структуру компонентов сознания субъекта восприятия (перцепции, мышления, эмоций, памяти, воли), выполняя тем самым некую информационно-ценностную и побудительно-управляющую роль (Федоров, 1997). Многие исследователи (А.Н.Леонтьев, М.К.Мамардашвили, В.К.Вилюнас, Т.М.Буякас, О.Г.Зевина) указывают на возможность преобразования общечеловеческих ценностей в личностные, используя категорию *переживания*, что позволяет «пользоваться всяким человеческим опытом так, чтобы его смысл перетекал в нас, чтобы тем самым мы длили человечество» Мамардашвили, 1991). Т.М.Буякас и О.Г.Зевина (1997), основываясь на работах К.Дюркхайма и его коллег по «Школе экзистенциально-инициальной терапии», исследовали возможность присвоения символа в результате интенсивного и устойчивого сосредоточения на нем (путем выполнения определенных двигательных, тактильных, графических и др. действий с символом). К схожему заключению приводит и анализ работы с символом архетипического ряда «горой-храмом», выполненной С.Спилбергом в фильме «Близкие контакты третьего рода» (Федоров, 1999).

Можно предположить, что речь идет не просто об устойчивом сосредоточении на символе, но и о включении дополнительного психологического действия, в соответствии с концепцией П.Я.Гальперина (1957) о поэтапном формировании умственных действий в ходе интериоризации и свертывания внешне-предметных действий во внутренние, ментальные действия. При этом ориентировочная основа символической деятельности индивида характеризуется:

а) существенной неполнотой, так как архитектурное пространство выступает в символическом плане как структура «заряженная бесконечным рядом проявлений» (А.Ф.Лосев);

б) высокой мерой обобщенности, но не абстрактной, а возвращающей нас к обобщаемым пространственным структурам, вносящей в них смысловую закономерность;

в) поливариантностью извлекаемых символических значений.

Таким образом, о символическом бытии архитектурных пространств можно говорить лишь тогда, когда символическое значение среды не только воспринято субъектом на перцептивном, эмоциональном, интеллектуальном уровнях сознания, но и антиципирует интеграцию этих уровней в единое психическое состояние, трансцендентное по характеру, а потому обеспечивающее преобразование структур индивидуального сознания (включая личностные ценности) в направлении их приближения к социо-культурным, общечеловеческим и духовным ценностям. Символизм архитектурных пространств выступает как устойчивая духовная целостность, осознаваемая поколениями как ценность, понимание которой требует не только заинтересованного отношения, но и нравственной чистоты субъекта восприятия.

Т.о. индивид и архитектурное пространство выступают по отношению друг к другу как условие и средство изменения другого. Процесс их взаимодействия зависит от организации пространственной среды, ее идеальных форм (образов и понятий, представленных в сознании субъекта), а также архетипического содержания его бессознательного.

Это позволяет применить к проблеме символического бытия архитектурной среды подход, разрабатываемый в Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО (см. В.И.Панов в наст.сборнике).

Из определения экологической психологии (экопсихологии) и из краткой характеристики основных направлений экологической психологии следует ряд общих положений, позволяющих зафиксировать общие методологические особенности изучения психики как объекта и предмета экопсихологии.

А именно, экопсихология изучает не всякие психические явления (процессы, переживания и т.д.), а только те, которые, во-первых, происходят «в... условиях окружающей среды и во взаимодействии с ней», и, во-вторых — происходят «сами по себе», «без вмешательства исследователя», т.е. согласно своей природе (К.Pavlik, K.Stapf, 1992). Последнее означает, что фиксируется онтологический аспект психического явления как предмета экопсихологического исследования, что, в свою очередь позволяет нам говорить о психике как форме бытия.

Это принципиально важно, потому что означает постулирование субстанциональности исследуемого психического явления, т.е. то, что ее развитие осуществляется не вследствие влияния внешнего воздействия, а вследствие того, что она содержит в себе источник своего собственного развития.

При таком определении проблема становления психического распадается на три проблемы: А) становление психического как ставшей реальности («бытие в действительности» по Аристотелю), Б) как становящейся реальности (переход «бытия в возможности» в «бытие в действительности») и В) как потенциальной, или проектируемой, реальности («бытие в возможности») (см.А.И.Миракян, 1992, 1999).

Дело в том, что психика как объект исследования всегда фиксируется в виде некоторой психической реальности (явления, процесса, состояния, сознания). Поэтому оказывается, что при данном подходе психика «в чистом виде», т.е. в форме действительности в реальности не существует, т.к. при такой логике она существует только как бытие в возможности. И в этом смысле – как «бытие в возможности» - психика не имеет собственного субъекта, потому что субъект, как реальность, принадлежит бытию в действительности. Субъект появляется только тогда, когда речь идет о становлении психического в форме некоторой реальности — психического процесса, состояния, сознания. И тогда в роли субъекта-носителя психического выступает не только человек, но и другие формы природного бытия (животное, растение), обеспечивающая в своем развитии становление психической реальности как формы бытия. С другой стороны, человек, как носитель психической реальности, является одновременно субъектом развития психического в разных формах ее проявления — в виде психического процесса (восприятия, памяти, эмоционального переживания и т.д.), в виде психического состояния (как единства восприятия, переживания и поведения в определенной ситуации), в виде сознания (этнического, экологического и т.д.) и возможно даже в виде (?)ноосферы, хотя это требует дополнительного обоснования.

И, наконец, с третьей стороны, в качестве субъекта, порождающего психическую реальность (из «бытия в возможности» в «бытие в действительности») выступает не обособленный человек, человек во взаимодействии с окружающей средой и, следовательно, в зависимости от нее. И именно поэтому, в отличие от других психологических дисциплин, при экопсихологическом подходе психический процесс как таковой не может выступать в качестве объекта исследования, объектом исследования он может быть только во взаимодействии с другими, «окружающими» его формами бытия. С одной стороны, это внешне-средовые факторы в виде факторов пространственно-предметной, семейной, образовательной, духовной среды. С другой стороны, это внутренне-средовые факторы в виде психического состояния, личностных установок, ценностных ориентаций и т.п. компонентов сознания, которые опосредуют в роли внутренних факторов осуществление и процесса, и состояния, и других психических образований.

Т.о. исходным основанием и единицей анализа психического как объекта и предмета экопсихологии развития выступает система «Человек — Среда», а само психическое рассматривается в форме становящейся и в форме потенциальной (проектируемой) психической реальности. Причем психика в качестве объекта исследования

рассматривается как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе деятельного взаимодействия человека с окружающим миром в системе «Человек-Среда». В качестве предмета исследования экопсихологии развития выступает становление психической реальности во взаимодействии Человека со средой в виде психических процессов, психических состояний и сознания человека. Благодаря деятельности человека, общеприродные принципы бытия, как принципы становления психической реальности, обретают индивидуальную форму самореализации в виде психического процесса, психического состояния и/или сознания и даже, возможно, ноосферы.

В частности, реализуя в своей деятельности общеприродные принципы бытия субъект-объектный, субъект-субъектный или субъект-порождающий типы взаимодействия с окружающим миром и с самим собой, Человек (индивид, группа и т.д.) обретает способность быть субъектом той или иной деятельности и того или иного типа сознания, в том числе этнического, экологического и, что важно в данном случае — символического, а также субъектом процесса своего развития.

В рамках такого - экопсихологического - подхода к развитию психики и сознания, как высшей формы развития психического, архитектурная среда может выступать для психики индивида как 1) факт, 2) фактор, 3) условие и 4) средство.

*Архитектурная среда как факт.* Сосуществование субъекта со средой не осознается им в плане взаимодействия (воздействия, влияния). Архитектурное пространство индифферентно, нерелевантно для индивида, его развития, деятельности и психического состояния. Это означает, что психологическим объектом исследования в этом случае может выступать только «индивидуальный» компонент отношения «индивид - среда». И потому «архитектурная среда» как средовой компонент системы «Человек - Среда» не входит в объект или предмет экопсихологического исследования, поскольку исходным для экопсихологической парадигмы является наличие системы «индивид - среда».

*Архитектурная среда как фактор.* Исследователь осознает ее влияние на психику индивида (его сознание как высшую форму психической реальности), выделяет (абстрагирует) какой-либо параметр (свойство, значение) архитектурного пространства и постулирует его в качестве независимой переменной, оказывающей влияние на ту или иную сферу психики человека (эмоциональную, познавательную, духовную и пр.). Например, изучение влияния ограниченности жизненного пространства (кабина космического корабля, кубрик подводной лодки и т.п.) или депривационного аспекта (спелеологическая экспедиция, пребывание в сурдокамере и др.) на психическое состояние человека. При этом реализуется объект-объектная логика взаимоотношений между пространством (воздействующим фактором) и индивидом (принимающим воздействие). Наиболее наглядно подобная логика реализована в психофизической парадигме, характерной для психологической экологии. Существенно отметить, что при таком подходе психика выступает в роли объекта пассивно воспринимающего воздействие того или иного параметра пространственной среды. При этом «Среда» понимается узко как заданность («имплицитная самость» по А.М.Миракяну, 1992, 1999) определенных, известных и, следовательно, уже отраженных в сознании пространственных форм и отношений выступающих в роли отдельных средовых факторов.

*Архитектурная среда как условие предметной деятельности и поведения человека.* Индивид здесь выступает в роли субъекта восприятия и действия. Так, в начале 1950-х годов на месте снесенных трущоб в г.Сент-Луис (США) был возведен жилой район Проут-Айгоу. Нарочито монотонная среда, отражающая жесткое ограничение утилитарно необходимым, укрепляла сознание социальной неполноценности жителей нового района. Постоянные конфликты, бесконечные акты жесточайшей агрессивности заставили муниципалитет Сент-Луиса, утративший контроль над районом, принять в

1972 году решение взорвать (!) постройки. По мнению социологов и психологов характер архитектурных пространств Пррут-Айгоу несомненно оказывал сильное влияние на сознание и поведение его жителей. Здесь мы имеем объект-субъектный тип взаимодействия в системе «Индивид - архитектурная среда», причем в роли активного, субъектного (точнее, квазисубъектного) компонента в этой системе выступает именно «архитектурная среда», а «индивид» выступает в роли принимающего воздействие объекта, пассивно и неосознанно реагирующего на это воздействие.

Для дальнейших рассуждений здесь необходимо уточнить, что с методологической точки зрения понятие «субъект» здесь имеет двоякий смысл:

а) как активная реальность, противостоящая, воздействующая и преобразующая другую реальность, пассивно принимающую это воздействие или преобразование. Отношение «индивид - Среда» тогда принимает следующие виды: «индивид как субъект восприятия - Среда как объект восприятия», «индивид как объект воздействия - Среда как (квази)субъект этого воздействия», «индивид как субъект действия - Среда как объект этого действия»;

2) как носитель и реализатор предметной деятельности или процесса, например, человек как субъект деятельности, как субъект своего развития и т.д.

В первом смысле реализуется субъект-объектная логика взаимоотношений индивида и пространства, соответствующая гносеологической парадигме полагания объекта исследования, для которой характерна логически обособленная исходная данность и индивида как субъекта восприятия, и пространства как объекта восприятия (отражения и познания). При этом субъект и объект принадлежат по аристотелевской логике к «бытию в действительности», т.е. уже существуют как ставшая реальность, как данность.

Во втором смысле субъект (и действительность в целом) изначально рассматриваются как реальность становящаяся, саморазвивающаяся. Субъект является носителем таких принципов и закономерностей психических процессов, которые позволяют, вступая в процессуально-анизотропные отношения<sup>4</sup> с окружающей действительностью, порождать ее пространственно-временные и иные отношения, свойства, формы. Субъект в этом случае является субстанциональной частью бытия, реализующей в ходе своего становления общеприродные, универсальные принципы порождения пространственно-временных, биологических, психических, социальных форм бытия (Принципы порождающего процесса восприятия, 1992). А понятие «субъект» выражает онтологическую парадигму полагания объекта исследования.

В этом случае, используя уже упоминавшуюся Аристотелевскую терминологию, можно сказать, что психика в качестве объекта и предмета теории, эксперимента и практики может рассматриваться двояко: а) как «бытие в возможности» (например, концепция порождающего процесса восприятия по А.И. Миракяну) и б) как «переход психического из бытия в возможности в бытие в действительности» (К.А. Абдулханова-Славская, В.И. Панов и др.: экзистенциальный и экопсихологический подходы к становлению личности и сознания человека. В первом случае объектом исследования являются принципы анизотропного отношения, процессуальной редукции и пр., выступающие как универсальные принципы самопорождения, самосохранения и саморазрушения психической реальности (психических процессов, состояний, сознания). В втором случае в качестве объекта выступает психика (форма бытия, порождаемая в системном взаимодействии индивида со средой), где становление системы «индивид - среда» предстает как формирование целостного субъекта в качестве особой формы бытия.

---

<sup>4</sup> Понятие «анизотропности» и «анизотропного отношения» как необходимых условия, обеспечивающих возможность порождающего процесса восприятия введены А.И. Миракяном (1992, 1999).

*Архитектурная среда как средство изменения психического состояния и формирования сознания определенного типа.* Процесс порождения символа (имплицитно заключающего в себе некие общечеловеческие ценности) предстает в форме акта присвоения субъектом символического значения путем его преобразования из общечеловеческой ценности (по отношению к субъекту бытия в возможности) в ценность личностную (в бытие в действительности).

С точки зрения концепции порождающего восприятия и экопсихологического подхода к развитию психики и сознания человека присвоение символа должно включать в себя несколько уровней (этапов) психического отражения:

а) непосредственно-чувственный, на котором происходит порождение пространственной структуры (компонентами анизотропного отношения между субъектом и пространством являются зрительная система наблюдателя и архитектурное пространство);

б) эмоционально (аффективно)-опосредованный, на котором порождается эмоциональное отношение к порожденной пространственной структуре и архитектурным формам;

в) понятийно-опосредованный, на котором пространственная структура отретаёт рациональное, знаково-символическое значение;

г) личностно-опосредованный, на котором порождается личностное (субъективное) отношение к порожденным субъектом аффективно- и знаково-смысловым значениям данного архитектурного пространства;

д) духовно-опосредованный, на котором происходит порождение символического (трансцендентального) значения архитектурного пространства, порождаемого сознанием субъекта в таком взаимодействии с архитектурной средой, при котором происходит порождение единого субъекта (носителя) трансцендентального символического значения и, соответственно, символического бытия данного архитектурного пространства. При этом архитектурное пространство обретает субъективную (принадлежающую сознанию данного индивида) форму символического бытия, а сам индивид субъективирует, превращает это символическое бытие в структуру своего сознания.

В результате такого символа-порождающего акта, после его завершения начинается происходить обратный процесс - процесс обратного, т.е. символического, опосредования предшествующих уровней порождения значения воспринимаемого архитектурного пространства символическим значением его бытия. Речь идет о последовательном опосредствовании ранее порожденных личностно-, знаково- и аффективно-смысловых значений единым символическим значением, имеющим общечеловеческую, наиндивидуальную, трансцендентальную и в этом смысле духовную природу. В итоге, предшествующие уровни индивидуального сознания трансформируются в единое (интегральное) состояние, определяемое единостью для всех этих уровней общечеловеческой ценностью (символической значимостью) данного архитектурного пространства, обретающей для данного индивида личностный смысл и превращенной (и тем самым - присвоенной) в личностную ценность.

### **Литература**

- Буйкас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей - культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопросы психологии, 1997, №5. С.44-56.
- Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в ССР. М.: Наука, 1959. Т.1. С.441-469.
- Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1995. С.15.
- Мамардашвили М.К. Вена на заре XX века // Литературная Грузия. 1991.№5. С.207-224.
- Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. М.: Школа «Языки рус-

ской культуры», 1997.

Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. М., 1999.

Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. М., 1999.

Принципы порождающего процесса восприятия / Под ред. А.И. Миракяна. М., 1992.

Федоров В.В. Проблема восприятия и символического значения пространства. Тверь: ТОО, 1997. С.22-23.

Федоров В.В. Символическое бытие архитектурных пространств. Тверь: ТГТУ, 1999. - 104 с.

Pawlik K., Stapf K. Okologische Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms // Umwelt und Verhalten. Bern/ 1992. S. 9-24.

## **ВЛИЯНИЕ ОПЫТА ПРОЖИВАНИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ СРЕДЕ НА ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ (на примере населения московского региона)**

Журавлев А.Л., Гусева А.Ю. Москва, Институт психологии РАН

**Постановка проблемы.** В настоящее время, несмотря на обострение политических, экономических и других трудностей в нашей стране, проблема экологической безопасности России не теряет своей актуальности для населения. Это связано как с глобальными природно-климатическими изменениями, происходящими на планете, так и с общим катастрофическим ухудшением экологической ситуации в стране [1, с. 209].

Предлагаются меры, которые следует предпринять, чтобы развитие общества и природы пошло по сценарию, устраняющему угрозу. Они включают контроль за применяемыми в промышленности технологиями, рациональное использование природных ресурсов, совершенствование природоохранного законодательства и др. Эти меры являются внешними, отвлеченными от человека. В них не принимается во внимание то, что экологический кризис невозможно преодолеть без изменения господствующего экологического сознания [2, с.11]. Причем речь идет не только об индивидуальном сознании отдельного индивида, но и целой популяции, в частности жителей московского региона.

В связи с вышесказанным, важную роль, по нашему мнению, играет опыт проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде. Поэтому была поставлена специальная задача изучить влияние наличия - отсутствия опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания населения городов московского региона.

**Целью данного исследования** является изучение экологического сознания жителей московского региона с разным опытом проживания в экологически неблагоприятной среде.

В соответствии с этой целью были сформулированы следующие **задачи**:

1. Выявить особенности экологического сознания жителей московского региона, имеющих и не имеющих опыт проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде.

2. Выяснить структуру экологического сознания населения с разным опытом проживания в экологически неблагоприятной среде.

3. Провести сравнительный анализ экологического сознания представленных групп населения.

**Основная гипотеза**, объединившая различные взаимодополняющие части исследования, заключается в том, что опыт проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде влияет на экологическое сознание.

Нами была предпринята попытка создания **концептуальной модели экологического сознания**. После анализа литературы по данной тематике, изучения результатов глубинного стандартизированного интервью с жителями, длительно проживающими на радиоактивной загрязненной территории г. Гомеля (1991год) [3; 4], а также предварительного опроса, проведенного в 1997 году, были выделены 17 элементов экологического сознания. Однако, мы не считаем полученную структуру законченной. Поиск новых элементов необходимо продолжить, но в представленном исследовании мы ограничились данной совокупностью.

**Программа исследования.** Исследование было проведено в сентябре-октябре 1998 года и осуществлялась методом очного стандартизированного интервью методом «лицом к лицу». Помимо референтов экологического сознания, в данную анкету были включены: социально-демографические переменные; вопрос о значимости различных неблагоприятных факторов жизнедеятельности (политических, экономических, социальных, экологических, правовых); оценка степени ориентации на будущее; методики на выявление личностных особенностей человека: системы ценностных ориентаций, отношения к здоровью и уровня тревожности.

**Объектом исследования** выступило городское население Московской области (всего 200 человек). Далее для удобства изложения мы будем называть их москвичами. Из них 98 жителей считают, что не имеют опыта проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде, а 102 человека, что имеют такой опыт.

### **Особенности экологического сознания (ЭС) москвичей с разным опытом проживания в экологически неблагоприятной среде**

Сравнительный анализ двух групп жителей московского региона: имеющих опыт проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде и не имеющих такого опыта - позволил выявить следующие различия в отношении к экологическим проблемам.

1. 29% москвичей, имеющих опыт, оценивают экологическую обстановку в регионе своего проживания как неблагоприятную, что почти в 3 раза превышает частоту таких оценок тех кто не имеет такого опыта (10%). В то же время, в 2.7 раза больше жителей, не имеющих опыта, считают обстановку в регионе своего проживания благоприятной (8% и 3% соответственно). Различие в оценках экологической обстановки достоверно: Т-критерий Стьюдента 4.8 - это максимальная разница, имеющая место в нашем исследовании.

2. 94% жителей, не имеющих опыта, и 88% имеющих такой опыт, к сожалению, относятся к экологическим проблемам нейтрально и в основном интересуются экологической информацией. Их экологическое сознание нельзя характеризовать как активное. Но следует отметить, что самая активная форма экологического сознания, т.е. участие в экологических мероприятиях или экологических движениях, в 4.5 раза чаще характеризует население, имеющее опыт (9%), чем не имеющие его (2%). Разница достоверна на 5%-ом уровне (Т-критерий Стьюдента =1.99).

3. Москвичи, имеющие опыт проживания в экологически неблагоприятной среде, в 2.1 раза чаще отмечают свою информированность об экологической обстановке в стране и в 1.6 раза чаще - в городе проживания как высокую и очень высокую, чем жители, не имеющие опыта.

4. Основными источниками получения информации по экологическим проблемам в обеих группах являются наиболее популярные СМИ, т.е. телевидение, газеты, журналы. Однако в 1.4 раза больше москвичей, имеющих опыт (28%), чем не имеющих такого опыта (20%), ответили, что получают информацию по экологическим проблемам из научных и научно-популярных книг и журналов.

5. Вне зависимости от опыта проживания в экологически неблагоприятной среде жители московского региона склонны проявлять беспокойство за свое собственное здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической ситуацией. Однако в исследовании была выявлена большая степень этого беспокойства у москвичей, имеющих опыт.

6. Жители московского региона, имеющие опыт, в 2.6 раза больше, чем не имеющие такого опыта, отметили, что часто обсуждают экологические проблемы с членами своей семьи и другими людьми. Это различие подтверждается Т-критерием Стьюдента на 1%-ом уровне значимости ( $T=2.665$ ).

7. Было выявлено, что жители московского региона предпочитают слабые ограничения в своем поведении, связанные с экологической обстановкой. К более жестким ограничениям они готовы в гораздо меньшей степени. Однако к таким серьезным ограничениям, как экономия воды, топлива, а также ограничения в использовании личного транспорта психологически готовы в 1.4 раза больше имеющие опыт, чем его не имеющие. Они также в 2.5 раза реже отметили, что не готовы ни к каким ограничениям.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы: с опытом проживания в экологически неблагоприятной среде повышается доля неблагоприятных оценок экологической ситуации в регионе проживания и, соответственно, становится меньше позитивных оценок. Отношение к экологическим проблемам выражается в более активных формах: повышается интерес к научно-обоснованной информации по экологическим проблемам, возрастает степень беспокойства за свое здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической обстановкой, увеличивается частота обсуждения экологических вопросов, а также психологическая готовность к серьезным ограничениям в своем поведении ради сохранения природной среды.

### **Структура экологического сознания москвичей с разным опытом проживания в экологически неблагоприятной среде**

Для анализа структуры экологического сознания населения города Москвы и городов московского региона с разным опытом проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде, мы использовали 7-ми факторный анализ, объясняющий 54.3% случаев по выборке имеющих и 52.4% случаев по выборке не имеющих такого опыта. Значимыми мы оценивали переменные, вес которых превышал уровень 0.5.

*Структура экологического сознания москвичей, имеющих опыт проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде*

*1 фактор - фактор неблагоприятности среды*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
состояние здравоохранения	0.747
неопределенность будущего детей	0.721
рост преступности	0.716
загрязнение в районе(городе) проживания	0.710
инфляция, рост цен	0.673
задержка выплат зарплат и пенсий	0.670
загрязнение глобальной окружающей среды	0.643

В 1-ом факторе собраны различные неблагоприятные условия жизнедеятельности, которые сейчас сопровождают нашу жизнь. Состояние социальной сферы (состояние здравоохранения, задержка выплат зарплат и пенсий), экономической (инфляция, рост цен), а также неблагоприятные экологические условия, на 4 и 7 месте соответственно - загрязнение в районе проживания и загрязнение глобальной окружающей среды. Поэтому он был назван нами фактором неблагоприятности среды.



## 2 фактор - фактор экологической информированности

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
степень информированности об экологической ситуации в стране	0.865
степень информированности об экологической ситуации в городе проживания	0.842
степень информированности об экологической ситуации в районе проживания	0.819
степень информированности об экологической ситуации в мире в целом	0.786
личностная тревожность	-0.645

2-ой фактор не однороден по своему содержанию. Он включает в себя переменные, отражающие уровень интереса к экологической ситуации в стране проживания (с весом 0.865), в городе (с весом 0.842), в районе (с весом 0.819) и мире в целом (с весом 0.786), а также личностную тревожность (с весом равным -0.645). Последняя переменная придает этому фактору эмоциональную окраску. Следует отметить, что личностная тревожность имеет отрицательный знак. Следовательно, можно утверждать, что низкой информированности по экологической ситуации разных пространств соответствует высокий уровень тревожности. При более высокой информированности личностная тревожность понижается.

Таким образом, можно говорить о некоторой взаимосвязи повышения уровня тревожности в связи с низкой информированностью об экологической ситуации.

## 3 фактор - фактор возраста

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
возраст	0.777
наличие-отсутствие детей	0.718
интерес к будущему во временной перспективе	0.674
отношение к здоровью	-0.306

3-ий фактор не однороден по своему содержанию. Он состоит из возрастных характеристик личности: возраст, наличие-отсутствие детей, интерес к будущему во временной перспективе, а также в него входит переменная - отношение к здоровью. Однако вес последней составляющей гораздо ниже веса других и не достигает 5% уровня значимости, поэтому фактор был интерпретирован как фактор возраста.

## 4-ый фактор - фактор беспокойства в связи с экологической ситуацией

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
степень беспокойства за свое здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической обстановкой	0.704
переживание потребности бывать на природе	0.676
частота обсуждения экологических вопросов с семьей	0.655
представление о частоте своего пребывания на природе	0.622

4-ый фактор не однороден по своему содержанию. Он включает как прямые проявления беспокойства в связи с экологической ситуацией, так и опосредованные: оценка частоты своего пребывания на природе и интенсивность желания бывать на природе. По нашему мнению, являясь неудовлетворенной, потребность бывать на природе вызывает беспокойство у москвичей, имеющих опыт проживания в экологически неблагоприятной среде. Это и объясняет попадание представленных переменных в состав од-

ного фактора и его интерпретации - фактор беспокойства в связи с экологической ситуацией.

*5-ый фактор - фактор активности*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
представление об активности в разрешении экологических проблем региона представителей властных структур	0.711
представление о такой активности населения региона	0.659
уровень образования	0.484
представление о своей личной активности в разрешении экологических проблем	0.419

5-ый фактор включает в себя представления об активности представителей властных структур, населения региона и своей личной активности в разрешении экологических проблем, а также переменную - уровень образования. Однако переменная - уровень образования - не была взята нами в основу интерпретации, т. к. она по весовой категории не попадает в выбранный нами 0.5 уровень. Поэтому мы интерпретировали 5-ый фактор как фактор активности (понимая его как активность различных слоев населения в разрешении экологических проблем).

*6-ой фактор - неблагоприятность глобальных условий жизнедеятельности*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
международная ситуация	0.773
межнациональные конфликты	0.677
состояние образования, науки, культуры	0.604
отсутствие целей развития общества	0.596
рост числа беженцев и переселенцев	0.545

6-ой фактор аналогично первому включает в себя различные неблагоприятные условия жизнедеятельности, но они в отличие от него являются глобальными (например, международная ситуация, межнациональные конфликты, рост числа беженцев и переселенцев).

Следует отметить, что в состав этого фактора наряду с другими переменными входит переменная состояние образования, науки, культуры. Это, по нашему мнению, объясняется тем, что обследуемая нами выборка в 200 человек на 71% состояла из людей имеющих среднее специальное или высшее образование, что не соответствует распределению на генеральной совокупности. Поэтому эту составляющую мы при интерпретации данного фактора не брали во внимание.

*7-ой фактор - оценка своих возможностей*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
оценка своих возможностей в изменении экологической обстановки в районе проживания	0.655
представление людей об информационном экологическом пространстве	0.637
представление о частоте своего пребывания на природе	-0.418
наличие-отсутствие детей	-0.337
оценка своей активности в разрешении экологических проблем региона проживания	0.315

7-ой фактор не однороден по своему содержанию и включает в себя следующие переменные: оценка своих возможностей в изменении экологической обстановки в

регионе проживания, пространственный интерес к экологической информации, представление о частоте своего пребывания на природе, наличие-отсутствие детей, оценка своей активности в разрешении экологических проблем региона проживания. Некоторые из этих переменных уже являлись составляющими других факторов. Но здесь они представлены с гораздо меньшим весовым значением. Поэтому 7 фактор был интерпретирован нами как оценка своих возможностей. По нашему мнению, в нем четко прослеживается представление москвичей, имеющих опыт, о себе как субъекте экологической активности.

*Структура экологического сознания жителей московского региона, не имеющих опыта проживания в экологически неблагоприятной среде*

*1-ый фактор - фактор неблагоприятности среды*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
состояние здравоохранения	0.721
загрязнение глобальной окружающей среды	0.706
неопределенность будущего детей	0.667
падение отечественного производства	0.673
рост преступности	0.649
задержка выплат зарплат и пенсий	0.640
угроза потерять работу, безработица	0.529
загрязнение в районе проживания	0.524
Инфляция, рост цен	0.523
нарушение законодательства	0.523

В этом факторе также как и у «опытных» москвичей собраны различные неблагоприятные условия жизнедеятельности, которые сейчас сопровождают нашу жизнь. Состояние социальной сферы (состояние здравоохранения, угроза потерять работу, безработица, задержка выплат зарплат и пенсий), экономической (инфляция, рост цен, падение отечественного производства), правовой (рост преступности, нарушение законодательства), в том числе неблагоприятные экологические факторы на 8 и 2 месте соответственно - загрязнение в районе проживания и загрязнение глобальной окружающей среды.

*2-ой фактор - фактор экологической информированности*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
степень информированности об экологической ситуации в городе проживания	0.810
степень информированности об экологической ситуации в стране в целом	0.809
степень информированности об экологической ситуации в мире в целом	0.721
степень информированности об экологической ситуации в районе проживания	0.657

2-ой фактор однороден по своему содержанию и включает в себя представления о степени своей информированности об экологической ситуации разных пространств: района, города в целом, страны в целом и в мире. Поэтому мы назвали его - фактор экологической информированности.

*3-ий фактор - фактор беспокойства в связи с экологической ситуацией*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
-------------------	------------

переживание потребности бывать на природе	0.682
отношение к экологическим проблемам	0.605
частота обсуждения экологических проблем с членами семьи и с другими людьми	0.525
степень беспокойства за свое здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической обстановкой	0.518

Тревога в связи с экологической ситуацией выражается у москвичей, не имеющих опыта, прежде всего интенсивности потребности бывать на природе, а также в отношении к экологическим проблемам, частоте обсуждения экологических проблем, беспокойстве за здоровье.

По нашему мнению, являясь неудовлетворенной, потребность бывать на природе вызывает и у москвичей, не имеющих опыта проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде, тревогу и беспокойство. Это и объясняет представленное содержание данного фактора.

*4-ый фактор - неблагоприятность глобальных условий жизнедеятельности*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
рост числа беженцев и переселенцев	0.790
международная ситуация	0.750
межнациональные конфликты	0.747
представление о собственных возможностях в изменении экологической обстановки в регионе проживания	0.490

4-ый фактор аналогичен первому, но, в отличие от него, включает в себя неблагоприятные условия жизнедеятельности, имеющие статус глобальных. Такие как рост числа беженцев и переселенцев, международная ситуация, межнациональные конфликты. В данный фактор также входит переменная - представление о собственных возможностях в изменении экологической обстановки в регионе проживания. Но по весовому значению она не достигает взятого нами за основу анализа уровня, поэтому не играет особого значения при интерпретации данного фактора. Фактор был обозначен нами как не благоприятность глобальных условий жизнедеятельности.

*5-ый фактор - фактор возраста*

<b>переменная</b>	<b>вес</b>
наличие-отсутствие детей	0.739
уровень образования	0.622
возраст	0.602

5-ый фактор включает в себя переменные обычно являющиеся индикаторами изменения человека во временной перспективе: возраст, уровень образования, наличие-отсутствие детей. Поэтому 5-ый фактор ЭС населения, не имеющего опыта проживания в экологически неблагоприятной среде, был нами интерпретирован как фактор возраста.

*6-ой фактор - фактор активности*

<b>Переменная</b>	<b>вес</b>
представление об активности населения региона проживания в разрешении экологических проблем	0.788
представление о своей личной активности в разрешении экологических проблем	0.731
представление об активности представителей властных	0.595

структур в разрешении экологических проблем	
---	--

Этот фактор является однородным по своему содержанию и включает представления об активности в разрешении экологических проблем населения региона, представителей власти и себя самого. Поэтому он был нами интерпретирован как фактор активности (подразумеваемая активность в разрешении экологических проблем).

*7-ой фактор - фактор здоровья*

<b>Переменная</b>	<b>вес</b>
Отношение к здоровью	0.547
Вера в наличие реальной угрозы неблагоприятных для человечества изменений природной среды и климата	-0.473
Отсутствие целей развития общества	-0.442
Степень беспокойства за свое здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической обстановкой	0.404
Представление об экологической обстановке региона проживания	-0.384

7-ой фактор далеко не однороден по своему содержанию. Он включает такие переменные, как отношение к здоровью, степень беспокойства за свое здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической ситуацией, вера в наличие реальной угрозы глобальных изменений природной среды и климата, отсутствие целей развития общества, представление об экологической обстановке региона проживания. Но 5% уровень значимости достигает только отношение к здоровью, поэтому мы считаем, что у москвичей, не имеющих опыта, здоровье выступает как фактор ЭС. Это не просто беспокойство в связи с экологической ситуацией, а именно беспокойство за здоровье.

*Сравнительный анализ экологического сознания населения московского региона с разным опытом проживания в экологически неблагоприятной среде*

1-й фактор в обеих группах населения можно интерпретировать как ФАКТОР НЕБЛАГОПРИЯТНОСТИ СРЕДЫ. Он включает в себя переменные, характеризующие значимость для личности определенных экономических, правовых, социальных и др. условий ее жизнедеятельности. У представителей населения, имеющего опыт проживания в экологически неблагоприятной среде, в число значимых попало 7 переменных, а у тех, кто не имеет такого опыта, - 10. Но несмотря на это различие, в обеих группах в этот фактор входят переменные: загрязнение глобальной окружающей среды и загрязнение в районе (городе) проживания. Это свидетельствует о высокой значимости этих переменных для всего населения московского региона.

Тем не менее, имеют место некоторые различия в содержании этого фактора у москвичей с разным опытом. У лиц, имеющих опыт, загрязнение в районе проживания стоит на 4 месте с весом 0.71, тогда как у жителей, не имеющих опыта лишь на 7 месте с весом 0.52. В то же время у населения, не имеющего опыта, загрязнение глобальной окружающей среды стоит на 2 месте, а у имеющих только на 7. Хотя следует отметить, что эта переменная имеет равные веса: 0.71 и 0.64 соответственно.

Таким образом, можно сделать вывод, что с приобретением опыта проживания в экологически неблагоприятной среде возрастает значимость экологической обстановки именно в том месте, где проживает человек.

2-ой фактор - ФАКТОР ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМИРОВАННОСТИ. Из-за сходства содержания этого фактора в структуре экологического сознания личности с разным опытом проживания в экологически неблагоприятной среде можно утверждать, что он не зависит от такого опыта. Однако следует отметить, что у москвичей, имеющих опыт, 2-ой фактор включает уровень личностной тревожности (вес=-0.645). Воз-

можно, это придает эмоциональную окраску информированности об экологической обстановке, а, следовательно, эта информированность эмоциональна более значима для лиц, имеющих опыт.

3-ий фактор различается в структуре экологического сознания двух исследуемых групп. У населения, имеющего опыт, его можно интерпретировать как **ФАКТОР ВОЗРАСТА**. В него включены такие переменные, как: возраст, наличие-отсутствие детей, интерес к экологической обстановке во временной перспективе. Сходную структуру имеет 5-ый фактор экологического сознания москвичей, не имеющих опыта, но он включает дополнительную переменную - уровень образования.

3-ий фактор экологического сознания жителей, не имеющих опыта, интерпретирован как **ФАКТОР БЕСПОКОЙСТВА В СВЯЗИ С ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИЕЙ**. Аналогично можно оценить 4-ый фактор экологического сознания населения, имеющего опыт. Однако для имеющих опыт основополагающим является беспокойство за свое здоровье и здоровье своей семьи в связи с экологической обстановкой (вес = 0.704), тогда как для лиц, не имеющих опыта, эта переменная имеет вес 0.518 и стоит на последнем месте из значимой совокупности.

Следовательно, с опытом проживания в экологически неблагоприятной среде возрастает понимание негативного влияния неблагоприятных экологических условий, а из-за этого респонденты выше оценивают свое беспокойство, вызванное ими.

4-ый фактор экологического сознания населения, не имеющего опыта проживания в экологически неблагоприятной среде, и 6-ой фактор в структуре экологического сознания имеющих опыт обозначен как **НЕБЛАГОПРИЯТНОСТЬ ГЛОБАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**. Этот фактор аналогичен первому, но включает в себя глобальные неблагоприятные условия, как: возросшие межнациональные конфликты, обостряющаяся международная ситуация, рост числа беженцев и переселенцев.

Скорее всего, опыт проживания в экологически неблагоприятной среде не влияет на этот фактор. Однако он является более важным у москвичей, не имеющих опыта, а у имеющих опыт он становится 6-ым фактором.

5-ый фактор экологического сознания москвичей, имеющих опыт проживания в экологически неблагоприятной среде, соответствует 6-му фактору в структуре сознания не имеющих опыта и назван **ФАКТОРОМ АКТИВНОСТИ**. Однако у населения, имеющего опыт, самый большой вес (0.71) имеет переменная - оценка активности представителей властных структур, а у не имеющих опыта эта переменная имеет вес 0.6. И, наоборот, вес переменной - представление о своей личной активности - у не имеющих опыта примерно в 2 раза больше (0.73), чем вес этой же переменной у имеющих опыт (0.42).

Скорее всего, лица, не имеющие опыта, считают возможным разрешение экологических проблем региона проживания своими силами и силами населения, тогда как москвичи, имеющие опыт, считают необходимым решение экологических проблем на высшем уровне, свои же действия они оценивают как малоэффективные.

7-ой фактор экологического сознания москвичей, имеющих опыт, интерпретирован как **ОЦЕНКА СВОИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**, а 7-ой фактор в структуре сознания жителей, не имеющих опыта, обозначен как **ФАКТОР ЗДОРОВЬЯ**. Таким образом, 7-ой фактор у москвичей, имеющих опыт, можно интерпретировать как активную позицию по отношению к экологическим проблемам. «Опытные» выступают субъектами экологической активности, тогда как у не имеющих опыта отличается позиция пассивного наблюдателя, который испытывает дискомфорт из-за неблагоприятных экологических условий.

## Заключение

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

- Наличие опыта проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде влияет на значимость экологических условий в жизни людей, на их отношение к экологическим проблемам, на систему представлений об окружающей среде. Психологическая значимость для «опытного» населения экологических условий проживания, скорее всего, порождает более строгий подход к вопросам экологии, делает оценку экологической среды со стороны этой группы москвичей более адекватной, реально отражающей сложившуюся экологическую ситуацию.
- Опыт проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде не просто влияет на экологическое сознание, но и изменяет его структуру.

Население, не имеющее опыта проживания или работы в экологически неблагоприятной среде, характеризуется следующей структурой экологического сознания:

1. фактор неблагоприятности среды;
2. фактор экологической информированности;
3. фактор беспокойства в связи с экологической ситуацией;
4. неблагоприятность глобальных условий жизнедеятельности;
5. фактор возраста;
6. фактор активности;
7. фактор здоровья.

Москвичи, имеющие опыт проживания или работы в экологически неблагоприятной среде, характеризуется следующей структурой экологического сознания:

1. фактор неблагоприятности среды;
1. фактор экологической информированности;
2. фактор возраста;
3. фактор беспокойства в связи с экологической ситуацией;
2. фактор активности (в разрешении экологических проблем разных слоев населения);
4. неблагоприятность экологических условий жизнедеятельности;
5. оценка своих возможностей.

- Различия выявлены и по содержанию перечисленных факторов. Получено, что с опытом проживания в экологически неблагоприятной среде возрастает значимость экологической обстановки именно в месте, где проживает человек, повышается значимость экологической информированности, возрастает понимание негативно-го влияния неблагоприятных экологических факторов, появляется представление о себе как о субъекте экологической активности.

Таким образом, наша гипотеза о влиянии опыта проживания или длительной работы в экологически неблагоприятной среде на экологическое сознание подтвердилась. Помимо этого можно говорить о том, что такой опыт изменяет структуру экологического сознания, переводя его на более высокий уровень функционирования и развития.

## Литература:

1. Журавлев А.Л., Хашченко В.А. Динамика экологического сознания населения России в связи с глобальными изменениями природной среды: программа социально-психологического исследования. // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе. Отв. ред.: А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996. С. 209.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. .

3. Журавлев А.Л., Сумарокова В.А., Воловикова М.И. Испытание страхом (Чернобыль в судьбе человека) // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995.
4. Журавлев А.Л. Динамика отношений человека к природе в посткатастрофный период (на примере аварии на ЧАЭС). // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе. Отв. ред.: А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996. С.186.



**ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СТРЕСС:  
БИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ**  
В.И.Екимова, Институт повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников образования Тульской области

Для каждого живого организма существует оптимальная эндогенная и экзогенная, то есть внутренняя и внешняя, экологическая среда, при этом для человека это не только среда обитания с оптимальными характеристиками физических условий, но и с конкретными социальными и экономическими условиями.

В неадекватных, не соответствующих в данный момент фенотипическим свойствам организма условиях он адаптируется к среде за счет изменения собственных функциональных систем, усиления активности отдельных элементов и включения новых элементов функционирования - общего адаптационного синдрома. Адаптация человека к неадекватным экологическим условиям осуществляется не только посредством определенных морфофункциональных сдвигов, происходящих в организме, но и ценой нервно-психического, эмоционального, генетического напряжения и изменений психологического уровня.

Как показали многочисленные исследования (3, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14) в районах Чернобыльского следа нарушение экологического баланса среды за счет ее загрязнения долго живущими радионуклидами приводит к общему ухудшению здоровья населения, генетическим изменениям, повышению заболеваемости, увеличению групп людей со специфическими морфофункциональными нарушениями. При обследовании населения загрязненных территорий отмечался достоверный рост частоты ряда заболеваний: болезни крови, сердечно-сосудистых и нервно-психических расстройств, болезней и рака щитовидной железы.

Особенно неблагоприятное воздействие экологический стресс оказывает на развивающийся организм и формирующуюся психику ребенка. У 3/4 детей, подвергшихся облучению, выявлена сердечно-сосудистая дистония, нарушения вегетативной регуляции и функциональные нарушения сердечной деятельности. Углубленное исследование механизмов вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы свидетельствовало о нарастании напряженности адаптивных механизмов с последующей тенденцией к их истощению (11).

При радиационном поражении головного мозга малыми, но постоянно действующими дозами у обследованных чаще всего наблюдались пограничные психические расстройства: астенические, невротоподобные, депрессивные состояния, сосудисто-вегетативные и дисциркуляторные синдромы, отмечалось повышение реактивной тревожности, психоэмоциональной напряженности (4, 9, 10, 11).

В течение последних 10 лет (1991-2000 гг.) на кафедре психологических проблем образования ИПК и ПП РОТО проводились исследования особенностей психического развития школьников из экологически неблагоприятных районов Тульской области. Данные психологических мониторингов, в которых приняли участие более 3000 детей, позволили прийти к выводу о тесном взаимодействии и взаимовлиянии экологического и психологического факторов, специфически проявляющем себя в разных возрастных группах учащихся.

Исследования показали, что для младших школьников из районов Чернобыльского следа были характерны: психофизиологическая и функционально-психологическая незрелость, повышенная утомляемость и астенические реакции на учебную нагрузку, а также высокий уровень эмоциональной напряженности, особенно выраженные у учащихся с проблемами познавательного развития и сниженной учебной успешностью.

Так, при обследовании первоклассников, проживающих в экологически неблагоприятных районах Тульской области, было установлено, что, несмотря на полное субъективное принятие школы большинством опрошенных детей субъективно полностью принимали школу, 85% из них имели повышенный уровень эмоционального стресса. Это свидетельствовало о слишком большой нагрузке на нервную систему первоклассников в период их адаптации к условиям и требованиям школы – высокой психологической «цене адаптации».

При исследовании эмоционального фона учебных занятий оказалось, что только у 50% первоклассников эмоциональное состояние на уроке было благоприятным, в то время как у второй половины детей наблюдались состояния психологического дискомфорта и напряжения. Несмотря на полное эмоциональное принятие ситуации обучения и высокий уровень учебной мотивации, учащиеся, находящиеся в состоянии психологического напряжения, испытывали значительные трудности в учебе и имели сниженные показатели успеваемости.

При психологическом обследовании у них были выявлены следующие типичные проблемные зоны познавательного развития:

- низкие произвольность, продуктивность и устойчивость внимания;
- сниженные показатели по всем видам памяти;
- неустойчивая динамика заучивания материала;
- недостаточный уровень развития вербально-логического мышления.

Не вызывает сомнения, что наряду с неблагоприятными социально-педагогическими условиями развития выявленные практически у половины обследованных первоклассников проблемы познавательной деятельности были связаны с последствиями экологического стресса – функциональной незрелостью нервной системы и астенизованностью детей.

Следует особо отметить, что в условиях единых для всех учащихся требований ослабленные и незрелые дети из экологически неблагоприятных районов фактически обречены на неуспеваемость и эмоциональный стресс, что не только не способствует разрешению имеющихся у них проблем, но и приводит к их обострению и усугублению.

С целью отслеживания возрастной динамики психического развития школьников, проживающих в районах Чернобыльского следа, в течение 6 лет проводилось лонгитюдное психологическое исследование в одном из наиболее экологически загрязненных районов Тульской области – Ефремовском. Диагностические срезы выполнялись трижды: когда школьники обучались в 5-ом, 8-ом и 10-ом классах.

В целом динамика познавательного развития обследованных могла быть

оценена как благоприятная: от 5-го к 10-му классу у них постепенно повышался уровень общей осведомленности и улучшались относительные показатели невербального интеллекта. Однако недостаточное внимание педагогов к формированию у учащихся операций логического и конструктивного мышления постепенно привело к относительному снижению показателей абстрактно-логического мышления и к торможению эвристического компонента интеллекта. Становясь старше, школьники все чаще компенсировали недостатки познавательного развития за счет механической памяти и репродуктивных форм мышления.

В мотивационной сфере учебной деятельности на протяжении всего периода обучения у обследованных сохранялось доминирование внешних мотивов-стимулов, и даже в старших классах у них оказалась не сформированной внутренняя позиция субъекта познания. Мотивация школьного обучения от 5-го к 10-ому классу изменялась незначительно, оставаясь внешне ориентированной и незрелой. Ведущими в ее структуре были мотивы престижа и благополучия, а внутренние, познавательные, мотивы к старшим классам все более теряли свою значимость.

Возрастная динамика социально-психологических показателей в обследованной выборке учащихся была в целом благоприятной. Как самооценка, так и оценка школьниками сверстников к старшим классам постепенно возрастали. Родители стабильно высоко оценивались во всех возрастных группах, в то время как учителя, как правило, имели более низкие оценки.

В то же время у подростков из районов Чернобыльского следа по сравнению со сверстниками из экологически благополучных районов были более высокими показатели эмоциональной реактивности и лабильности, напряженности и тревожности. От 5-го к 10-му классу изменялась структура личностной тревожности обследуемых. Если у пятиклассников преобладала школьная тревожность, то у восьмиклассников при общем снижении тревожности и эмоциональной напряженности была более всего выражена межличностная тревожность. К 10-ому классу у школьников вновь повышался уровень эмоциональной напряженности и начинала доминировать самооценочная тревожность. Личностная тревожность у девочек была постоянно выше, чем у мальчиков, а показатель эмоциональной напряженности девушек в 10-ом классе в два раза превышал показатель юношей. Однако относительный уровень самооценочной тревожности у юношей оказалась выше, чем у девушек.

Как известно, неоптимальные психические состояния напряженности и тревожности существенным образом снижают успешность и качество обучения школьников, увеличивают уровень психофизической цены деятельности и могут иметь ряд негативных социально-психологических последствий: снижение удовлетворенности учебной деятельностью, деформацию характерологических и личностных качеств (2, 5).

Для районов Чернобыльского следа было характерно то, что в период перехода от подросткового к юношескому возрасту у школьников особенно часто наблюдались астено-невротические реакции, неоптимальные эмоциональные состояния (напряженность, тревожность), обострялись внутриличностные и межличностные конфликты, то есть появлялись признаки формирования личности по невротическому типу.

С целью отслеживания динамики психических состояний школьников из экологически неблагополучных районов и изучения внутренних механизмов появления у них невротической симптоматики нами было проведено комплексное психофизиологическое и психологическое обследование учащихся 8-х классов в начале (октябрь) и в конце (апрель) учебного года. Психофизиологическое тестирование выполнялось по ряду показателей сердечного ритма.

Сердечный ритм обладает уникальными возможностями для диагностики функционального состояния человека, так как он отражает смену различных режимов энергетического обеспечения мозга через снабжение его кровью. С этой точки зрения сердечный ритм является достаточно интегральным показателем, характеризующим активность мозга в целом. С другой стороны, сам сердечный ритм является многомерной системой, испытывающей влияние из нескольких нейрональных осцилляторов: дыхательного, сосудистого и метаболического (Станкус, 1986; Richards, 1988; Porges, 1991; Данилова, 1992). Все это позволяет рассматривать сердечный ритм как окно в мозг, через которое открываются широкие возможности изучения функционального состояния, обеспечивающего протекание информационных процессов.

Колебания сердечного ритма на разной частоте связывают с отдельными системами нейрогуморальной регуляции. Высокочастотные респираторные и среднечастотные сосудистые изменения сердечного ритма контролируются вегетативной нервной системой. Медленная метаболическая варибельность частоты сердечных сокращений (ЧСС) отражает гуморальные влияния (Mulder, Mulder, 1981; Zemaityte, Varoneckas, Sokolov, 1984).

Исследования сердечного ритма школьников из экологически неблагополучных районов проводились под руководством профессора кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ Н.Н. Даниловой и обеспечивались программой «Психофизиологический эксперимент» (Грачев и др., 1993).

Вычислялись следующие три характеристики РГ:

- 1) среднее значение R-R интервала, определяющего среднюю ЧСС;
- 2) стандартное отклонение R-интервалов от среднего значения, характеризующее варибельность сердечного ритма;
- 3) индекс напряжения (ИН) по Р.М. Баевскому.

Частотные спектры РГ сердца рассчитывались по алгоритму быстрого преобразования Фурье. Были выделены десять частотных составляющих, или полос частот варибельности сердечного ритма, которые охватывали респираторный (6-10 полосы), сосудистый (3-5 полосы) и метаболический (1-2 полосы) компоненты регуляции сердечной деятельности. Показатели кардиоинтервалографии сопоставлялись с психологическими характеристиками испытуемых.

В начале учебного года школьники из районов Чернобыльского следа имели хорошие психологические показатели состояния на фоне некоторого снижения психической активации и повышения уровня астении. При этом показатели интереса, комфортности, эмоционального тонуса и напряженности были у них даже выше, чем в экологически благополучной выборке. Однако снижение модуляции сердечного ритма и повышение индекса напряжения по Баевскому у школьников из экологически неблагополучного района указывали на имеющую место напряженность психофизиологических регуляторных систем.

Сравнение психологических показателей двух групп школьников в конце учебного года выявило заметное ухудшение самочувствия и настроения, снижение психической активации и напряжения у учащихся из экологически неблагополучной выборки. Кроме того у них значительно повысились общая тревожность и эмоциональная напряженность (последняя почти в 2 раза). Статистически значимые изменения (на 1%-ом уровне значимости) имели и показатели сердечного ритма. У школьников заметно возросла фоновая частота сердечных сокращений при еще большем уменьшении варибельности сердечного ритма и сохранении повышенного уровня индекса Баевского, что указывало на мобилизацию адаптационных ресурсов на грани срыва адаптации. Ухудшение функционального состояния подростков в конце учебного года, очевидно,

было вызвано сочетанием неблагоприятных воздействий экологического, биоритмологического и психологического факторов.

Анализ изменений спектров мощности сердечного ритма восьмиклассников под влиянием информационной нагрузки позволил выявить следующее. Для всех трех модуляторов сердечного ритма школьников из экологически неблагоприятного района информационная нагрузка в виде арифметического счета в начале учебного года была не значимой, и спектр мощности сердечного ритма не имел достоверных отличий от фонового. Однако в апреле достоверные отличия (на 5%-ом уровне значимости) появились во всех полосах, кроме трех респираторных (7, 8 и 9). Наиболее значимая редукция наблюдалась в 4-ой, сосудистой, полосе частот. Это значит, что в состоянии напряженной адаптации организм был вынужден мобилизовать резервные – сосудистый и гуморальный - уровни психофизиологической активации даже при выполнении привычной, не вызывающей у учащихся затруднений деятельности.

В то же время при предъявлении в начале учебного года учащимся из зоны Чернобыльского следа непривычного для них тестового материала (тест Равена) наблюдалась статистически значимая реакция на всех трех уровнях регуляции сердечного ритма. Наиболее значимо (на 1%-ом уровне) отозвалась сосудистая составляющая спектра – наблюдалась значительная редукция мощности в полосах ее частот относительно фонового спектра. Менее значимым (на 5%-ом уровне) было подавление гуморальной составляющей спектра. Редукция амплитуды всего спектра сердечного ритма в вегетативном пространстве свидетельствует об активации реакций оборонительного типа, направленных на ограничение действий раздражителей (Соколов, 1958).

В апреле в ответ на нестандартное задание редукция мощности сердечного ритма восьмиклассников относительно фонового была статистически значимой (5%-ый уровень) во всех трех - метаболическом, васкулярном и респираторном - компонентах спектра в полосах частот 1,2,3,4,10 с наибольшим (1%-ым) уровнем значимости в полосах 1,4 и 10, то есть в повседневную регуляцию психической активности оказались вовлечены стратегические уровни психофизиологической адаптации организма – сосудистый и метаболический. Таким образом, становится понятным механизм появления у подростков из экологически неблагоприятных районов астено-невротической симптоматики в относительно неизменных условиях учебной деятельности. Несомненно, что в этом случае значительно увеличивается риск развития у школьников психосоматических и невротических расстройств.

Хроническое напряжение психофизиологических регуляторных систем объясняет также высокие показатели тревожности и эмоциональной напряженности и, в некоторой степени, мотивационную незрелость учебной деятельности учащихся, столь распространенные в районах Чернобыльского следа. Так, при утомлении и повышении у школьников уровня нервно-психического напряжения (в частности, в конце учебного года) защитно-оборонительные реакции на информационную нагрузку начинают превалировать над ориентировочно-исследовательскими, а в нестандартных условиях реакции оборонительного типа проявляются практически постоянно.

Существующая в настоящее время практика ориентации образовательных учреждений на единые для всех территорий и экологических условий проживания педагогические и гигиенические стандарты и нормативы не может не приводить к широкому распространению среди школьников из экологически неблагополучных районов астенических и невротоподобных состояний и невротических реакций. В зоне Чернобыльского следа необходимо постоянно отслеживать динамику психических состояний школьников, снижая при необходимости учебную и эмоциональную нагрузку, а также своевременно оказывать психолого-педагогическую помощь детям групп риска, количество которых в этих районах значительно больше, чем в экологически благополучных.

Несомненно, что следует также проводить целенаправленную подготовку квалифицированных специалистов, педагогов, врачей и психологов, для организации коррекционной и психотерапевтической работы с детьми и подростками, имеющими невротические и невротоподобные расстройства и непатологические нарушения психического развития.

#### Литература

1. Агаджанян Н.А., Торшин А.И. Экология человека. М. 1994.
2. Адаптация организма подростка к учебной нагрузке /Под ред. Д.В.Колесова. М.: Педагогика, 1987.
3. Александровский Ю.А. и др. Динамика психической дезадаптации в условиях хронического стресса у жителей районов, пострадавших после аварии на ЧАЭС // Журн. невропат. и психиатр. 1991 том 91. №1.
4. Давыдов Б.И. и др. Радиационное поражение головного мозга. М. 1991.
5. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний: Учебн. пособие. – М.: МГУ, 1992.
6. Екимова В.И., Демидова А.Г. Превентивная психодиагностика в экологически неблагополучных районах. Тула 1997.
7. Екимова В.И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия среды. Тула 1998.
8. Ильин Л.А. Реалии и мифы Чернобыля. М. 1994.
9. Краснов В.Н. и др. Психические расстройства у участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС//Социал. и клинич. психиатр. 1993. №1.
10. Мешков Н.А. и др. Отдаленные последствия радиационных воздействий на неврологический статус организма//Воен.-мед. журн. 1993. №4.
11. Торубаров Ф.С., Чинкина О.В. Психологические последствия аварии на ЧАЭС // Клин.мед. 1991. Т.69. №11.
12. Чернобыльская катастрофа: причины и последствия (экспертное заключение). В 4-х частях. М. 1993.
13. Чернобыльский след. Психологические последствия чернобыльской катастрофы. В 2-х частях. М. 1992.
14. Чернобыльский след. Медико-психологические последствия чернобыльской катастрофы. В 2-х частях. М. 1992.

## **ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Леонова А.Б., Факультет психологии МГУ

Реализация принципа целостности при рассмотрении взаимодействия человека с окружающей средой является базовым постулатом экологической психологии (Гибсон, 1988; Панов, 2000; Craik, 1973). В достаточно полном виде развитие этого принципиального положения получило в рамках системного анализа - наиболее адекватного подхода к исследованию объектов такого уровня сложности (т.е. систем «индивид – среда», «человек – природа», «человек - социальная среда» и др.). При этом *понятию «состояние»* или, в терминах системного подхода – «состояние системы», не случайно отводится центральная роль. Так, в классической работе по теории целеустремленных систем Р. Акофф и Ф. Эмери (1974) дают следующее определение: «Состояние системы – это определенная форма существования системы в конкретных условиях, ... «срез» работы системы на конкретный момент времени. ... Понятие состояния фиксирует момент устойчивой, закономерной связи между формой осуществления заданного поведения и спецификой комплекса воздействующих факторов» (с. 23-24). Такое понимание остается в силе и при анализе состояния основных компонентов системы, в частности, состояния человека.

Такая трактовка органично вписывается в методологию анализа субъект-объектных отношений, стимулирующую развитие экологической психологии в разных плоскостях - от традиционного анализа факторов внешней среды и их влияния на человека до сложных взаимодействий в социо-культурной среде и техносфере (Панов, 2000). В этом контексте наличное *состояние человека* выступает и как *критерий эффективности* работы системы в целом, отражая степень баланса или дисбаланса между ее основными компонентами, и как собственно *предмет анализа*, направленного на уточнения конкретных механизмов регуляции целенаправленной активности/поведения человека в сложившейся ситуации. Традиционно эта предметная область связывается с изучением различного рода психических состояний, возникающих при осложнении условий жизнедеятельности индивида (Дикая, 1985; Леонова и Медведев, 1993).

Идея поддержания баланса во взаимодействиях индивида со средой как критерия эффективности работы системы или даже просто оценки ее жизнеспособности не нова. Она лежит в основе практически всех моделей экологического типа (Ярошевский, 1978; Craik, 1973). Однако трактовка оптимального состояния как достижения состояния *длительного «равновесия»* подвергается серьезной критике в современной науке. По образному выражению известного химика, нобелевского лауреата И. Пригожина, «в равновесии материя слепа, вдали от равновесия она может начать «видеть» (1987, с. 49). Это утверждение более чем верно применительно к анализу состояний такой сложной и целеустремленной системы, каковой является человек в процессе его активного взаимодействия с окружающей средой.

Однако до настоящего времени в большинстве исследований, в том числе и работах психологического профиля, изучение механизмов возникновения и развития состояния человека ведется с позиции концепции гомеостатического регулирования деятельности. Очевидно, что в такой постановке вопроса прежде всего отражена укоренившаяся физиологическая традиция в трактовке базовых механизмов регуляции жизнедеятельности индивида (см. классические концепции В. Кеннона, Г. Селье, Г.

Уолтера). В соответствии с ней основными побудительными причинами поведения являются постоянное стремление субъекта к «минимизации затрат», «экономии сил», «редукции напряжения» (Нюттен, 1975; Селье, 1979). Психофизиологическая и психологическая абсолютизация этих принципов представляется в корне неверной. Еще в работах Н.А. Бернштейна развернуто критиковалось использование понятия «гомеостаза» в качестве основы для объяснения даже физиологических механизмов формирования предметных действий и произвольных движений. Тем более неадекватным представляется его перенос на сферу регуляции психических и социальных явлений (подробнее об этом см. в обзоре М.Г. Ярошевского, 1978).

В любом виде деятельности или целесообразного поведения человек выступает как активное начало, своеобразный инициатор «траты сил». «Подлинные психогенные интересы всегда таковы - они заставляют нас неограниченно усложнять и напрягать нашу жизнь. «Стремление к равновесию», «редукция напряжения», «стремление к смерти» кажутся поэтому тривиальными и ошибочными представлениями о мотивации нормального взрослого человека» (Олпорт, 1982, с. 107). Бесспорно, мотивы самосохранения, обеспечения безопасности и поддержания жизнеспособности индивида занимают важное место в базовой структуре потребностей индивида (см. знаменитую иерархию потребностей А. Маслоу). Их влияние часто начинает превалировать при переживании человеком «трудных» ситуаций или экстремальных событий.

Однако и в этих случаях влияние названных первичных потребностей чаще всего выступает в форме конфликта с активным стремлением человека преодолеть ситуацию, а не просто пассивно «уйти» от нее. Это проявляется не только при формировании адекватного типа ответа на экстремальное воздействие или т.н. *состояний адекватной мобилизации* (Леонова и Медведев, 1993), к которым относятся различные формы состояний энергетической мобилизации, операциональной напряженности, повышенной готовности к действию, «надситуативной» активности и другие<sup>5</sup>. Даже в состояниях явно неоптимального типа, связанных с деструкцией деятельности и относящихся к классу состояний *динамического рассогласования* (Леонова и Медведев, 1993) или дистресса (Селье, 1979), отчетливо прослеживается влияние подобных конфликтных установок. Это проявляется в характерных симптомах «искаженного видения» ситуации, иллюзорного восприятия, специфических провалах памяти, феноменах деперсонализации, «раздвоенного сознания», навязчивой активности и многих других.

В относительно нормальных условиях жизнедеятельности ведущее значение в регуляции поведения человека имеет мотивация продуктивного типа, отражающая направленность на достижение полезного или значимого для субъекта результата. Мотивы самосохранения (направленность «на себя») либо гармонично сочетаются с ней, либо в конфликтной форме видоизменяют субъективное отношение человека к ситуации и решаемым в ней задачам. В любом случае формирующаяся под влиянием ведущей мотивации *структура регуляции деятельности* является динамичной и по своей природе стремящейся к *нарушению устойчивого равновесия* (Олпорт, 1982; Ярошевский, 1978). Принцип гомеостатического регулирования остается в силе только для объяснения работы самых «низших», главным образом биохимических и внутриклеточных механизмов поддержания жизненной активности - например, обеспечения постоянства внутренних сред организма (ср. с классическим определением понятия «гомеостаза» в физиологии и медицине). Его распространение

---

<sup>5</sup> Т.е. все те состояния, которые в соответствии с вполне жизнеспособной классификацией Г. Селье (1979) названы состояниями продуктивного стресса или eustress'a (в отличие от деструктивных состояний или distress'a).



на работу вышележащих «этажей» в целостной системе регуляции деятельности ничем не обосновано и затушевывает реальную сложность исследуемых явлений, по своему содержанию релевантных более общему понятию состояния человека или, точнее, его психического состояния.

В связи с этим неудивительно, что анализ *психических состояний*, возникающих при разного рода затруднениях деятельности или особых условиях ее выполнения, давно и прочно вписался в круг проблем, разрабатываемых в рамках экологической психологии (см. выше). Сколь-нибудь существенные изменения среды обитания, параметров функционирования социо-технических систем, появление помех и сбоев в процессе решения стоящих перед человеком задач всегда приводят к активизации регуляторных процессов, обеспечивающих не только приспособление организма к новым условиям жизнедеятельности, но и реорганизацию целостных поведенческих программ и способов их осуществления на уровне целесообразно действующего субъекта. Ведущая роль психических регуляторов деятельности в процессе таких адаптационных перестроек несомненна. Отражение происходящих изменений в форме образных представлений, их рефлексивная оценка в соответствии с наличными возможностями человека действовать в новых обстоятельствах, трансформация мотивационно-потребностных и целевых установок субъекта составляет суть механизмов психологической адаптации (Березин, 1987; Леонова и Медведев, 1993).

В современной психологической науке *состояние человека* рассматривается не столько как «статический фон», на котором разворачивается активность субъекта, а как *интегративное образование*, в котором отражается специфика актуализированных механизмов регуляции деятельности или поведения человека в конкретной ситуации и заданный период времени. Пестрая терминология, используемая в специальной литературе для обозначения различного рода состояний человека (психические состояния, психофизиологические состояния, функциональные состояния, состояния бодрствования, внимания, напряженности, эмоциональные состояния, измененные состояния сознания и др.), свидетельствуют о сложности и многоплановости данного объекта исследований (см. для обзора Дикая, 1985, Китаев-Смык, 1983, Леонова и Медведев, 1993).

Однако, несмотря на все разнообразие, этот пока еще недостаточно четко упорядоченный понятийный аппарат достаточно легко соотносим с разными уровнями анализа целостной системы регуляции деятельности (физиологический, психологический, поведенческий и деятельностный уровни) и наиболее яркими формами проявления состояний со стороны таких важнейших сфер психической активности как эмоциональная, мотивационно-потребностная, когнитивная, сознательно-рефлексивная и пр. В этом плане понятие психического состояния можно определить как обобщающую *психологическую характеристику*, в которой в интегрированном виде представлено отражение внешних условий и внутренних регуляторов деятельности, актуализируемых в процессе решения поведенческих задач в наличной ситуации и направляемых доминирующими мотивационно-потребностными и личностными установками субъекта.

Неудивительно, что именно те виды психических состояний, которые возникают в особых или затрудненных условиях деятельности, всегда вызвали повышенный интерес у исследователей. Это более чем оправданно, так как именно привлечение адекватных или неадекватных средств для преодоления возникающих осложнений определяет успешность поведения в трудных ситуациях и полноценность индивидуальной адаптации к ним. Концепция стресса в ее оригинальном варианте и многочисленных современных модификациях наиболее часто используется как

методологическая база для анализа подобных явлений (Бодров, 2000; Китаев-Смык, 1983; Леонова 2000). В наиболее общем плане она задает ориентацию на анализ и оценку разнообразных видов состояний в терминах эффективного или неэффективного привлечения адаптационных механизмов, что создает возможность подразделять психические состояния на разные виды и классы - например, на состояния операциональной и эмоциональной напряженности, разные типы экстремальных состояний, различающиеся между собой синдромы острого переживания стресса и хронических стрессовых расстройств, состояний адекватной мобилизации и динамического рассогласования, разных форм поведенческой, личностной и профессиональной дезадаптации и др. (Березин, 1987; Китаев-Смык, 1983; Леонова и Медведев, 1993).

Классическая концепция стресса Г. Селье (см., например, Селье, 1979), зародившаяся в рамках физиологических представлений о механизмах гомеостатического регулирования, определяет стресс как общий генерализованный ответ всех систем организма на «повреждение как таковое». Исходно он был описан в виде характерных проявлений неспецифического адаптационного синдрома (знаменитая триада признаков стресса) и его закономерной динамики во времени (стадии тревоги, сопротивления и истощения). Общенаучный пафос этой концепции и наличие достаточно стройной системы представлений о природе изменений, возникающих в результате любого дисбаланса в системе взаимоотношений «организм-среда», определили быстрый перенос и разработку сходных концептуальных положений в самых разных областях наук о человеке - от биохимии и медицины до юриспруденции и политологии (Китаев-Смык, 1983; Леонова, 2000).

Психология не была исключением и, даже более того, являлась пионером в расширении проблематики изучения стресса в реальных жизненных ситуациях, что проявилось не столько в заимствовании терминологии и некоторых исходных теоретических установок, сколько в разработке собственной «идеологии» исследований стресса (Бодров, 2000; Леонова 2000). В течение последних десятилетий проблематика стресса стала традиционной для работ по психологии личности и индивидуальных различий, клинической психологии и психотерапии, психологии труда и организационной психологии, экологической психологии и других областей психологической науки. Такое расширенное толкование феноменов стресса с неизбежностью привело к кардинальным изменениям в трактовке исходных понятий и принципов анализа, присущих классической концепции стресса.

Сам термин стресс во многом утратил свое первоначальное значение как «неспецифического генерализованного синдрома» и в настоящее время имеет полифункциональную смысловую окраску. Представители различных психологических школ и направлений постоянно дискутируют вопрос о необходимости свести понимание стресса к одной из трех основных позиций (Кокс и Маккей, 1995; Леонова, 2000):

- стресс - это фактор (или набор факторов), затрудняющих процессы протекания деятельности и провоцирующих развитие различного рода негативных последствий (ошибок, сбоев, деструктивных паттернов поведения, пограничных состояний и заболеваний);
- стресс - это состояние, возникающие в ответ на воздействие дестабилизирующего фактора или экстремальной ситуации в целом, которое в случае неоптимального разрешения может привести к фиксации негативных сдвигов и проявлений в перечисленных выше формах;
- стресс - это процесс отреагирования субъектом трудностей и осложнений, возникающих в процессе целенаправленного решения поведенческих задач, которые

могут быть разрешены как в позитивной, так и негативной форме.

Несмотря на то, что дискуссии по поводу основных определений до сих пор не привели к согласию и разработке общепринятого концептуального аппарата, они создали базу для создания целого ряда продуктивных *подходов* или обобщающих *исследовательских парадигм* в области изучения стресса (Леонова, 2000). Эти подходы позволяют упорядочить обилие фактического материала и вычленил наиболее перспективные линии изучения стресса в прикладных психологических исследованиях, в частности, связанных с решением практических задач экологической психологии. К ним в первую очередь следует отнести собственно экологический подход, или *парадигму соответствия «личность-среда»* (Касл, 1995), и транзактный подход, или *когнитивную парадигму исследований стресса* (Кокс и Маккей, 1995).

С позиций экологического подхода стресс понимается как результат несоответствия требований среды (профессиональной, учебной, среды обитания и пр.) индивидуальным ресурсам человека, включая его опыт и мотивационно-потребностные установки. Возникновение такого несоответствия создает угрозу успешности поведения человека в целом и/или в случае гипермобилизации усилий, затраченных субъектом на достижение поставленной цели, может привести к нарушениям его психического и физического здоровья. В данном случае оценка стресса ведется в первую очередь на основании обнаруживаемых в эмпирических исследованиях взаимосвязей на «входе» системы (характеристики среды и субъекта деятельности) и ее «выходе» (результаты успешности деятельности, психологического благополучия человека и отсроченных негативных последствий, например, возникновения болезней стрессовой этиологии). Несмотря на то, что в рамках данной исследовательской парадигмы наличие стресса практически всегда оценивается *post-factum*, это не снижает ее практической и эвристической ценности.

Так, именно на основе реализации указанных методологических установок удалось в более полной мере раскрыть возможности использования результатов широко распространенных «эпидемиологических» исследований стресса (Касл, 1995), направленных на обнаружение причин и характерных проявлений физического и психического нездоровья, которые возникают вследствие длительного переживания стресса у представителей обширных популяционных контингентов - профессионалов разных категорий, различных социальных групп или «стратов», больших и малых национальных сообществ и т.д.. Подобные исследования имеют широкий резонанс, привлекающий внимание общественности к проблематике исследований стресса, и создают основу для разработки психологических программ охраны здоровья и профилактики стрессовых расстройств практически во всех развитых странах мира (Murphy et al., 1996). Кроме того, в рамках этого подхода детально разработаны представления о типах и формах проявления негативных последствий стресса как со стороны его негативного влияния на деятельность и поведение, так и на здоровье человека. В результате этого была создана своеобразная «нозология» негативных последствий стресса и стрессовых расстройств, которая позволяет расширить сферы применения и упорядочить логику построения эмпирических исследований стресса, в частности массовых психологических обследований (см. таблицу 1).

Таблица 1. Основные группы индикаторов, используемые для оценки негативных последствий переживания стресса при проведении прикладных исследований

Труд/ поведение	Здоровье	
	Психическое	Физическое
• Эффективность	• Самочувствие	• Характеристики

<ul style="list-style-type: none"> <li>• деятельности</li> <li>• Надежность</li> <li>• Несчастные случаи</li> <li>• Ошибки и сбои в деятельности</li> <li>• Неадекватное / неупорядоченное поведение</li> <li>• Занятость / текучесть кадров</li> <li>• Нарушения социально предписываемых и дисциплинарных норм, абсентеизм</li> <li>• Социально-психологический климат в группе</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Поведенческие факторы (курение, алкоголизм, и пр.)</li> <li>• Удовлетворенность жизнью / трудом</li> <li>• Доминирующая мотивация</li> <li>• Социальная интеграция</li> <li>• Моральные нормы и ценностные ориентации</li> <li>• Пограничные состояния</li> <li>• Личностные деформации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• витально-важных функций организма</li> <li>• Индексы популяционной заболеваемости/ смертности</li> <li>• Психосоматические болезни</li> <li>• Неврозы и психиатрические расстройства</li> <li>• Повреждения и травмы</li> <li>• Органические заболевания</li> </ul>
--	---	--

В контексте конкретных научно-прикладных разработок использование методологии экологического подхода позволяет определить, в чем конкретно проявляются *несоответствия* в системе «личность-среда», какова величина затрат, как внешних, так и внутренних, направленных на преодоление обнаруженного несоответствия, и действительно ли оно может быть устранено в ходе оптимизационной работы. В соответствии с этим задаются и приоритетные направления проведения коррекционной и профилактической работы как в групповой, так и индивидуальной форме.

Другая исследовательская парадигма - транзактный подход к изучению стресса - является продуктивным развитием представлений Р. Лазаруса о природе психологического стресса (см. Лазарус, 1989). В соответствии с концепцией Р. Лазаруса, ведущая роль в возникновении стрессовых состояний отводится таким факторам, как *субъективное видение* человеком ситуации, вызывающей затруднение, и ее *когнитивной оценки* с точки зрения того, какие *стратегии разрешения* значимой для человека проблемы или преодоления трудностей имеются в индивидуальном репертуаре внутренних средств (т.н. coping strategies). Главным достижением этой концепции является развитие представлений о стрессе как о собственно *психологическом феномене*, возникающего в результате субъективного отношения человека к ситуации, через призму которого отражаются актуализированные мотивационно-потребностные установки субъекта и имеющиеся у него возможности соответствующим образом организовать свое поведение. Богатая палитра конкретных форм и проявлений психологически «трудных» состояний может найти и находит свое объяснение на основе реализации этой исследовательской парадигмы.

Для транзактного подхода, основные концептуальные основы которого были четко определены в цикле работ Т. Кокса и соавторов (см., например, Кокс и Маккей, 1995), характерен выраженный акцент на индивидуальном анализе причин возникновения и способов разрешения стрессовых состояний, который в наибольшей мере соответствует потребностям живой психологической практики. В рамках развития этого подхода можно найти пути решения таких важных для экологической психологии вопросов как индивидуальная устойчивость или толерантность к стрессу, типологизация конкретных видов «трудных» психических состояний и пограничных расстройств, которые возникают как в объективно сложных обстоятельствах, так и под

влиянием субъективно-означенных стрессогенных факторов, таких как сложность, новизна или повышенная значимость ситуации.

Важным обстоятельством является и то, что данный подход позволяет увидеть психологические причины развития стрессовых состояний и их негативных последствий, даже если они возникают в относительно благоприятных или нормативных условиях жизнедеятельности. К числу таких, казалось бы, ничем «объективно не обусловленных» стрессовых расстройств относятся, например, все более распространяющиеся у представителей массовых профессий разнообразные виды профессиональных и личностных деформаций; широко известный синдром «выгорания», часто развивающийся у квалифицированных специалистов, работающих с людьми; лавинообразное нарастание поведенческих факторов риска для здоровья даже у лиц, относящихся к относительно обеспеченным и социально-защищенным слоям населения (курение, употребление алкоголя, наркотиков) и др. Не только и не столько установление причинно-следственных связей между негативными факторами среды и ухудшением состояния человека, а акцент на выявлении субъективно воспринимаемой сложности ситуации или наличия потенциальной угрозы как *личностной проблемы* составляет психологическую суть этого направления исследований. Это создает полноценную основу для разработки индивидуализированных форм психокоррекционной и психотерапевтической работы, необходимых для обеспечения эффективной деятельности служб психологического консультирования, экстренной психологической помощи, психологического сопровождения профессионалов, занятых в опасных или особенно ответственных видах труда, и т.д.

В последние годы перспективные линии развития обозначенных выше подходов активно ассимилируются в исследованиях, выполняемых в рамках т.н. регуляторного подхода или *парадигмы регуляции состояний* (Леонова, 2000; Хокки и Хамилтон, 1995). Этот подход по своей методологии близок к интенсивно разрабатывавшейся в отечественной психологии проблематике изучения функциональных состояний работающего человека (Дикая, 1985; Леонова и Медведев, 1993). Главная направленность исследований этого типа состоит в том, чтобы определить, какие конкретно *механизмы регуляции деятельности* актуализируются в каждой отдельной ситуации и как они изменяются при смене внешних или внутренних условий реализации деятельности (например, при сдвиге от нормативных к напряженным условиям функционирования или при возникновении особых/критических ситуаций). Разработка этой исследовательской парадигмы на базе конкретных экспериментальных и прикладных работ позволяет во многом прояснить суть различных *компенсаторных форм поведения*, определить степень оптимальности или неоптимальности привлекаемых для достижения цели внутренних ресурсов, т.е. определить *внутреннюю «цену деятельности»*, а также дать качественную характеристику различных *синдромов психических состояний*.

Отличительной чертой регуляторного подхода является стремление к интегративной оценке наличного состояния субъекта. Это достигается не только путем комплексной оценки разноуровневых проявлений состояния или, другими словами, представления его симптоматики в виде некоторого многопараметрического «паттерна» информативных показателей, но и применения специальных средств, направленных на получение интегративных оценок. Анализируя опыт, накопленный в ходе продолжительного и достаточно мучительный поиска «единого» интегрального показателя состояния, современные исследователи отказываются от продолжения попыток подобного рода. Более продуктивным путем оказывается разработка специальных *стратегий интеграции данных*, релевантных содержанию разных типов

диагностических задач. Предлагаемая нами классификация таких стратегий интеграции данных и соответствующая ей «технология» реализации каждой из них представлена в таблице 2.

**Таблица 2. Типы диагностических задач и стратегии интеграции данных**

Диагностическая задача	Оценочное суждение	Диагностическая направленность	Оптимизационная направленность	Основная логическая операция	Формальные процедуры
<i>Различение и прагматическая классификация состояний</i>	Установление сходства-различия состояний	Классификация состояний по эмпирическому основанию («допустимое-недопустимое» ; разрешенное-запрещенное )	Соответствие нормам и стандартам, определение необходимости в коррекции и/или профилактики	Сравнение	Частотный анализ Экспертные оценки Алгоритмы распознавания образов
<i>Определение типа динамики состояний</i>	Направление и степень выраженности изменения состояния	Выделение стадий в динамике состояний (напр., на «кривой работоспособности», «стадий развития стрессовых состояний»)	Определение основной направленности и времени введения оптимизационных мероприятий (режим труда и отдыха, график рабочих нагрузок и пр.)	Упорядочение	Дисперсионный анализ Регрессионный анализ Корреляционный анализ
<i>Выявление структуры и качественная спецификация состояния</i>	Описание синдрома конкретного состояния	Экспертиза «особых состояний», индивидуальных причин сбоев и ошибок, диагностика пограничных и патологических состояний и пр.	Подбор индивидуализированных средств активного воздействия и психопрофилактики (психотренинг, саморегуляция фармакотерапия, и пр.)	Структурализация	Факторный анализ Кластерный анализ Дискриминантный анализ Многомерное шкалирование

Продуманное использование предложенных стратегий интеграции данных открывает перспективные возможности для получения интегральных оценок психического состояния вне изжившей себя традиции поиска «простого» или «универсального мерилa состояния». Каждая стратегия достаточно четко

ориентирована на решение определенного круга практических задач, требующих вынесения диагностического суждения. Возможно также применение всех описанных стратегий в рамках единой схемы проведения комплексного диагностического обследования, выстраиваемой в виде серии последовательных шагов, необходимых для получения все более прицельной и углубленной оценки анализируемого состояния. При создании подобных схем исследователем должны быть изначально осознана необходимость вынесения прогноза о дальнейшем развитии состояния и подбора адекватных методов для проведения оптимизационной работы. Исходя из наличия весьма обширного набора методов и средств, используемых в психологической практике для оптимизации состояний (Леонова и Кузнецова, 1993), эта работа может быть реализована как в плане *объективной реорганизации условий* и содержания решаемых субъектом задач, так и в плане *непосредственного воздействия на субъекта* с целью коррекции или профилактики негативных психических состояний.

Иными словами, в рамках парадигмы регуляции состояний заложен потенциально мощный выход «изнутри» на решение широкого круга проблем, связанных с оптимизацией основных компонентов системы «человек-среда». По нашему мнению, обогащение работ данного типа концептуальным и методическим инструментарием, разработанным в исследованиях экологического и трансактного подходов, может оказаться весьма продуктивным. Это позволит расширить панораму анализа конкретных видов психических состояний, возникающих в «живом потоке» деятельности или поведения конкретного индивида - как с точки зрения уточнения характера причинно-следственных связей, провоцирующих развитие различного рода негативных последствий стресса, так и с точки зрения выявления наиболее существенных конституирующих факторов, формирующих «субъективной образ» сложной ситуации.

В любом случае, определение *точек пересечения* между рассмотренными исследовательскими парадигмами представляется крайне полезным для создания содержательно более емкой методологии проведения прикладных психологических работ, направленных на оценку и профилактику психических состояний, возникающих в осложненных условиях деятельности.

## Литература

1. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах / Под ред. И.А. Ушакова. М.: Советское Радио, 1974.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988.
3. Бодров В.А. Информационный стресс. М.: ПЕР СЭ, 2000.
4. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
5. Дикая Л.Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям // Психологические особенности деятельности в особых условиях. М.: Наука, 1985. С. 63-89.
6. Касл С.В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / Под ред. А.Б. Леоновой и О.Н. Чернышевой. М.: Радикс, 1995, с. 144-178.
7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983.
8. Кокс Т., Маккей К. Трансактный подход к изучению производственного стресса // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / Под ред. А.Б. Леоновой и О.Н. Чернышевой. М.: Радикс, 1995, с. 205-224.

9. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М.-Женева, 1989, с. 121-126.
10. Леонова А.Б. Основные подходы к профессиональному стрессу. Вестник Моск. гос. ун-та. Серия 14: Психология, 2000, вып. 3.
11. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов. М.: изд-во МГУ, 1993.
12. Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека // Физиология трудовой деятельности. СПб: Наука, 1993, с.25-61.
13. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1975, вып. V, с.14-110.
14. Олпорт Г. Принцип «редукции напряжения» // Психология личности. Тексты. М.: изд-во МГУ, 1982, с. 106-107.
15. Панов В.И. Экологическая психология: состояние и перспективы // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. М.: Экопсицентр РОСС, 2000, с. 3-12.
16. Пригожин И. Перспективы исследования сложности // Системные исследования. Ежегодник: 1986. М.: Наука, 1987, с. 45-57
17. Хокки Р., Хамилтон П. Когнитивные паттерны стрессовых состояний // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / Под ред. А.Б. Леоновой и О.Н. Чернышевой. М.: Радикс, 1995, с. 225-242-178.
18. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.
19. Ярошевский М.Г. Системность, гомеостаз и активность организма // Системные исследования. Ежегодник: 1978. М.: Наука, 1978, с. 169-184.
20. Craik, K. Environmental psychology // Annual review of psychology, 1973, pp.403-422.
21. Murphy L., Hurrell J.J., Sauter S.L., Keita G.P. Job stress intervention. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd., 1996.

## **УГРОЗА РАДИАЦИОННОЙ ОПАСНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРАВМАТИЧЕСКИЙ ФАКТОР**

Зеленова М.Е., Лазебная Е.О. Москва, Институт психологии РАН

Систематические исследования психологических последствий пребывания человека в экстремальных (травматических) стрессовых ситуациях стали проводиться в России сравнительно недавно, когда негативные социально-психологические последствия ряда стихийных бедствий, катастроф и военных конфликтов, таких, как боевые действия в Афганистане и Чечне, авария на Чернобыльской АЭС и др. стали особенно очевидны.

По международным классификационным критериям к травматическим относят всю совокупность ситуаций, связанных с переживанием угрозы гибели или нарушения физической целостности человека и его близких. При этом травматической будет и ситуация, имеющая отношение к данному человеку непосредственно, и та, участвуя в которой он являлся свидетелем трагедии. Кроме того, по современным критериям, для признания травматической природы переживаемого события необходимым условием является наличие у человека в ходе данной ситуации интенсивных эмоций страха, ужаса и чувства беспомощности. Успешность преодоления негативного воздействия травматического стресса прямо зависит от особенностей когнитивной переработки травматической информации. В норме этот процесс завершается выработкой адекватной личностной позиции по отношению к своему травматическому опыту,



обеспечивающей снижение остроты эмоциональных переживаний с течением времени. Если же участие в травматическом событии сопровождается развитием психической травмы, то когнитивный посттравматический процесс нарушается. В этом случае посттравматический комплекс эмоционального реагирования на воспоминания о трагической ситуации приобретает характер посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). В первые годы после травматизации при условии отсутствия физических травм это происходит примерно в 20% случаев, а при нарушении физической целостности организма процент ПТСР возрастает до 40%.

Вывод о принципиальной идентичности посттравматических состояний при любых травматических событиях был подтвержден многократными эмпирическими исследованиями. Однако ситуации, связанные с воздействием вредных факторов внешней среды, таких, как радиация или химические вещества имеют свои особенности. К таким особенностям относится прежде всего невозможность органов чувств воспринимать подобное воздействие, а также пролонгированный характер влияния этих факторов. В результате такой "невидимой" травматизации у человека возникает неопределенность как по поводу полученной дозы, так и по прогнозу своего состояния, что усложняет процесс переработки посттравматической информации и ведет к многомерной и многоэтапной когнитивной переоценке создавшейся ситуации / 9/.

При «невидимой травме», связанной с переживанием угрозы радиационного, химического или бактериологического поражения и механизм развития неблагоприятных посттравматических состояний отличается выраженной специфичностью. Прежде всего, основным травматическим фактором в этом случае является не фактор чувственного восприятия, а фактор когнитивно-информационный, причем эту роль может выполнять как объективная информация о степени радиационного поражения, так и дефицит такой информации. При этом психическая травма может развиться даже при отсутствии реального радиационного воздействия (радиофобии). Травматизация и по времени может не совпадать с собственно моментом реального пребывания в ситуации угрозы радиационного поражения. Степень травматического воздействия переживаемого события в этом случае будет определяться тем, когда и какая была получена информация о его последствиях и степени субъективной угрозы.

В 1992-1996 гг. в Институте психологии РАН в рамках совместного проекта по руководством Р.Питмана (США) и Н.В.Тарабриной (Россия) впервые было проведено экспериментальное изучение особенностей развития посттравматических состояний у "ликвидаторов" аварии на ЧАЭС. Результаты данного исследования /3-5, 8/, с одной стороны, подтвердили общие закономерности развития психологических посттравматических состояний вне зависимости от характера травмы, а с другой - были получены экспериментальные данные, свидетельствующие о различиях в глубинных механизмах процесса травматизации при "видимом" и "невидимом" характере травматического стрессового воздействия.

В ходе обследования использовались: структурированное клиническое диагностическое интервью СКИД для DSM-3-R, шкала CAPS для оценки ПТСР, комплекс психометрических методик, методика "Семантический дифференциал", ММРІ и специально разработанная диагностическая психофизиологическая процедура (подробно см. /3-5/). Всего было обследовано 120 участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС (мужчины в возрасте 25-50 лет). В среднем каждый из обследованных провел в Чернобыле от 1-го до 2-х месяцев. По данным клиницистов МОНИКИ, ни у одного из них не было обнаружено признаков развития лучевой болезни или органического поражения головного мозга.

В результате предварительного анализа было установлено, что удовлетворяло всем клиническим критериям текущего ПТСР по DSM-11-R состояние 19,7%. 22,5% составили "группу риска", то есть у них интенсивная симптоматика расстройства по всем критериям была представлена почти полностью. Полное отсутствие симптомов PTSD или наличие единичных слабо выраженных симптомов наблюдалось у 58,5% обследованных. Интересны данные, характеризующие особенности восприятия ликвидаторами факта их пребывания в Чернобыле. Так, во всех трех группах обследованных ("норма", ПТСР и "риск") была определена частота встречаемости каждой из возможных диссоциативных реакций на травматическую ситуацию. В группе ПТСР у 50% обследованных в Чернобыле наблюдалось изменение чувства времени. События казались им или слишком замедленными, или ускорялись в сознании. В группе "норма" это ощущение испытали 24,4%. Почти у 43% страдающих ПТСР ликвидаторов отмечался автоматизм, неосознаваемость собственных действий (действовали на "автопилоте"). В группе "норма" таких было 17,1%. У 37,5% ликвидаторов с ПТСР наблюдалась потеря чувства реальности, а у 28,6% - ощущение себя посторонним наблюдателем происходивших событий. У 35,7% возникало ощущение, что все происходившее не имело к ним никакого отношения. Вместе с тем, хотя у всех обследованных пребывание в Чернобыле вызывало в равной степени тяжелые переживания, все-таки ликвидаторы, у которых с течением времени развилось ПТСР, уже там более остро реагировали на события, происходившие с ними.

Что касается собственно проявлений симптоматики ПТСР, то наряду со специфическими для ПТСР проявлениями повышенной психофизиологической возбудимости, у обследованных ликвидаторов отмечались и непроизвольные навязчивые воспоминания о периоде пребывания в Чернобыле, и ночные кошмары, связанные с работой в 30-ти километровой зоне, флэшбэк-эффекты (внезапные оживания картин чернобыльского прошлого), и симптоматика избегания, характерная для данного расстройства /5/. Сходные данные были получены и другими исследователями, работавшими с теми, кто пережил угрозу радиационного или химического поражения /7, 9/.

Результаты психодиагностического исследования также показали, что профиль ММРІ у ликвидаторов аварии на ЧАЭС, страдающих ПТСР, имел ту же конфигурацию, что и у травмированных американских ветеранов войны во Вьетнаме, а также и у российских участников боевых действий в Афганистане /4/. При этом близкими оказались и характеристики уровня личностной тревожности и агрессивности у этих посттравматических выборок. В данном исследовании также выявлялись особенности самовосприятия и самооценки у лиц, принимавших участие в ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС и не имеющих признаков лучевой болезни. С этой целью в ходе обследования ликвидаторы заполняли два бланка универсального трехфакторного семантического дифференциала /2/, оценивая свое состояние "до" и "после" Чернобыля.

Сравнение этих данных обнаружило значимые ( $p < 0,001$ ) различия самооценок в обследованной группе ( $n=75$ ) по трем основным факторам ("оценка", "сила", "активность"). Было выявлено, что ликвидаторы воспринимают себя после Чернобыля как менее "активных", менее "сильных" и менее "хороших" по сравнению с тем, какими они были, по их мнению, до того, как туда попали. Так как свою деятельность в Чернобыле ликвидаторы оценивают как очень опасную, и, одновременно, как общественно полезную и необходимую /5/, факт изменения самооценок в сторону их снижения по фактору "оценка", включающему шкалы, группирующиеся вокруг оси "хороший - плохой", представляется особенно интересным. Можно предположить, с одной стороны, что острое переживание угрозы радиационного поражения, пребывание

в ситуации постоянной психической напряженности во время работы в Чернобыле и последующее воздействие информации о последствиях радиационной катастрофы, повлияло на глубинное отношение ликвидаторов к своему "Я" и выразилось в изменении уровня эмоционально-ценностного принятия себя, снижении общей самооценки.

Этот вывод хорошо согласуется с результатами проведенного ранее исследования /5, 8/, в ходе которого у ликвидаторов было обнаружено характерное для тех, кто пережил травматическое событие, "чувство личностной измененности", переживаемое ими как негативное и создающее ощущение значительного внутреннего дискомфорта. С другой стороны, реальное ухудшение здоровья и связанное с ним ухудшение социального функционирования, невозможность в прежнем объеме выполнять взятые на себя обязанности по отношению к семье и близким, также не могло не отразиться на характере самовосприятия ликвидаторов и повлекло за собой изменение самооценки в сторону ее снижения.

Вместе с тем, в нашем исследовании было подтверждено и существование различий в характере развития неблагоприятных посттравматических состояний в зависимости от этиологии стрессогенного травматического воздействия. Так, в частности, у тех, кто пережил "невидимый" стресс радиационной опасности в ходе ликвидационных работ на ЧАЭС, отсутствовала специфическая для последствий любого "событийного" травматического переживания физиологическая реактивность в ситуации воспроизведения в воображении индивидуального травматического опыта 131.

В последнее время многие исследователи все больше склоняются в пользу органического, а не функционального генеза "чернобыльского синдрома". Проводимые психиатрические и нейропсихологические обследования ликвидаторов, пострадавших в результате Чернобыльской аварии спустя 4-9 лет после нее, обнаружило у них наряду с расстройствами экзогенно-органического круга нейропсихологические синдромы, свидетельствующие об органических изменениях в соответствующих отделах головного мозга. Авторы этих исследований делают вывод о преимущественно органическом течении "чернобыльской болезни", хотя и не исключают участия в данном случае и психогенных факторов /1, б/.

Вероятнее всего, органический фактор со временем действительно становится ведущим в развитии неблагоприятных изменений в состоянии ликвидаторов, но несомненно также и то, что Чернобыльская авария воспринимается лицами, имеющими к ней непосредственное отношение, как экстремальная, стрессовая, влекущая за собой целый спектр негативных ожиданий и изменений как в области влияния на соматическое здоровье, так и в проявлении нервно-психических расстройств. Большинство людей, принимавших участие в ликвидации последствий аварии на ЧАЭС, этот период оценивается как определенная веха, "Событие" с большой буквы, изменившее всю их жизнь и поделившее ее на две части - "до" и "после" Чернобыля. Присутствие в состоянии переживших стресс радиационной опасности ликвидаторов таких симптомов, как флэшбэк-эффекты, навязчивые воспоминания и ночные кошмары на тему Чернобыля невозможно объяснить только психоорганическими факторами. Развитие органической патологии, в данном случае, несомненно, усугубляется негативными психологическими переживаниями, воспоминаниями и установками.

#### Литература:

1. Краснов В.Н., Юркин М.М., Войцех В.С., Скавыш В.А Психические расстройства у участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС. Сообщение 2 // Соц. и клин. психиатрия. 1993. Т.3. №4. 6-19.

2. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., МГУ, 1997.
3. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О., Зеленова М.Е., Ласко Н.Б., Опп С.Ф., Питман Р.К. Психофизиологическая реактивность у ликвидаторов аварии на ЧАЭС // Психологический журнал. 1996. Т.17. №2. 30-45.
4. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О., Зеленова М.Е., Агарков В.А., Миско Е.А. Психологические характеристики лиц, переживших военный стресс // Труды Института психологии РАН, М., 1997. Вып.2. 254-262.
5. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О., Петрухин Е.В., Графинина Н.А., Зеленова М.Е. Посттравматические стрессовые нарушения у участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС // Чернобыльский след. Медико-психологические последствия радиационного воздействия. М., 1992, 192-237.
6. Хомская Е.Д. Анализ последствий Чернобыльской катастрофы с позиции экологической нейропсихологии // Психологический журнал. 1997. Т.18. №6. 84-95.
7. Davidson L.M., Baum A. Chronic stress and PTSD // J. Consulting & Clinical Psychology, 1986, 54, 303-308.
8. Lazebnaya E., Zeienova M.E., Petrukhin E.V., Tarabrina N.V. Psychological Characteristics of "Invisible" stress victims // Trauma, Memory and Dissociation: 10th Annual Meeting of the International Society for Traumatic Stress Studies, 1994, Chicago, Illinois, USA, 78.
6. Viner H.M. The psychological dimensions of health care for patients exposed to radiation and the other invisible environmental contaminants // Social Science & Medicine, 1988. 27. 1097-1103.

**О ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ  
РАЗВИВАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД И ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ  
(к определению предмета экологической психологии)**

Рубцов В.В., Москва, Психологический институт РАО

Очевидно, что проблема определения предмета экологической психологии касается анализа условий и механизма жизнедеятельности человека, точнее соотношения “Человек - Среда”. Однако пока недостаточно фактических исследований по психологическому изучению соответствующих условий, структур и механизмов и, собственно говоря, роль психолога в этих процессах до сих пор в должной степени не определена. Причина заключается в том, что проблема жизнедеятельности - это междисциплинарная проблема, и этот вопрос не могут решать отдельно психологи или экологи. Иначе говоря, это - вопрос специалистов различных областей знаний и деятельности человека. Если брать образование - то это педагоги, воспитатели, психологи, физиологи, управленцы, то есть те профессионалы, которые могут решать проблему развития Человека в образовательной среде.

Эта проблема возникла после того, когда была обоснована новая парадигма в образовании: в отличие от образования, ориентированного на усвоение знаний, умений, навыков, на первый план выступила проблема развития личности. В широком значении - это, конечно, проблема развития человека в среде обитания, и более узко - в образовании. Соответственно цели образования стали изменяться: стали считать, что не стоит уделять внимание только формированию знаний, умений, навыков, а надо стремиться к развитию человека. Именно в этой связи получили поддержку различные образовательные развивающие технологии: это технологии развивающего обучения Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, технология проблемного обучения Л.В.Занкова, деятельностный подход к обучению П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной, школа диалогов В.С.Библера и др. В итоге стала складываться такая ситуация: человек в этих системах развивается и развитие происходит в соответствии с теми основаниями и требованиями, которые предъявляет та или иная система к его развитию. И уже как результат этого, образовательная технология начинает работать на развитие, а не на формирование.

Здесь возникает вопрос - каково соотношение между развитием человека, т.е. тем, что выступает как средство его жизнедеятельности в образовательной среде, и той реальной задачей, которую конечно же образование должно решать, т.е. с задачей получения необходимых знаний, умений, навыков. Так, если человека раз, потому что это связано с целым рядом других обстоятельств.

Многочисленные исследования по развивающим образовательным системам, показывают, что развитие компонентов мышления, даже таких важных, как анализ учебного материала, не обеспечивают усвоения самого знания - здесь требуются совершенно другие способы работы. Проблема же заключается в том, чтобы процессы развития и функционирования каким-то образом взаимно дополнить. Данные показывают, что взаимосвязь развития и функционирования обеспечивается различными формами деятельности педагога. Взрослый в этих ситуациях находится как бы в разных позициях. Например, один вид деятельности у взрослого, когда он работает на развитие. Это не учитель, это тот, кто приносит образцы (культурно-исторических видов деятельности) и участвует вместе с учащимися в реализации и восстановлении этих образцов. Другой вид деятельности осуществляет взрослый, который требует от ученика опреде-

ленных упражнений, которые обеспечивают контроль за тем, что ученик сделал с этими образцами. Получается следующее: эффективными в плане развития оказываются те системы, которые являются многофункциональными.

Именно это обстоятельство совершенно не учтено, однако, в нашей психологии. Что значит разные позиции взрослого в этой ситуации? Что это такое? Чем обеспечивается передача образца от взрослого к ребенку? Психологи доказали, что в тех ситуациях, когда взаимодействие между взрослым и ребенком становится предметом специальной работы взрослого, детей и самих детей, можно говорить об эффективном действии (продуктивном). Это доказывалось уже Л.С.Выготским. С этой точки зрения система В.С.Библера, например, имеет положительное значение, поскольку знание построено как диалог между взрослым и ребенком, потом как историко-культурный диалог. Причем в обоих случаях взрослый должен быть участником этого процесса. И это - уже другой взрослый. Это - уже не учитель. Это - учитель, который стал соучастником действия, но дальше он - уже не участник и не тот, кто принес образец. Он становится тем, кто оценивает этот образец.

В традиционном обучении взрослый приносит готовый образец, давал систему упражнений для детей, потом оценивал, как этот образец усвоен. Оказывается, однако, что совершенно нетривиальным является подход, при котором сама общность взрослого и детей и самих детей становится предметом специальной работы и специальных организованностей. И вот именно этот аспект до сих пор у нас никак не выделен. Какая именно наука говорит о том, что нужно строить, развивать и разворачивать человеческие общности? Мы говорим и пребываем в человеческой среде, но для человека среда - это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимопонимании и коммуникации и других процессах. Это означает, что общность, а я говорю сейчас об общности, которая относится к **образованию** человека, является тем специфическим предметом, который позволяет рассматривать, что происходит с человеком в отношении его развития, присвоения норм и образцов, а так же и с реализацией этих норм. Последнее можно сформулировать как проблему и говорить о том, что общность существует как особая Среда, которая является специфической организацией, обеспечивающей развитие и функционирование человека, а фактически, передачу каких-то норм жизнедеятельности от взрослого к ребенку.

Общности являются полифункциональными по своей природе, поскольку выступают на разных уровнях. Во-первых, эти общности нужно построить. Иначе говоря, проектирование этих общностей - это один слой работы. Являясь предметом проектирования, данные виды и типы общностей, являются предметом междисциплинарной работы. Эти общности специально создаются и отличаются от тех, которые уже существуют в естественных формах. Следующий уровень - функционирование этих общностей. Здесь особая роль уже принадлежит педагогу. Именно он участвует и в создании общностей, и, дальше, участвует в их реализации. Что это значит? Педагог разворачивает процессы, которые определяют усвоение знаний, умений и навыков. Это - процессы мышления, коммуникации, взаимопонимания, равновесие межлических отношений, межлических взаимодействий внутри строящейся уже образовательной среды. Но это уже не сами по себе знания, умения, навыки, а опосредованные, встроенные в формы взаимоотношений взрослого и ребенка.

На наш взгляд, именно здесь надо искать своеобразие эконсихологического предмета и ставить вопрос о том, за счет чего эти процессы превращаются в схемы работы, схемы решения задач, модели решения задач.

Как подходить к этому предмету в образовании? Во-первых, здесь можно говорить только о развивающем образовании, потому что если мы имеем прямые процессы

передачи знаний, умений, навыков, то говорить о предмете, связанным с экопсихологией мы не можем. Конечно, и в этих традиционных формах обучения и воспитания можно найти какие-то исследовательские точки, но они не представляют интерес. Если же мы ставим вопрос о развивающем образовании, т.е. образовании, которое работает на развитие, и говорим, что это образование имеет форму общности взрослого и детей и самих детей, то мы, следовательно, создаем совершенно новую реальность. Тогда и само образование у нас обнаруживает иной смысл. В зависимости от возраста оно приобретает смысл развивающихся общностей ребенка и взрослого, взрослого и детей, самих детей. И это первая проблема.

Вторая проблема, проблема описания законов, по которым развиваются общности “взрослые – дети” и как они строятся. Следует говорить о создании проектов жизнеспособных и развивающихся общностей, которые обеспечивают развитие. Это не противопоставление учения, например, и усвоения, а это синтез развития и усвоения или развития в обучении.

Следующая проблема - это определение процессов, обеспечивающих синтез развития и усвоения. Сейчас ясно, что специальным предметом исследования таких общностей должны стать процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии и организации этих процессов. Эти процессы и должны обеспечивать передачу образцов внутри развивающихся общностей. Основой исследования этих процессов является культурно-историческая психология, теория деятельности, ибо, когда мы говорим о том, что ребенок развивается в системе определенных деятельностей, то полагаем, что эта деятельность разделена между взрослым и ребенком. Однако этот момент пропадал как только мы переходили к описанию структур деятельности. Следовательно, деятельностный подход здесь является, с какой-то точки зрения, ограниченным при описании таких деятельностей и общностей. Проблема заключается в том, чтобы действительно рассматривать деятельность как компонент функционирования и жизнедеятельности таких общностей. И если мы теперь начинаем говорить о том, что такое экопсихология и какова роль этой возможной науки, скажем, в образовании, то важно принять во внимание результаты психологической науки в определении развития через развивающие общности.

Существующий опыт работы на экспериментальных площадках, где применяются новые системы и технологии, показывает, что по показателям развития дети действительно продвигаются вперед. Однако реально, когда их просят написать диктант, они сталкиваются с большими трудностями. И это особая задача: превратить показатель развития (например, умение анализировать материал), в способ написания диктанта. Решение этой задачи основано на развитии общности взрослого и детей, самих детей, и в зависимости от того, как построено это развитие, будет сформирован обобщенный способ действия, либо частные знания, которые ребенок сможет применить в более широких условиях. В настоящее время создано большое количество технологий, инновационных школ и прочих образовательных учреждений, где идет процесс самоорганизации общностей. Но требуются серьезные и тонкие критерии для оценки того, что из себя эти общности представляют, как строится образовательная среда, выдержаны ли необходимые элементы ее создания, присутствуют ли там те позиции, которые определяют жизнедеятельность и жизнеспособность этой среды.

Организация образовательной среды обязательно требует очень серьезного организатора. В хорошей школе всегда есть лидер. Он соединяет людей между собой, подчиняя их выполнению той задачи, той цели, которую несет та или иная технология. Замысел он свой строит через людей, он строит общность, а в итоге, он превращает профессиональный уровень каждого участника в способ взаимодействия с детьми. И успех заключается в том, насколько жизнеспособна и развивается эта система.

Особую проблему экологической психологии, точнее психологии образовательной среды, составляет задача ее психологической оценки, экспертизы.

Современное образовательное пространство включает разнообразные типы школ, каждый из которых представляет определенную модель обучения и воспитания. К примеру, традиционная школа, ориентированная на передачу готовых знаний, воспроизводит по преимуществу эмпирический тип мышления. Специализированная школа с углубленным изучением отдельных предметов ориентирована по преимуществу на усвоение школьниками определенных способов работы с содержанием изучаемого предмета и ее отличие от традиционной школы является не качественным, а количественным. Современная гимназия (лицей) воссоздает академический стиль дореволюционного периода за счет введения новых гуманитарных предметов. Существуют также типы школ, опирающиеся на определенные психолого-педагогические системы и авторские программы (Вальдорфская, Монтессори, школа развивающего обучения и т.д.).

Используя разные механизмы и способы, образовательная среда может с разной степенью эффективности влиять на психическое развитие учащихся, что делает необходимым выявление качественного своеобразия основных характеристик образовательной среды и их связи с показателями развития. Для решения этой задачи необходим соответствующий комплекс психодиагностических методов и процедур.

Разработанный нами диагностический комплекс включает три блока:

1. Блок выявления внутренних целевых установок школы, от которых зависит эффективность воздействия образовательной среды на все аспекты психического развития учащихся.

2. Блок определения средств, которыми конкретная школа достигает своего развивающего эффекта (особенности организации учебного процесса, способы взаимодействия учителя с учащимися, социально-психологическая структура классов, психологический климат школы и т.п.).

3. Блок оценки результатов воздействия образовательной среды, какими являются интеллектуальные способности детей, их социальные и индивидуально-личностные особенности, характеристики мотивационной сферы, - связанные с включенностью детей в образовательный процесс. Для каждого из блоков разработаны авторские методики диагностики соответствующих показателей.

По результатам широкой апробации диагностического комплекса можно сказать, что образовательная среда школ представляет собой более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно и неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе. Обследование более десятка школ позволило получить ряд интересных конкретно-психологических результатов, уточнить основные типы внутренней направленности школ, выявить различия их образовательных сред с т. зр. организации учебного процесса, включенности учащихся в учебную работу, инициативности, активности взаимодействия с учителями и другими учащимися, сопоставить эффективность воздействия на психическое развитие учащихся и их школьную мотивацию. По нашим данным наиболее направленной на детей и эффективной для их психического развития оказалась образовательная среда системы развивающего обучения, которая наглядно демонстрирует неразрывную связь целей и задач образования и самой технологии обучения.

Т.о. оценка современной социокультурной ситуации в образовании и определение ближайшего шага в его развитии являются существенными теоретическими направлениями психолого-педагогических исследований, требующих выявления характеристик образовательного пространства, рефлексии образовательных



целей и проектирования связанного с ними содержания.

Итак, подводя некоторый итог, следует сказать, что вышеперечисленные проблемы экопсихологии по сути очерчивают тот предмет, который характеризует экопсихологию как особое направление в психологической науке и практике. Дело в том, что, если общность обеспечивает только формирование знаний, или если общность закрыта и прессинговая, или если эта общность какая-то иная, всегда существует проблема развития детей. В то же время при выполнении показателей развития реальный уровень знаний, умений и навыков может оставаться низким. Это происходит потому, что обычно начинают учебную работу с уровня реализации самой технологии, а не с организации самой среды. Законы организации развития и функционирования общностей - это междисциплинарный предмет и там надо искать специфику экопсихологии.

### **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ<sup>6</sup>**

В.П.Лебедева, Центр комплексного формирования личности РАО,  
В.И.Панов, Психологический институт РАО)

В последнее десятилетие социальный заказ на форму, качество и содержание образования стал определяться не только государственным заказом, но и спросом, формирующимся в разных социальных группах современного общества, каждая из которых отличается собственным пониманием “смысла жизни” и, соответственно, целями образования. В целом всем стало ясно, что продуктом системы образования уже не может быть личность, подогнанная, унифицированная под профессиональный или идеологический шаблон. Личность выпускника школы или ВУЗа должна обладать индивидуальностью, способностью к непрерывному образованию, к гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности, умением работать с другими и над собой, причем работать не по стереотипу, а с учетом меняющихся условий и требований социума.

Поэтому ничего удивительного, что, осознавая противоречие между социальным запросом на образование и традиционными методами обучения и воспитания, педагоги (ученые и практики) стали обращаться к поиску образовательных технологий, которые были бы построены на принципах, лежащих в основе развивающих и личностно-ориентированных подходов к обучению. Между тем, как совершенно справедливо отмечает В.В.Рубцов: “Вариативное образование и образование развивающее перестали оставаться только позицией педагогической общественности или научной концепцией и преобразуются в реальную практику образования. Вместе с тем само понятие «развивающее образование» остается все еще новым термином с неустоявшимся определенным значением” (Рубцов, 1999, с.49).

Основополагающим документом, ориентирующим педагогическую общественность на развивающее образование, стало решение коллегии Минобразования РФ о разработке “национальной доктрины образования России, отражающей переход от традиционной парадигмы образования “знаний, умений и навыков” — к парадигме развивающего образования” /Асмолов, с.656-657/. Одновременно пошла практическая волна инноваций в образовании, т.е. широкое, по сути бесконтрольное и, чаще всего некритичное, распространение обучающих и образовательных технологий разного рода (западных и отечественных вперемежку), имеющих гуманистическую (личностную) и разви-

---

<sup>6</sup> Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ (проект №00-06-00209).

вающую направленность. На смену традиционным образовательным технологиям, ориентированным на передачу учащемуся знаний-умений-навыков в той или иной предметной области, приходят развивающие технологии, ориентированные на развитие способности учащегося быть субъектом образовательной деятельности как процесса своего развития в целом: и телесного, и эмоционального, и интеллектуального, и личностного, и духовно-нравственного.

Кроме того, указанное изменение социального заказа на содержание и виды образования повлекло изменение приоритетов во взаимоотношениях психологии и дидактики. Ранее, работая по стандартным учебным программам в стандартной общеобразовательной школе или среднеспециальном училище и со “стандартными” детьми, учителю не было особой необходимости производить критический анализ (рефлексию) того, на каких психологических закономерностях развития ребенка построены эти программы и методики обучения. Ранее учебный процесс строился исходя из дидактических оснований, а знание психологических закономерностей и особенностей развития школьника было необходимо лишь для успешного решения уже заявленных дидактических задач. Психология в этом случае помогала решать дидактически поставленные задачи обучения (особенно в случае “нестандартных детей”), но не определяла ни тактику, ни стратегию развития ребенка в учебном процессе при формулировке и решении этих задач.

В настоящее время, в соответствии с целями обучения, выделены три категории образовательных парадигм: *образовательные* (ускоренное и/или обогащенное обучение), *образовательно-развивающие* и *развивающие* (мышление и/или личность).

За небольшим исключением, соотношение обучения и развития в современной педагогической практике остается прежним, классическим. Обучение влечет за собой развитие учащихся в той мере, в какой предметная логика учебной дисциплины соответствует логике психологического развития способностей и личности учащихся. Чаще всего эти логики не совпадают друг с другом, что заставляет педагогов обращаться к психологии за коррекционной поддержкой. Поэтому возникла необходимость выявления и анализа психологических исходных оснований построения традиционных и современных образовательных парадигм.

С точки зрения *психологических оснований* в настоящее время используются два основных подхода к обучению и развитию:

а) *дидактический* — предметное обучение (в том числе и углубленное), таким подходом владеет абсолютное большинство учителей;

б) *психолого-дидактический /психодидактический/* — приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве исходного основания для построения образовательной технологии. В последнем случае целью учебного процесса становится не просто достижение определенного уровня знаний, умений, навыков, а создание и проектирование условий и возможностей собственного осуществления развития способностей и личности учащихся<sup>7</sup>.

Не вдаваясь более в подробности, это означает, что образовательная технология и проектирование урока, как ее процессуальная единица, могут строиться в настоящее время с точки зрения принципиально разных позиций. В одном случае это проектирование начинается с вопроса — какие дидактические задачи должны быть решены на данном уроке и, возможно, с использованием каких психологических методов (общения и ведения урока)? А в другом случае с вопроса — какие задачи психического (по-

---

<sup>7</sup> Напомним, что “Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть” (В.В.Давыдов, 1996, с. 506).

знавательного и личностного) развития учащихся должны быть решены на данном уроке дидактически и с помощью каких дидактических методов и материала?.

Соответственно, целью учебного процесса становится не только достижение определенного уровня знаний-умений-навыков по данному учебному предмету, но, что не менее важно, создание условий для развития и осуществление самого развития у учащегося психических (интеллектуальных, личностных и иных) новообразований. Иначе говоря, прежде чем говорить о дидактическом проектировании урока, необходимо осуществить его психологическое проектирование. Это означает, что сначала нужно определить: какие психологические задачи будут решаться на данном уроке и посредством каких психологических особенностей (закономерностей, новообразований) и методов развития учащихся, и лишь затем облекать их в дидактическую форму учебно-методического комплекта и т.п.

Следовательно, переход к развивающему образованию требует от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие психологические закономерности и особенности развития школьника они опираются при проектировании своей порочной работы и тем более при создании авторских учебных программ и инновационных образовательных технологий.

Хотя на практике чаще наблюдается (и это естественно) обратный вариант. Учитель эмпирически или интуитивно (и бывает, что весьма талантливо) выходит на разработку инновационной технологии обучения (минимально - разработал авторскую программу), а затем, чтобы продвигаться дальше, он оказывается перед необходимостью отрефлексировать (понять самому) - какие же психологические особенности и закономерности развития ребенка он использовал в качестве базовых для построения "своего способа" обучения.

И дело здесь не в том, что "так хотят" психологи. На это указывает и опыт работы многих учителей-практиков, и особенно учителей-новаторов. При ближайшем анализе нетрудно обнаружить, что в большинстве случаев их прорыв в педагогике был основан именно на приоритетном использовании (иногда явном, иногда неосознаваемом) тех или иных психологических особенностей развития школьников и усвоения ими учебного материала. Более того, именно отсутствие рефлексивного отношения к этим особенностям, как исходным психологическим основаниям, является одной из причин плохой воспроизводимости авторских программ учителей-новаторов в массовой общеобразовательной школе.

Как было отмечено выше, характерной чертой развивающего образования является проектирование педагогом тех условий, которые необходимы не только для трансляции знаний ученикам, но и для целенаправленного развития их познавательных и личностных способностей в ходе обучения. Это проектирование может осуществляться двумя взаимосвязанными путями (методами). Один из них обосновывается теорией *развивающего обучения*, наиболее известной из которых является концепция Эльконина-Давыдова (Давыдов, 1986, 1996; Известия РАО, 2000; Учителю о психологии, 1997).

Другой путь психодидактического проектирования образовательной технологии, который, в отличие от развивающего обучения, мы называем *развивающим образованием* ориентирован:

во-первых, на создание *образовательной среды* (условий), создающих возможность для раскрытия и развития способностей и личности каждого учащегося, в соответствии с присущим каждому индивиду творческим потенциалом;

во-вторых, на развитие различных способностей и сторон личности, относящихся к разным сферам психики ребенка, в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Т.о., если речь идет о переходе к парадигме развивающего образования, то приоритет при построении образовательных технологий неизбежно переходит к психоло-

гии развития и обучения и потому его следует обозначить как психолого-дидактический, или *психодидактический подход*. Соответственно, проектирование учебной деятельности в русле развивающего образования становится комплексной *психодидактической проблемой*.

Принципиально, что при этом базовый (или повышенный) уровень “знаний-умений-навыков” превращается *из цели обучения в средство развития* его познавательных, творческих и личностных возможностей. Соответственно меняются роли ученика и учителя, так как в идеале они должны теперь образовать единую развивающуюся систему “учебный материал-учитель-ученик”. Причем ученик превращается из “объекта” педагогического воздействия в такого “субъекта”-партнера по педагогическому взаимодействию с учителем (и, кстати, со своими одноклассниками), который образует с ним целостного субъекта процесса совместного развития способностей учащегося. Учитель же из “транслятора” учебного материала превращается в “проектировщика” и “организатора” указанного субъект-образующего (субъект-порождающего) познавательного взаимодействия между собой, учебным материалом и учащимися.

Однако в этом случае возникает *новая проблема*: каким образом построить учебную программу и сам процесс обучения и социализации, если речь идет об общеобразовательной школе, где учатся дети с разной готовностью к обучению, с разной мотивацией и с разными видами и уровнем развития способностей.

Именно в этом случае на первый план выходит понятие *развивающей образовательной среды*, как необходимого условия развития творческой активности всех учащихся и педагогов, их способности быть субъектом своего познавательного и личностного развития (самореализации), а также формирования позитивной “Я-концепции”.

Формирование у педагога позитивной “Я-концепции”, как необходимого условия перехода в парадигму развивающего образования, представляет собой особую проблему. Как известно, профессиональная (преподавательская, учебная, административная и т.п.) деятельность и индивидуальный жизненный путь (опыт) формируют у каждого человека достаточно жестко воспроизводимые способы восприятия (себя и других), а также способы поведения в стандартных (повторяющихся) ситуациях. Причем это относится как к взрослым, так и к детям, а к нестандартным детям (одаренным, инвалидам) особенно. Такие способы, называемые также стереотипами, неосознанно определяют наше восприятие, мышление, поведение и общение. С одной стороны, это позволяет наработанными методами быстро и без чрезмерных усилий решать проблемы, возникающие в стандартных ситуациях, в том числе и при обучении. С другой стороны, в нестандартной ситуации указанные стереотипы индивидуального сознания не позволяют увидеть проблемность такой ситуации и все поле возможностей для ее разрешения.

Современные дети очень часто создают для педагога такие нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее “учительские” стереотипы не только бесполезны, но и даже вредны, опасны и для ребенка, и для самого учителя. Одной из причин возникновения подобных ситуаций является то, что вследствие своей интеллектуальной или социальной продвинутости (или же отставания), учащиеся осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к личности, как субъекту общения и совместной деятельности, с которым необходимо *взаимодействовать*, а не *воздействовать* на него. Между тем один из наиболее распространенных стереотипов учительского сознания в том-то и заключается, что ученик (именно потому, что он ученик) исходно рассматривается как объект(!) педагогического воздействия, но не как субъект взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Так, одним из основных психологических принципов обучения и развития учащегося является принцип “принятия другого”. Согласно этому принципу, учитель дол-

жен изначально и позитивно принимать ученика(цу) как индивидуальность, имеющую право быть личностью со своими уже сложившимися особенностями. Это означает, что отношение “ученик(ца) - учитель” уже не может строиться по логике объект-субъектного взаимодействия, потому что ученик(ца) и учитель выступают по отношению друг к другу в роли равноправных партнеров, со-товарищей (т.е. субъектов) по совместной деятельности в образовательном, учебно-воспитательном процессе. Заметим, что данный принцип является базовым и для педагогики сотрудничества, и для гуманистической психологии, и для парадигмы развивающего образования в целом. Причем в последнем случае именно благодаря ему происходит превращение “знаний-умений-навыков” из цели образовательного процесса в средство развития познавательных, личностных и духовных способностей учащегося.

Важно отметить, что необходимым условием для практической реализации принципа “принятия другого” является наличие у педагога собственной позитивной “Я-концепции”, в основе которой лежит принятие самого себя, образа своего Я. “А какое оно это Я, и разве я его не знаю, кто может знать мое Я лучше, чем я сам?” - Несмотря на кажущуюся простоту этих вопросов, ответы на них дать непросто. Ведь, как показывают психологи, “Я-концепция” складывается, по меньшей мере, из трех видов представлений: а) Я - такой, каким бы я хотел быть, б) Я - такой, каким меня воспринимают другие, в) Я - такой, каков есть на самом деле. Причем практический опыт работы с педагогами в этом направлении показывает, что лекционные и семинарские методы в данном случае не дают ожидаемого эффекта. Более эффективными оказываются психологические тренинги.

Еще одна трудность в переходе к осознанному использованию образовательных технологий развивающего типа и к парадигме развивающего образования в целом обусловлена недостаточной определенностью самих понятий “развивающее обучение” и “развивающее образование”. Эти понятия в последние годы настолько часто и в столь разном контексте стали встречаться на страницах педагогической и психологической литературы, что не всегда понятно, о чем же в действительности идет речь. Отсюда возникают и вопросы: Что же собой представляет развивающее образование и почему о нем говорят, как о новой парадигме? И вообще, развивающее обучение и развивающее образование — это одно и то же? <sup>8</sup>

Как известно, о парадигме речь идет тогда, когда хотят подчеркнуть отличие исходных оснований, на которых построен тот или иной научный подход (в данном случае — к образованию). Однако, как учителю выбрать именно ту образовательную парадигму, именно ту образовательную систему, которая соответствует его не всегда отчетливым представлениям о том: чему, зачем и как учить детей в современных условиях?

К сожалению, не везде и не всегда институты и иные учреждения повышения педагогической квалификации способны обеспечить такое содержание и методы непрерывного образования педагогов, которые позволили бы им найти ответы на вышеперечисленные и другие интересующие их вопросы современного образования. Более того, уже имеющийся опыт внедрения методов развивающего обучения и образования показывает, что для освоения и грамотного применения образовательных технологий развивающего типа совершенно недостаточно лекционной и семинарской форм передачи соответствующих педагогических и психологических знаний. Увеличение объема педагогических знаний еще не означает соответствующего изменения профессионального сознания педагога, ибо оно не ориентировано на целенаправленное изменение личностной сферы педагогического сознания.

---

<sup>8</sup> Более подробно об этом см. посвященный 70-летию В.В.Давыдова юбилейный выпуск “Известий Российской Академии образования” ( №2 , 2000 ).

Дело в том, что формирование мышления человека и его сознания в целом, в том числе и сознание педагога, происходит через освоение той деятельности, которой он в основном занимается. Большинство педагогов были воспитаны на материале и посредством традиционных методов обучения, в основе которых лежит трансляция (передача) знаний от одного индивида к другим. Поэтому весьма часто педагоги, которые горят желанием применить в своей практике развивающие методы обучения, пытаются их освоить тем же традиционным методом, т.е. оставаясь на информационном уровне знаний (“Вы мне только расскажите о новом методе обучения и дайте учебно-методические материалы, а остальное я сам сделаю”).

Поэтому способы обучения, основанные на передаче знаний, легко принимаются сознанием большинства педагогов. И по этой же причине внедрение в педагогику способов обучения, предполагающих не трансляцию знаний от одного к другому, а конструирование их в совместном взаимодействии педагога и учащихся, наталкивается на определенные трудности. И это естественно, потому что освоение и тем более практическое применение подобных методов обучения и развития учащихся требуют перестройки самого способа мышления педагога, его способов усвоения знаний и даже его личности, т.е. требует перестройки педагогического самосознания и сознания учителя.

Одним из наиболее эффективных способов личностного развития являются психологические тренинги. Однако для этого необходимо иметь возможность участвовать в подобном тренинге, тем более что и они тоже бывают разного уровня и качества проведения.

Поэтому особое значение приобретает *проблема профессионального образования и самообразования педагога*, которое позволило бы ему не только получить информацию о современных образовательных технологиях, но и привести свое профессиональное сознание в соответствие с современными теорией и практикой образовательных систем.

Для этого педагог, помимо собственно предметных и дидактических знаний, должен обладать:

- представлением о современных образовательных парадигмах и, в первую очередь, пониманием того, что представляет собой развивающее образование и развивающее обучение, в чем их отличие от традиционных форм обучения и воспитания;
- знанием о том, что такое школьная образовательная среда и ее разновидности (микросреда класса, локальная среда школы, макросреда микрорайона и т.д.), что такое ее субъекты, какие бывают типы образовательной среды (догматическая, творческая) и типы взаимодействия между ее субъектами (авторитарный, демократический, гуманистический и др.) и т.д.;
- знанием методов психолого-дидактического (психодидактического) проектирования образовательной среды, а для этого - умением выделить психодидактические цели, выбрать адекватную психодидактическую форму учебно-методического материала, а также умением реализовать различные способы педагогического взаимодействия между субъектами образовательной среды (учащимися, родителями, коллегами-учителями, руководством);
- знанием и умением практически использовать психологические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей в условиях образовательной среды разного типа;
- таким личностным отношением к учащимся, их родителям и своим коллегам, в основе которого лежит способность “принимать другого” (прежде всего учащегося) таким, каков он есть на самом деле, и только затем теоретически выстраивать и практически реализовывать ту или иную модель его индивидуального обучения и развития;

- умением встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к своей педагогической деятельности, к себе, к собственному развитию и, естественно, к собственному самообразованию.

Вышеизложенное показывает, что ключевым звеном воплощения парадигмы развивающего образования в практической работе школы, без чего невозможно говорить о школе будущего как школе нового типа, является учитель. А необходимым условием этого — изменение *педагогического сознания* учителя.

Изложению опыта работы ЦКФЛ РАО<sup>9</sup> в этом направлении посвящена нижеследующая часть настоящей статьи.

\* \* \*

Ориентация на школу развивающего образования с ее обновленным содержанием и новой структурой, ориентация на смену методов и приемов традиционного образования и *выход на новые принципы развивающей образовательной системы* составляет *цель* экспериментальных практико-ориентированных исследований, проводимых в ЦКФЛ РАО.

Поэтому проблема проектирования и организации педагогами образовательной среды являлась основной в экспериментальной деятельности школ ЦКФЛ РАО. Проводимая в школах опытно-экспериментальная работа была направлена на выявление и актуализацию механизмов саморазвития личности в целенаправленно проектируемых образовательных средах и сопровождалась организацией профессионального самообразования учителей-экспериментаторов.

Согласно нашей общей гипотезе, психолого-педагогической основой построения образовательной системы в парадигме развивающего образования выступает *формирование рефлексивной позиции* у педагогов, как необходимого условия для раскрытия творческого потенциала всех субъектов учебно-воспитательного процесса (педагога, учащегося, родителей).

Творческая гуманистическая позиция организаторов образовательного процесса будет содействовать освоению инновационных педагогических технологий системного проектирования и экспертизы личностно-ориентированной образовательной среды, позволит осуществить эффективную организацию процесса развивающего образования в рамках развивающейся образовательной системы в том случае, если они владеют механизмами вхождения в рефлексивную позицию, механизмами “субъект-субъектного” взаимодействия всех участников образовательного процесса и несут субъектообразующую роль. При этом были разработаны методологические аспекты развивающего образования, в рамках психодидактики разработана система принципов организации образовательного процесса, а также основы проектирования и моделирования развивающих образовательных сред разного уровня: микроуровень, локальный и макроуровень (Психолого-педагогическая экспертиза..., 1998; Результаты пилотажного исследования..., 1998).

Повышение квалификации педагогов с целью формирования у них рефлексивной позиции проводилась по трем основным направлениям:

- 1/ повышение уровня психологических и дидактических знаний учителей-экспериментаторов и руководителей в виде постоянно действующего психолого-дидактического семинара (см.: Учителю о психологии, 1997; Учителю об одаренных детях; Учителю об экологии детства, 1997; Ясвин, 1997 и др.);

- 2/ психологические тренинги, ориентированные на формирование у учителей позитивной “Я-концепции”, включая развитие личностных способностей, необходимых

---

<sup>9</sup> ЦКФЛ РАО - Центр комплексного формирования личности является экспериментальной площадкой Российской Академии образования и Минобразования РФ, объединяет четыре общеобразовательные школы (2 500 учащихся) в пос.Черноголовка Моск.обл., ген.директор В.П.Лебедева, науч.руководители В.П.Лебедева, В.А.Орлов, В.И.Панов.

для организации педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде (см.: Бабаева, 1997; Яковлева, 1997; Ясвин, 1997а и др.);

3/ практическое овладение психолого-дидактическими принципами проектирования и экспертизы развивающей образовательной среды в ходе семинарских занятий, в ходе подготовки и апробации экспериментальных учебных программ (см.: Дерябо, 1997; Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды, 1998; Результаты пилотажного исследования оценки образовательных сред, 1998; Ясвин, 1997).

Однако спустя некоторое время стало ясно, что все эти мероприятия не достигают успеха до тех пор, пока у учителя не будет сформировано личностное отношение (позиция) к современным образовательным технологиям, пока он самостоятельно не сможет выбрать ту философию образования, которая наиболее близка его пониманию проблем современного образования. Более того, стало ясно, что подобная личностная (можно сказать — философская) позиция не может быть напрямую транслирована от одного педагога к другому, ибо она может быть сформирована только в самостоятельной работе учителя над собой, т.е. посредством и в ходе его самообразования.

Самообразование учителей-экспериментаторов проводилось по ряду направлений:

- от разностороннего ознакомления с проблемой к осознанному принятию идей развивающего образования,
- от формирования рефлексивной позиции к творческому поиску авторских вариантов проектов образовательных сред,
- от моделирования и проектирования образовательных сред к их психолого-педагогической экспертизе,
- от идей, рожденных в реальной практике, до их научного обоснования и разработки.

Необходимым компонентом педагогического самообразования в этом случае является умение провести сравнительный анализ существующих образовательных систем и в том числе психодидактических оснований их построения, разработанных в ЦКФЛ РАО. Это помогает, на наш взгляд, не только поднять уровень профессионального осознания инновационных идей развивающего образования руководителями школ, учителями, методистами, но и перейти от общей идеи развития личности обучающегося, как ведущей ценности современного образования, на конкретные проектно-конструкторские разработки целостной развивающей образовательной системы на основе построения образовательной среды учреждения. Образовательная среда учреждения (школы, гимназии, лицей) на гуманистических принципах реализует стратегию взаимодействия и творческого сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Накопленный в работе ЦКФЛ опыт формирования рефлексивного мышления и личностной позиции учителей-экспериментаторов и руководителей школ по отношению к образовательной среде макро- или локального уровня был обобщен и представлен в виде ориентированного на учителя «Пособия по самообразованию «Проектирование образовательных систем»» (Лебедева, 1999).

Это пособие позволяет руководителям и учителям образовательных учреждений:

- осуществить осознанный выбор философии образовательной системы учреждения;
- определить психологическую концепцию как исходное основание построения данной образовательной системы, включая тип психологического взаимодействия ее субъектов;
- выбрать педагогическую технологию реализации условий и возможностей для развития субъектов среды (принципов и методов организации деятельности, организации взаимодействия, организации стимулов).



При этом используются следующие основные направления самообразования педагогических работников по проектированию образовательных систем, ориентирующие организаторов образовательного процесса (учителей, директоров образовательных учреждений, методистов и других работников образования) на формирование рефлексивной позиции, содействующей проектированию школы с обновленным содержанием, новой структурой, а также ориентирующей на образовательные системы развивающего образования, на смену методов и приемов образования в рамках психолого-дидактической парадигмы творческой гуманистической педагогики:

- анализ принципов построения различных развивающих философских, психологических, педагогических концепций;
- разностороннее изучение вариативных подходов к проектированию образовательных систем;
- анализ динамики научного поиска по проектированию образовательных систем;
- организация творческого участия в научном поиске авторских вариантов образовательных систем и их проектировании;
- освоение программы самообразования учителя по проектированию образовательных систем.

В Пособии "Проектирование образовательных систем" мы приглашаем учителя к глубокой рефлексии его педагогической деятельности, к поиску и конструированию образовательных систем, отвечающих требованиям развивающего образования.

В основу философии *образовательной системы* положены психодидактический подход и принципы, определяющие отправные моменты в перестройке образовательной парадигмы.

*Первый принцип* назван нами принципом *приоритетности*. Он предполагает, что учитель должен определиться в приоритетах психологии обучения и психологии развития: в базовом стандартном освоении культуры и духовных ценностей *или же в творческом участии в воспроизводстве культурных и духовных ценностей*. При организации педагогического процесса необходимо определить, что важнее: цели *разностороннего развития личности в процессе образования* или формирование знаний, умений, навыков в строгом соответствии со стандартными требованиями.

Важно определиться в логике взаимодействия участников образовательного процесса: или остаться в логике традиционной "субъект-объектности", продолжить практику *воздействия* на ученика (со стороны учителя, родителя, учебного материала), или принять логику "субъект-субъектности", а с ней принципы со-трудничества, со-действия, со-творчества и т.д., при которых каждый для другого выступает в качестве условия, средства и результата становления как субъекта своего развития.

Важно определиться в приоритетах проектирования урока и признать *психологическое его проектирование* первичным или продолжить чисто методическое проектирование; важно определиться в отборе дидактических материалов и признать значимыми для образовательного процесса *психодидактические пособия*.

*Второй принцип* определен нами как принцип *самоанализа и самоконтроля* всех участников процесса за своей развивающей педагогической деятельностью; когда сформированность рефлексивной (критичной) позиции позволяет участникам процесса не отходить от выбранных ведущих ценностей современного образования. Для более глубокой конкретизации принципа *приоритетности* мы вносим два дополняющих его положения:

- принцип *паритетности*, определяющий партнерскую роль субъектов в педагогическом процессе, равноценность и равнозначимость участников образовательного процесса, действующих в логике со-творчества, со-действия, со-трудничества;

- и принцип *субъектообразуемости*, определяющий самоценную роль учителя как субъектообразующей личности, инициатора механизмов “субъект-субъектного” взаимодействия, лидера в со-творчестве и со-трудничестве.

При поиске механизмов освоения *субъектнообразующей* роли учителя в принятой системе отношений “Учитель-Ученик” мы вышли на осознание значимости целенаправленного *проектирования образовательной среды* как целостной социокультурной структуры, выстраиваемой на *паритетных* началах всеми заинтересованными в образовательном процессе субъектами (учителем, учеником и родителями) как развивающимися компонентами данной системы.

В этом случае образовательная среда выступает в роли *своеобразного социокультурного инструмента*, обеспечивающего становление и развитие мотивационно-смысловой и интеллектуально-коммуникативной сфер личности ее субъектов, их совместной и творческой деятельности. Таким образом следующим необходимым принципом построения развивающейся образовательной системы является принцип *средообразуемости*.

В аутентичной образовательной среде успешно реализуется следующий принцип образовательной системы *“Я-концептуальности”*, т.к. среда создает условия перехода от со-трудничества и со-творчества к *само-развитию, само-определению, само-актуализации* через механизмы заложенные как в проектировании, так и в технологии реализации проектов. При проектировании развивающейся образовательной системы предусматриваются условия для перехода от со-трудничества и со-творчества участников к *само-развитию, само-определению, само-актуализации*, для определения духовно-нравственного смысла жизни и создания своей *“Я-концепции”*. Принцип *“Я-концептуальности”* лежит в основе творческой гуманистической парадигмы образования и его реализация тесно связана с психодидacticкой.

*Принцип психолого-процессуальности* позволяет рассматривать проектирование образовательной системы на основе реализации комплекса психолого-дидактических процессов, обеспечивающих условия и возможности эффективного личностного роста обучающихся, совершенствования ребенка в учебной деятельности, повышения функциональной грамотности и социокультурной адаптации школьников.

Вышеперечисленные психодидacticкие принципы дают возможность не просто информировать педагога об инновационных подходах к перестройке образовательных систем, но, что более важно, ориентируют его на самостоятельный проектный поиск своего видения новой школы, на принятие и использование этих принципов в качестве основы для построения новой школы и обеспечения развивающего образования. При этом, выступая как средство рефлексивного анализа своей педагогической деятельности, самостоятельная работа с этими принципами создают условия для последовательного формирования у педагогов нового профессионального самосознания, позволяющего осознанно и активно использовать инновационные подходы в своем самообразовании и в своей педагогической практике.

Подводя итог, необходимо отметить, что реализация в условиях ЦКФЛ РАО изложенных выше психодидacticких принципов и методов изменения педагогического сознания учителей-экспериментаторов и руководителей школ позволила экспериментально проверить и усовершенствовать разработанную в ЦКФЛ РАО методику проектирования, экспертизы и коррекции личностно-ориентированной развивающей образовательной среды для успешной реализации идей развивающего образования в практике общеобразовательной школы.

## ЛИТЕРАТУРА

- Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. — Воронеж, 1996.
- Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Под ред. В.И.Панова. М., 1997.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Дерябо С.Д. Диагностический анализ эффективности образовательных сред / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. М., 1997.
- Известия Российской Академии образования. М., 2000, №2.
- Лебедева В.П. Проектирование образовательных систем (пособие по самообразованию). Черногловка, 1999.
- Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды / Под ред. В.П.Лебедевой - Черногловка, 1998, 110 с.
- Результаты пилотажного исследования оценки образовательных сред / Под ред. В.П.Лебедевой - Черногловка, 1998,, 106 с.
- Рубцов В.В. Психологическая поддержка современного образования // Известия Российской Академии образования, М., 1999. С.49-58.
- Учителю о психологии / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. М., 1997.
- Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. М., 1997.
- Учителю об экологии детства / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. М.-Черногловка, 1996.
- Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Под ред. В.И.Панова. М., 1997.
- Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Науч.ред. В.П.Лебедева, В.И.Панов. М.: ЦКФЛ РАО, 1997.
- Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И.Панова. М., 1997а.

## **К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Хисамбеев Ш.Р., Сосновская О.Б. Москва, Центр творчества детей и юношества  
«Радужный»

В настоящее время становится все более актуальной задача психологической поддержки образовательной среды, ориентированной на формирование у учащихся способности к саморазвитию. Такая поддержка в условиях дополнительного образования требует специальной системы психолого-педагогической экспертизы образовательной среды. В этом случае критерием для оценки эффективности создаваемой в учреждении дополнительного образования (УДО) образовательной среды выступает развитие способностей учащихся УДО.

Учитывая наличие разных подходов к проблеме психолого-педагогической экспертизы, введем необходимые определения.

Образовательная среда понимается нами как система тех факторов социального и пространственно-предметного окружения учащихся, которые формируют их личность и определяют направления ее дальнейшего развития.

Образовательная среда включает в себя наряду с социальными (родители, педагоги, администрация, сверстники) и пространственно-предметными компонентами образовательной среды также психодидактический компонент, т.е. комплекс образовательных технологий, построенных на тех или иных психологических и дидактических основаниях /9/.

Под экспертизой мы понимаем оценку образовательной среды с целью выработки рекомендаций по повышению ее эффективности. Экспертиза может быть разовой и многоэтапная – в последнем случае она может рассматриваться как инструмент мониторинга образовательной среды.

Экспертиза включает как средства (и этапы) построение психолого-педагогической модели учреждения дополнительного образования (УДО), диагностику способностей учащихся и мониторинг их развития /16/.

Психолого-педагогическая модель – это технологическая схема, представляющая наиболее существенные с психологической и педагогической точки зрения особенности функционирования образовательной среды УДО /6/.

Диагностика способностей – определение наличия и измерение уровня развития (степени выраженности) общих и специальных способностей /16/.

Под мониторингом мы понимаем выявление тенденции и закономерности психологического развития контингента учащихся в УДО и отдельного ребенка, а также выявление динамики изменений других субъектов образовательной среды – педагогов, родителей, администрации УДО. Его предметом могут быть, например, динамика: психологической готовности детей к дополнительному образованию (мотивационный, когнитивный и телесный компоненты готовности), динамика профессионального и личностного самоопределения и др /6/.

Поскольку функциональной задачей образовательной среды развивающего типа является оптимизация развития учащегося, следует остановиться на движущих силах и условиях такого развития.

Опорная трактовка движущих сил развития личности ребенка восходит к идее Л.С.Выготского о социальной ситуации развития, идее межиндивидуального становления высших психических функций /4,5/. Индивидуальное сознание ребенка формируется на базе и при условии существования коллективного сознания путем его присвоения (что традиционно описывается терминами интериоризация и социализация). Взрослый для ребенка – не просто условие личностного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект. Между взрослым (педагогом, родителем) и ребенком устанавливаются глубокие личные взаимоотношения, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого. Совместная деятельность и деятельное общение взрослых и детей, их сотрудничество и содружество в реальных, живых контактах друг с другом – вот та социальная среда (пространство) межличностного взаимодействия, в которой возникает и развивается личность ребенка и личность взрослого как воспитателя.

Особо важное значение для развития и саморазвития ребенка имеет продуктивный, творческий характер деятельности. Это, в свою очередь, предполагает осознание развивающейся личностью не только внешнего мира, но и себя, свои ощущения, образы, представления и чувства. Иного пути осознания этого, кроме получения возможности «видения» собственной деятельности, опредмеченной в творениях, для человека нет. Образы, мысли, представления и чувства людей материально воплощаются в предметах их творческого труда и при последующем восприятии этих предметов именно как воплотивших в себе психологию их творцов становятся осознанными.

В настоящее время отсутствуют методы и средства экспертизы образовательной среды в УДО. Это связано в первую очередь с невозможностью прямого переноса в сферу дополнительного образования тех средств и методов, которые наработаны в школьной психологической службе. Кроме того, в силу добровольности выбора учащихся направления обучения, на первый план выходят проблемы выявления одаренности, а также диагностика мотивационной сферы. Мотив как предмет, удовлетворяющий ту или иную потребность, субъективно переживается как побуждение к действию. По-

будительную силу мотива можно рассматривать как градиент, т.е. вектор, показывающий направление наискорейшего изменения нежелательного настоящего желаемым будущим. Некоторые из мотивов придают деятельности личностный смысл. Предметы-мотивы могут быть как реальными, так и идеальными; результаты их положительной оценки фиксируются как ценности. В качестве примеров таких ценностей можно привести ценности достижения (стремление к успеху, к улучшению собственной деятельности, к получению нестандартного результата, инициатива и настойчивость в реализации поставленных целей), познания (стремление к расширению знаний, к упорядочиванию и систематизации личного опыта, к достижению высокой компетентности в избранной области), аффилиации (стремление к дружбе, к установлению хороших межличностных отношений, к пониманию и эмпатии, к оказанию помощи другим людям и к принятию помощи, сочувствия от них), доминирования (позитивная оценка первенства над сверстниками, поощряемая социумом соревновательным характером многих видов дополнительного образования). Когда субъект деятельности планирует овладение ценностью, говорят об ориентации его на ту или иную ценность. Ориентироваться на ценности субъект может, лишь учитывая наряду со своими потребностями также свои возможности и способности.

Общие и специальные способности являются средством быстрого формирования необходимых знаний, навыков, умений и успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно творческий потенциал личности. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации. При этом выделены два типа мотивации /16/. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самостоятельности, относится, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деятельном участии, а не в своем успехе. Второй тип мотивации, куда относятся в первую очередь внешние по отношению к познанию мотивы, может стать психологическим барьером для проявления познавательной самостоятельности. Творчество есть путь и средство самопознания, развития сознания ребенка и формирования личности через восприятие им продуктов своей деятельности (произведений художественно-прикладного, музыкального и технического характера, социальных отношений, преобразование своего тела и пр.). Они становятся своего рода «зеркалами», в которые смотрится ребенок, познавая себя, свои возможности, и определяя направления дальнейшего развития. Мерилом личностного роста может и должна стать динамика мотивационной сферы, точнее весь комплекс ценностных установок учащегося.

Исходя из того, что целью образовательной среды в УДО является создание условий для раскрытия творческого потенциала учащегося, мы предполагаем, что в качестве метода экспертизы образовательной среды можно использовать экспериментальные методики, разработанные в рамках концепции Маслоу /7/, направленные на оценку мотивации учащихся. Это связано с тем очевидным обстоятельством, что дополнительное образование является добровольным, и проектирование образовательной среды в УДО невозможно без оценки мотивационно-ценностной сферы учащихся, и в первую очередь диагностики таких мотивов-стимулов, которые способствуют выявлению и дальнейшему развитию творческих способностей. Поэтому нами ставилась также задача выявления одаренности учащихся (по Торренсу, см. /19/).

Наше исследование проводилось на базе Центра творчества детей и юношества «Радужный» Южного учебного округа Москвы (далее по тексту ЦТДЮ). Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе осуществлялось анкетирование, позволявшее дать оценку мотивационно-ценностной сферы учащихся, а также их детей, родителей и

педагогов по специально разработанной анкете Юркевич-Прудцевой /3/. Всего опрошено более 300 учащихся, 200 родителей и 14 педагогов.

На втором этапе использовались экспериментальные методики для выявления одаренности и диагностики мотивационной сферы. Для этого нами была модифицированный вариант «Методики диагностики степени удовлетворения основных потребностей» /1,15,17/, опросник Орлова-Сосновского /13 /, и тест креативности Торренса /19/.

Результаты анкетирования показывают, что задачу передачи знаний ставят около 45% опрошенных родителей и почти 70 % детей. Следует заметить, что в авторских программах педагогов ЦТДЮ нет жесткой привязки к базовым знаниям, и задача трансляции знаний, навыков и умений возникает только в связи с конкретной деятельностью, чаще - творческой.

Одним из критериев оценки мотивационно-ценностной сферы может служить устойчивость интересов. Именно устойчивость позволяет судить о субъективной оценке степени удовлетворения потребностей в познании и творческом преобразовании себя и окружающего мира. Следует отметить, что 76% опрошенных детей проявляют устойчивость интересов (регулярно посещают занятия, не менее года занимаются в одной и той же студии). Только 15% респондентов в течение года меняют сферу интересов и, соответственно, меняют студию, и лишь 9% нерегулярно посещают ЦТДЮ. Интересно, что 21 человек из 26 нерегулярно посещающих занятия утверждает, что они ходят в ЦТДЮ для общения.

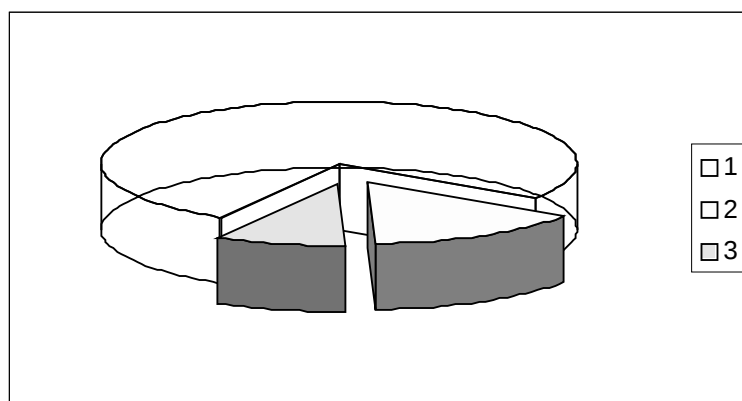


Рис.1 Распределение учащихся ЦТДЮ по устойчивости интересов

- 1 - регулярно посещают занятия, не менее года занимаются в одной и той же студии
- 2 - в течение года меняют сферу интересов и, соответственно, меняют студию
- 3 - нерегулярно посещают ЦТДЮ

По результатам тестирования учащихся по методике Торренса в ЦТДЮ заметно больше, чем в общеобразовательной школе, творчески ориентированных детей. Количество детей с повышенными способностями примерно такое же, как и в хорошей школе (5-7%), а вот детей с пониженными способностями значительно меньше (менее 3%). Вероятно, это объясняется спецификой контингента детей, которые приходят заниматься в студиях и секциях ЦТДЮ. Другими словами, с самого начала происходит своего рода естественный отбор детей с повышенными творческими способностями.

Образовательная среда, сложившаяся в ЦТДЮ, мотивирует детей именно на творческую деятельность. По данным наблюдения педагогов и родителей, ребенок, приходя в Центр и свободно выбирая ту или иную студию, с самого начала положительно, даже с энтузиазмом относится к выбранной им деятельности. Данные анкетно-

го опроса детей показывают, что 88% из них посещают занятия с явным удовольствием.

Правда, зачастую выбор ребенка в значительной мере определяют его родители. Однако уже в течение года ребенок, попавший в такую ситуацию, либо перестает посещать Центр, либо по ходу работы увлекается этой, ранее безразличной ему деятельностью, либо находит более интересное занятие, меняя студию. В любом случае, если в школу дети часто ходят весьма неохотно (не имея выбора), то в ЦТДЮ ситуация принципиально иная.

Психологические исследования показывают, что у большинства детей развитие способностей проявляется вначале лишь в форме общих способностей, и только в подростковом возрасте происходит специализация способностей /12/. Для того, чтобы этот процесс происходил достаточно благоприятно, необходимо предоставить подростку возможности для опробования самых разных видов деятельности, то есть создать возможности для **свободного выбора** деятельности. При этом 14 % опрошенных детей сменили сферу деятельности в течение учебного года.

Учащиеся и родители высоко оценивают также возможность предпрофессиональной подготовки, шанс беспрепятственного «примеривания» (Е.Д. Климов) к будущей профессии, активного поиска дела, в наибольшей мере отвечающего личности и способностям ребенка.

Этому способствует также тот факт, что в ЦТДЮ не существует сколько-нибудь жестких образовательных стандартов, в силу чего поистине неограниченные возможности для творческого развития появляются не только у детей, но и у педагога.

С другой стороны, отсутствие жестких образовательных стандартов позволяет более эффективно учитывать индивидуальные особенности учащихся. К числу факторов, влияющих на индивидуальное поведение в образовательной среде, темп формирования знаний, навыков, умений и успешность творческой деятельности, мы относим также уровень общих и специальных способностей, набор потребностей и ценностей и уровень притязаний, межличностное взаимодействие с другими субъектами образовательной среды, предметно-пространственные компоненты образовательной среды (см. рис.2)

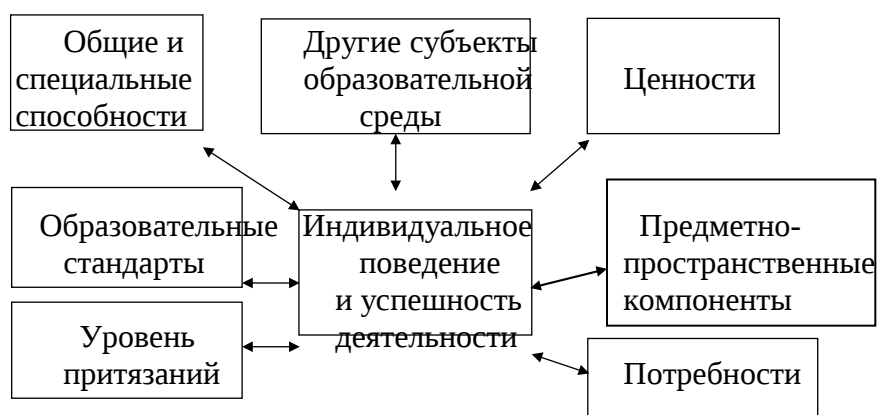


Рис. 2. Факторы, влияющие на индивидуальное поведение и успешность деятельности.

Таким образом, отличительной чертой дополнительного образования является то, что по своей сути оно должно создавать условия (образовательную среду) для успешности творческого развития, что необходимо требует развития мотивации к творческой самореализации детей, т.е. самоактуализации по А. Маслоу /7/ - см. рис.5.



Рис. 3. Иерархия потребностей по Маслоу.

В самом деле, в основе развития способностей лежит творческий потенциал, охватывающий все сферы психики, и его раскрытие происходит в процессе **образования**, а не просто **обучения**. Это смещает акценты психолого-педагогического поиска на личность учащегося, и в первую очередь на мотивационный компонент развития.

Исходя из этого, важнейшей из задач психологического обеспечения развивающей образовательной среды в ЦТДЮ является выявление особенностей мотивационной сферы детей, занимающихся в учреждении дополнительного образования. Необходимость диагностики мотивационной сферы обусловлена также тем обстоятельством, что дети приходят заниматься в ЦТДЮ из разных побуждений: кто-то по своему интересу, кого-то привели родители, кто-то пришел «за компанию». Из декларируемых побуждений на первый план у детей (и родителей) выступает желание чему-нибудь научиться.

Если определять интерес как мотив или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности /11/, субъективно переживаемое учащимися как чувство любопытства, захваченности предметом деятельности, то именно интерес управляет учебной деятельностью ребенка, позволяя удерживать внимание и прилагать физические и интеллектуальные усилия. Маслоу, описывая творческую деятельность, указывает на две ее фазы – первичную и вторичную. Первичная фаза характерна импровизацией и воодушевлением, мотивом ее служит интенсивный интерес-возбуждение. Этот интерес должен быть достаточно сильным, чтобы преодолеть усталость и отрицательные эмоции, которые могут возникнуть на второй фазе – фазе разработки или развития исходного вдохновения и идей, возникших на первой фазе. Тяжелая работа по созданию конечного продукта творчества неизбежно приводит к периодам подавленности и разочарования. Поэтому мотивационная сила устойчивого интереса имеет решающее значение для преодоления препятствий к творчеству /7/. У учащихся в УДО имеется большое разнообразие ориентаций, формирующихся на основе интереса. Учащийся может сначала заинтересоваться вещественными объектами (предметная ориентация, характерная для декоративно-прикладного творчества), своим телом (соматическая ориентация, характерная для спортивных секций), идеями (интеллектуальная ориентация, характерная для шахматной секции) или людьми (социальная ориентация, характерная для театральной студии). Указанные интересы могут рассматриваться как адекватные для детского и подросткового возраста и должны стать предметом исследования мотивации учащихся УДО.



Для экспериментального исследования мотивационной сферы воспитанников ЦТДЮ мы взяли модифицированный вариант «Методики диагностики степени удовлетворения основных потребностей». Мы предполагали оценить выраженность ряда потребностей, стоящих за таким важнейшим стимулом саморазвития учащихся, как внутренняя потребность в чувстве компетентности и уверенности в себе. Предвидение возможного удовлетворения этих потребностей заставляет субъекта ставить себе цели, которые, по его ожиданиям, приведут к такому удовлетворению. Цели обеспечивают направленность и интенсивность поведения, которое заканчивается при ее достижении. Таким образом, использованная нами методика давала возможность оценить направленность и интенсивность мотивации учащихся ЦТДЮ.

На первом этапе было обследовано:

- 14 участников старшей группы детской телекомпании «Зяблик» (возраст 11-13 лет);
- 29 учащихся секции художественной гимнастики «Калейдоскоп» (возраст 9 – 14 лет);
- 12 учащихся студии изобразительного искусства «Жар-птица» (возраст 8-11 лет)

Результаты обследования показали, что в целом уровень мотивационного развития этих детей соответствует возрастной норме.

Вместе с тем, обнаружены значимые различия в выраженности разных групп потребностей.

Наиболее актуальными оказались **потребности принадлежности и любви**. В эту группу потребностей прежде всего входит стремление устанавливать отношения привязанности. При доминировании этих потребностей групповая принадлежность становится основной целью человека. У ребенка они проявляются в страстном желании жить в атмосфере любви и заботы. В младшем подростковом возрасте, по мнению отечественных психологов, общение становится ведущей деятельностью. Подростки, стремящиеся найти любовь в форме уважения и признания своей независимости и самостоятельности, тяготеют к участию в сплоченных группах, где, общаясь с друзьями, они активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других.

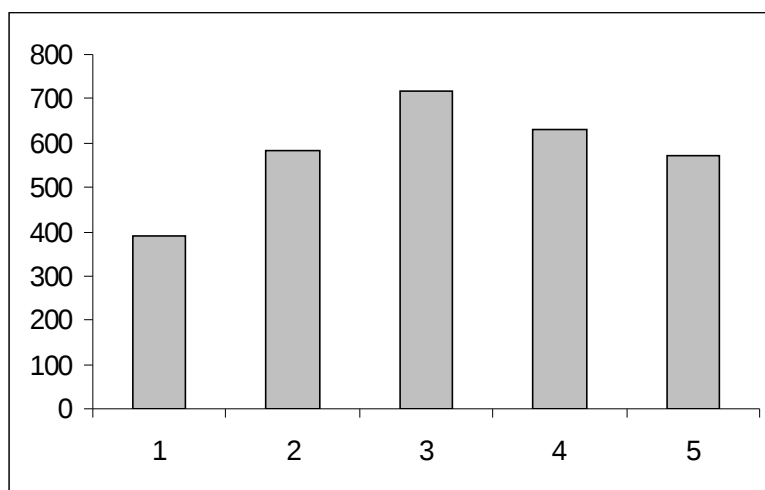


Рис.4. Выраженность разных групп потребностей у учащихся ЦТДЮ (в рейтинговых баллах)

- 1 – материальные потребности
- 2 – потребность в самоактуализации
- 3 – потребность в принадлежности и любви
- 4 – потребность в безопасности
- 5 – потребность в самоуважении

Учитывая социальную нестабильность в обществе, неудивительно, что на второе место у обследованных детей выступают **потребности безопасности**. Они включают в себя потребности: в организации, стабильности, законе и порядке, в предсказуемости событий и в свободе от таких угрожающих сил, как болезнь, страх и хаос. Таким образом, эти потребности отражают заинтересованность в долговременном выживании. По Маслоу, проявление этих потребностей проще всего наблюдать у детей, так как они относительно беспомощны и зависимы от взрослых. Кроме того, для подростков характерно углубление интереса к самопознанию, активный поиск своего места в жизни, возникновение предпосылок рефлексивной позиции личности. Все это происходит на фоне подросткового кризиса со свойственным для него повышением уровня тревожности.

Следующими по значимости являются **потребности самоактуализации**. Самоактуализация - желание человека стать тем, кем он может стать, добиться полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Однако, именно в этой категории наблюдаются заметные расхождения между детьми. Это объясняется, во-первых, индивидуально-психологическими особенностями, во-вторых, различным опытом творческого самовыражения, в-третьих - особенностями образовательной среды конкретного ребенка. Как известно, по Маслоу, развитие самоактуализации требует определенных «хороших» условий /7/. Дети, воспитанные в безопасной, дружеской и заботливой атмосфере более склонны к приобретению здорового представления о процессе роста и самоактуализации.

Достаточно высокие показатели были отмечены также по шкале **потребностей в самоуважении**. Маслоу разделял эти потребности на два основных типа: самоуважение и уважение другими. Первый включает такие понятия, как компетентность, уверенность, достижения, независимость и свобода. И взрослому, и ребенку необходимо знать, что он достойный человек, может справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет жизнь. Уважение другими включает в себя такие понятия, как престиж, признание, репутация, статус, оценка и приятие. В этом случае человеку нужно знать, что то, что он делает признается и оценивается значимыми другими. Удовлетворение потребностей самоуважения порождает чувство уверенности в себе, достоинство и осознание полезности и необходимости в мире.

Особенности образовательной среды, по-видимому, определяют также и тот факт, что **материальные потребности** оцениваются учащимися как наименее актуальные. Другими словами, социальная желательность в наибольшей степени определяет именно данную категорию мотивов.

Для выявления основных социальных мотивационно-смысловых конструктов учащихся ЦТДЮ нами использовался тест-опросник Орлова-Сосновского /12/. Он дает количественную оценку следующих психологических параметров: величины потребностей в достижении, познании, аффилиации, доминировании и степень удовлетворенности этих потребностей.

Выраженность потребности **достижения** характеризует в человеке стремление к соревнованию с самим собой, к улучшению собственной деятельности. Это направленность на успех, на получение нестандартного результата. Кроме того, это готовность к переживанию успеха, достижение которого требует значительных усилий,

увлеченности и оценки перспективы. Достижение задает инициативность и настойчивость в реализации поставленных целей, тягу к творчеству, поиску и реалистичность одновременно. Это адекватно высокий уровень притязаний человека вместе с умеренностью по отношению к риску.

Этот конструкт участвует в непосредственной детерминации любой деятельности, и его проекция на все другие области жизни и психики являются просто неизбежными.

Выраженность потребности **познания** характеризует стремление человека к расширению опыта и знаний, общую любознательность, бескорыстный интерес к любой новой информации. Это чувствительность к новизне, к познанию как таковому. Это готовность к упорядочиванию и систематизации личного опыта и знаний во имя собственно знаний, для достижения высокой компетентности и глубокой эрудированности. Здесь сопряжены две, как бы противоречивые личностные тенденции в изменении и развитии знания, жизненного опыта в целом: широкая энциклопедичность и узкая, частная углубленность.

Люди с большой выраженностью этого мотивационно-смыслового конструкта легко осваивают новые виды деятельности, склонны к постоянному самосовершенствованию и развитию своих профессиональных навыков. Они способны быстро ориентироваться в большом количестве информации.

Мотивационно-смысловая симптоматика **аффилиации** включает в себя стремление человека к общению как таковому, к установлению хороших межличностных отношений. Это устойчивое нежелание быть в одиночестве. Это также готовность к постоянному взаимодействию с людьми, к пониманию и эмпатии, к оказанию помощи другим людям и к принятию помощи, сочувствия от них. Это склонность к дружбе, к легкой социальной адаптации, к конформизму и коллективизму.

Люди с высокими показателями по этому конструкту способны и склонны работать в команде. Они умеют находить общий язык с другими, расположить к себе и незаменимы в тех сферах деятельности, где требуется постоянное взаимодействие с другими людьми.

Выраженность потребности **доминирования** включает в себя стремление субъекта к первенству над другими людьми, к оказанию активного влияния на них и на соответствующую социальную ситуацию. Это расположенность, готовность к дискуссиям с другими ради обнаружения собственного превосходства, во имя достижения авторитета, лидерства, власти. Это тяга к организаторской, контрольной, управленческой деятельности, к самоутверждению в социуме.

На первый план выступает потребность в аффилиации, т.е. стремление к установлению хороших межличностных отношений. Это также готовность к пониманию и эмпатии, к дружбе и коллективизму. Это означает, что основной контингент учащихся ЦТДЮ составляют коммуникабельные, открытые для общения, социальных контактов подростки.

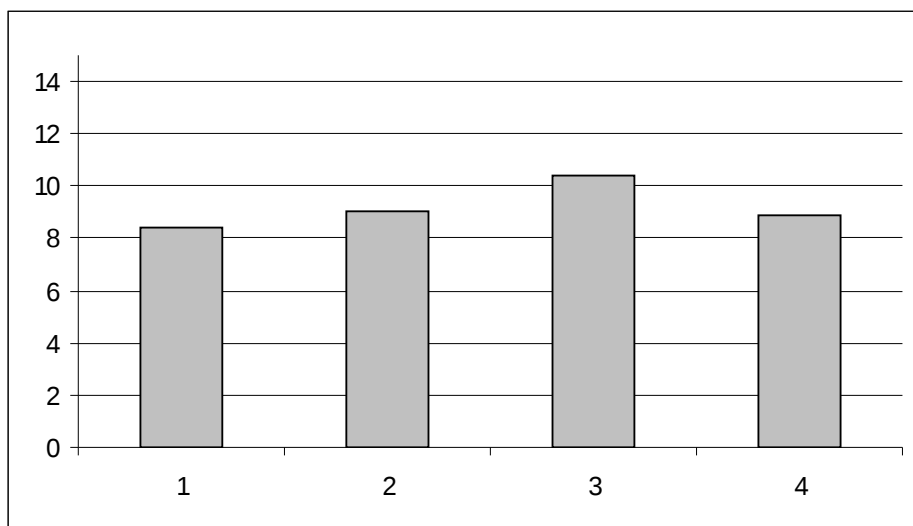


Рис.5. Средние показатели выраженности социогенных потребностей

- 1 Достижение
- 2 Познание
- 3 Аффiliation
- 4 Доминирование

Наименее выраженным из исследованных конструкторов оказался мотивационно-смысловой феномен достижения. Это позволяет предположить ориентацию учащихся ЦТДЮ на процессуальную сторону деятельности.

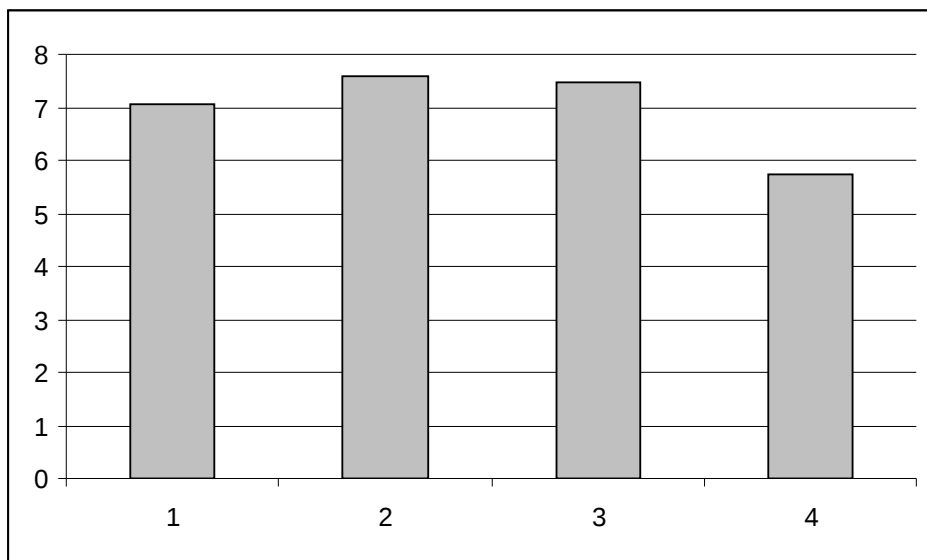


Рис.6. Средние показатели удовлетворенности социогенных потребностей

- 1 Достижение
- 2 Познание
- 3 Аффiliation
- 4 Доминирование

Как видно из представленного графика, потребности в достижении, познании и аффiliation субъективно достаточно полно удовлетворяются. Вместе с тем следует

указать на недостаточную удовлетворенность потребности доминирования, что можно объяснить естественным для подростка стремлением к большей самостоятельности, независимости от мнения взрослых, в том числе педагогов ЦТДЮ.

Проведенное исследование показало, что, с одной стороны, особенности мотивационной сферы детей, занимающихся в ЦТДЮ (детской телекомпании «Зяблик», секции художественной гимнастики «Калейдоскоп», студии изобразительного искусства «Жар-птица», театральной студии «Поколение»), соответствуют их возрасту. С другой стороны, акцентуация творческого компонента мотивационной сферы свидетельствует о том, что образовательная среда, создаваемая в ЦТДЮ, действительно имеет творческий характер.

В рамках психолого-педагогического мониторинга развития детей и подростков, занимающихся в ЦТДЮ, применялся также метод наблюдения. Психологи, педагоги и родители обследуемых детей заполняли структурированные карты наблюдения, позволившие оценить характерологические и поведенческие аспекты развития каждого ребенка.

Специальное внимание мы уделили оценке образовательной среды по опросу педагогов (опросник составлен нами по В.А.Ясвину /16/). Полученные данные подтвердили сосуществование в ЦТДЮ различных типов сред по характеру применяемых педагогических технологий. Так, сами педагоги оценивают образовательную среду в своем коллективе как догматическую, если преобладают традиционные методы обучения (например, хореографическая студия); карьерная, если реализуется личностно-ориентированный подход (большинство студий художественно-прикладного направления, ориентированные на участие в выставках, конкурсах, смотрах); творческая (причем как ориентированная на развивающее обучение, например, авиамоделирование или шахматы, так и ориентированные на развивающее образование, как детская телекомпания.

#### **Литература:**

1. Альманах психологических тестов. М., Изд-во «КСП», 1995
2. Богатырева Л.М. Проблемы научного обеспечения развития природных склонностей и творческих способностей детей в условиях дополнительного образования / Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. Материалы городской научно-практической конференции (Москва, 19 февраля 1997 г.). М., 1997, с.46-50
3. Прудцева А.А. Психолого-дидактические проблемы создания развивающей среды в центре творчества детей и юношества / Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. Материалы городской научно-практической конференции (Москва, 19 февраля 1997 г.). М., 1997, с.50-52
4. Выготский Л.С. Собр.соч. Т.2 М., Педагогика, 1982
5. Выготский Л.С. Собр.соч. Т.3 М., Педагогика, 1983
6. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб, 1998
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб, Евразия, 1999
8. Панов В.И. Центр творчества детей и юношества как субъект развивающегося образования / Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. Материалы городской научно-практической конференции (Москва, 19 февраля 1997 г.). М., 1997, с.43-46
9. Панов В.И. Психодидактические аспекты развития творческих способностей школьников // Учителю о развитии творческих способностей. Черноголовка, 1998, с. 61-97.
10. Практическая психодиагностика: методики и тесты, Самара, Изд. дом «Бахрах», 1998, с. 624-625

11. Психологический словарь. М., Педагогика-Пресс, 1997
12. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. М.: Академия. 1996.
13. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. М., 1993
14. Теплов Б.М. Способности и одаренность /в кн. Избранные труды. Т.1, М., Педагогика, 1985, с.15-42
15. Хисамбеев Ш.Р. Методы психолого-педагогического мониторинга // Образование и карьера. Информационный бюллетень, М., декабрь 1996
16. Экопсихологические аспекты развития индивидуальности Под ред.В.И.Панова М., 1997
17. Энциклопедия психологических тестов для детей. М., Аркадия, 1998
18. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И.Панова. М., 1997.
19. Torrance E.P. Education and Creativity // Taylor C. (Ed.). Creativity: Progress and Potential. McGraw Hill. N.Y., 1964.

## **О ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ БОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**

Вачков И.В. Московский городской психолого-педагогический институт,  
школа-лаборатории № 367

Необходимость обращения исследователей к изучению проблем детей с нарушениями в развитии, больных детей и детей-инвалидов диктуется той ситуацией, которая сложилась в настоящее время в Москве и в целом по России. Ясной и полноценной статистики о количестве таких детей нет, однако имеющиеся данные свидетельствуют о неуклонном возрастании числа детей с нарушениями в развитии, нуждающихся в психологической поддержке.

При этом отсутствуют глубокие научные исследования психологических проблем детей с нарушениями в развитии и инвалидов и, в особенности, методов психологической помощи таким детям. Рассматривая проблему с позиций экопсихологии, можно констатировать, что в настоящее время проявился очевидный социальный запрос на создание **образовательной среды** для таких детей, понимаемой как сложная система со специфической организацией, обеспечивающей развитие и функционирование ребенка через передачу ему от взрослого определенных норм жизнедеятельности.

Проектирование и создание образовательной среды для больных детей и детей-инвалидов немислимо без привлечения в школу новейших психолого-педагогических знаний, базирующихся на специальных экспериментальных исследованиях, а также новых психолого-педагогических подходов. Реальные изменения всего спектра новых функций, принципов, методов и содержания образования, связанные с переориентацией целей с усвоения знаний, умений и навыков на личностное развитие, задают принципиально иной подход к разработке и включению в образовательный процесс адекватных технологий обучения и проектированию образовательной среды. Эта проблема актуализируется по отношению к больным детям и детям-инвалидам как особой категории, нуждающейся в специфичных условиях развития.

Уже сейчас имеются специальные учреждения, в рамках которых оказывается психологическая помощь детям с нарушениями развития и инвалидам. Примером тако-

го учреждения является школа-лаборатория № 367 (для больных детей и детей-инвалидов), на базе которой отрабатывается модель психологической поддержки образовательной среды для детей с ограниченными возможностями. Ее открытие было обусловлено потребностью общества в образовании детей, которые в силу различных заболеваний не могут посещать обычные школы и, вместе с тем, не имеют показаний для обучения во вспомогательных специализированных школах или школах-интернатах. То есть учащимися школы являются дети, имеющие самые разные заболевания (и соматические, и психоневрологические), но обладающие сохранным интеллектом.

Дети с ограниченными возможностями нуждаются не только в полноценном образовании и общении со сверстниками, но и в постоянной квалифицированной психологической помощи. Ведь многие из этих детей перенесли многочисленные психологические травмы, связанные с их заболеваниями, некоторые имеют серьезные психические нарушения, обусловленные органическими поражениями мозга. Есть и такие, кто до поступления в школу находился в ситуации очевидной коммуникативной депривации. В рамках учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в школе-лаборатории № 367, принципиально особой выступила проблема организации системы обучающе-развивающих воздействий в специальном образовательном учреждении для больных детей и детей-инвалидов. Материалы специально проведенных психологических исследований показывают, что дети с хроническими заболеваниями и дети-инвалиды имеют специфические психологические особенности и личностные характеристики, что вынуждает педагогов постоянно искать новые методы и способы эффективного педагогического взаимодействия с ними. Особую роль в поиске и создании инновационных технологий в образовательной среде для детей с ограниченными возможностями должна играть психологическая служба. При этом психологам не следует заменять воспитателей и учителей, поскольку каждая из этих категорий профессионалов имеют особые функции в рамках создаваемой образовательной среды.

Своеобразие учебно-воспитательного процесса в школе-лаборатории № 367 заключается в необходимости учитывать особые специфические условия жизни и учения практически каждого ребенка, задаваемые, в частности, особенностями заболевания. В настоящее время отсутствуют методические разработки для обучения в одной школе детей со столь широким спектром индивидуальных особенностей и разнообразием нозологий. Педагоги вынуждены адаптировать имеющиеся и создавать новые методы и приемы взаимодействия с учащимися.

В результате опытно-экспериментальной работы, проводимой в школе, стало ясно, что резервом повышения качества обучения и воспитания в учебном заведении данного типа является расширение форм социального взаимодействия взрослых и детей, детей между собой. Этот вывод опирается на результаты современных исследований, посвященных проблемам коллективно-распределенной совместной учебной деятельности и проектирования образовательной среды в русле эконеврологического подхода (В.И.Панов, 1998; В.В.Рубцов, 1999; В.А.Ясвин, 1997).

Таким образом, была определена важнейшая категория, раскрытие которой предполагает возможность получения ответов на принципиальные вопросы теории и практики обучения и развития детей с ограниченными возможностями. Такой категорией можно считать **образовательную среду**. Согласно этому подходу, развитие ребенка происходит в процессе освоения им «многомерного и разностороннего инструментария, присущего различным формам сознания и деятельности. Это обстоятельство позволяет рассматривать образовательное пространство такого типа школы как пространство возможностей для освоения социальных норм как норм культурно-исторических» (В.В.Рубцов, 1996, с.284).

Опираясь на позиции экопсихологии развития (В.И.Панов, 1999, 2000), можно рассмотреть образовательную среду для больных детей и детей-инвалидов с нескольких точек зрения:

- как условия обучения и развития учащихся, представляющего собой совокупность возможностей для обучения учащегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов;
- как средства обучения и развития учащихся, каковым образовательная среда становится не только «в руках» педагога, но и «в руках» учащегося – в том смысле, что последний сам выбирает или пристраивает для себя образовательную среду (например, в школе-лаборатории № 367 (для больных детей и детей-инвалидов) есть возможность учиться по групповой или индивидуальной форме, в школе или на дому); очень важно, что в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда – объектом выбора и используемым средством;
- как предмета проектирования и моделирования; так, особая образовательная среда для больных детей и детей-инвалидов сначала теоретически проектируется и затем практически моделируется в соответствии с целями обучения и специфическими особенностями контингента детей с широким спектром разнообразных заболеваний;
- как объекта психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой, изменениями образовательной среды и стремлением к объективной оценке с опорой на определенные критерии.

Как подчеркивает В.И.Слободчиков (2000), образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит **встреча** образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Именно общности взрослого и ребенка, через которые можно и нужно рассматривать, что происходит с человеком в процессе его развития и присвоения им норм и образцов, выступают в качестве особой образовательной среды (В.В.Рубцов, 2000).

По В.А.Ясвину (1997), в образовательной среде можно выделить три основных структурных компонента:

пространственно-предметный (архитектурные особенности зданий, оборудование, особая атрибутика);

социальный (особая, присущая данному типу культуры «форма детско-взрослой общности»);

психодидактический (соответствующее содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий).

К настоящему времени созданы разнообразные модели проектирования развивающих образовательных систем, в основе которых лежат концепции учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов), обучения на высоком уровне трудности (Л.В.Занков), проблемного обучения (Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин), поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина), школы диалога культур (В.С.Библер, С.Ю.Курганов) и др. Однако до сих пор не разработаны методологические основания проектирования образовательной среды для детей с разными типами нарушения здоровья.

Этот факт заставил коллектив школы в сотрудничестве с учеными Психологического института РАО начать поиск концептуальной образовательной идеи, способной стать стержнем для проектирования новой образовательной среды. Такой системообразующей идеей стало следующее положение: учебно-воспитательный процесс в школе-лаборатории должен строиться как гибкая система социальных взаимодействий,



пронизывающих все основные структурные элементы образовательной среды и нацеленный на привитие детям реально необходимых норм образованности.

Стержневая идея концепции школы-лаборатории позволила осознать и сформулировать важнейшие характеристики проектируемой образовательной среды. Основным ресурсом, позволяющим проектировать образовательную среду как систему постоянно развивающихся социальных взаимодействий между субъектами учебного процесса, является личностно-ориентированный подход к обучению детей, реализуемый школой-лабораторией в последние годы. Образовательная среда, выступающая как совокупность экопсихологических условий жизнедеятельности учащихся, как бы проектируется каждый раз заново при появлении нового ученика или обнаружении сдвигов в развитии отдельного ученика. Развитие образовательной среды есть условие развития каждого отдельного ученика и всего школьного микросоциума.

Характеризуя образовательную среду, В.И.Слободчиков (2000) выделяет два основных показателя – насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и ее структурированность (способ ее организации). Если оценивать с позиций этого подхода состояние образовательной среды школы-лаборатории для больных детей и детей-инвалидов до недавнего времени, то можно говорить о том, что это была среда потенциально богатая, но не насыщенная, поскольку уровень выдвигаемых целей и задач развития учащихся был недостаточно высок при имеющемся содержании культуры. Перспективой развития для школы-лаборатории стала образовательная среда, организованная по принципу вариативности (как единства многообразия), в которой административно-целевые связи и отношения имели бы кооперирующий характер. В такой среде должно произойти объединение разного рода ресурсов в рамках всеобъемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам. При этом показатель структурированности был бы оптимально соответствующим требованиям образовательного пространства.

Иными словами, перед школой-лабораторией для больных детей и детей-инвалидов встала задача проектирования особой образовательной среды развивающего типа, в которой происходит смена приоритета с дидактических компонентов на психологические. При этом базовый уровень «знаний-умений-навыков» превращается из цели обучения в средство актуализации познавательных, творческих и личностных возможностей учащихся (В.И.Панов, 2000).

Для реализации этих целей коллектив школы должен осуществлять постоянный мониторинг состояния образовательной среды и, в зависимости от его результатов, вносить изменения в учебный процесс. Возможности такой деятельности заложены в типе образовательных технологий, способе организации внеучебной деятельности, особенностях управления учебно-воспитательным процессом и взаимодействии с внешними образовательными и социальными институтами.

Стратегическое направление развитие школы-лаборатории для больных детей и детей-инвалидов определяется через решение следующих основных задач:

- организация учебного процесса на уровне, который позволяет детям с ограничениями по здоровью получать полноценное общее среднее образование, соответствующее современным реалиям жизни в России;
- создание системы внеучебной деятельности;
- совершенствование управления учебно-воспитательным процессом;
- разработка содержания и методов надомного обучения, пригодных для внедрения в Москве;
- адаптация к условиям школы для учащихся и разработка оригинальных программ и учебно-методических комплектов по отдельным учебным предметам;

- адаптация и разработка пакета диагностических методик и методик коррекционно-развивающей работы;
- совершенствование системы научно-методической поддержки учебно-воспитательного процесса, в том числе через осуществление исследовательских программ по: дидактическому сопровождению конкретных учебных дисциплин, разработке специальных обучающих программ, валеологии, психологическим проблемам логопедической и коррекционной работы, авторским программам (по различным предметам и экспериментальным курсам);
- расширение сферы практического приложения таких служб, как социально-психологическая, логопедическая, валеологическая, медико-реабилитационная;
- координацию деятельности различных служб в процессе текущей учебно-воспитательной работы и проектирование новых форм совместной деятельности педагогов, ученых и методистов, мониторинг состояния образовательной среды.

Как было сказано выше, насыщение образовательной среды для больных детей и детей-инвалидов необходимыми ресурсами должно сочетаться с личностно-ориентированным подходом, реализуемым и в обучении, и во внеучебной работе (в частности, в рамках психологической поддержки образовательной среды) через внедрение системы инновационных образовательных и развивающих программ. При этом личностное развитие учащихся выступает как цель не только психологического сопровождения, но и всей системы образования для детей с ограниченными возможностями.

Одной из важнейших черт, объединяющих многообразие теоретических концепций и практико-ориентированных образовательных развивающих программ, является идея понимания развития как **саморазвития**, как активного созидательного процесса, осуществляемого ребенком в сотрудничестве со взрослым.

Развитие ребенка подчинено общим закономерностям. Одна из них состоит в том, что появление у ребенка новых психических образований и развитие его личности обязательно связаны с активностью самого ребенка, с его желанием познавать и действовать. Это возможно только тогда, когда познание станет для ребенка личностно-значимым. Согласно современным представлениям, для того, чтобы развитие происходило оптимальным способом, необходимо, чтобы оно превратилось в саморазвитие.

Но процесс саморазвития нельзя свести не только к усвоению знаний, умений и навыков, но даже к перениманию «личного опыта» и «личностного вклада» (А.В.Петровский), вносимого конкретными педагогами. Развитие становится саморазвитием уже потому, что взрослый (педагог) не может оставаться для ребенка только лишь носителем личного опыта, но становится персонифицированным воплощением общечеловеческой культуры, богатство которой передается ребенку в условиях специально созданной образовательной среды. Благодаря этому у ребенка и возникает возможность творческого овладения обобщенными формами человеческой культуры, что открывает источники саморазвития.

И здесь принципиально важным является, как отмечает В.И.Панов, что "для развивающего образования предметом развития выступает психическое развитие учащегося в целом. Оно включает в себя кроме мышления и перцептивную, и эмоциональную, и духовно-нравственную, и даже телесную сферы" ("Психологическая наука и образование", № 3-4, 1998, с.43). При этом, "развивающее образование должно обеспечить формирование и у ученика, и у учителя способности быть субъектом своего развития, как компонента системы " ученик(и) - учитель " (там же, с.44).

Самое общее определение **субъекта** связано с пониманием его как индивида, выступающего в качестве носителя активности, познающего и преобразующего действительность. К.А.Абульханова-Славская разрабатывая проблему субъекта психи-

ческой деятельности, раскрывает это понятие прежде всего как высший уровень регуляции, новый способ активности, когда человек обнаруживает деятельностьную сущность и становится субъектом своей жизнедеятельности. Он сам разрешает противоречия, осуществляет некоторые преобразования, самоопределяется. К.А.Абульханова-Славская так пишет об определении субъекта: "Во-первых, этим понятием предполагается индивидуализация, проявляющаяся в согласовании своих возможностей, способностей, ожиданий с встречными условиями и требованиями, где субъект создает индивидуальные композиции из объективных и субъективных составляющих деятельности. Во-вторых, реально у разных субъектов проявляется разная мера активности, разная мера развития, разная мера интегративности, самоопределения, самосознания" ("Мировоззренческий смысл и научное значение категории" / Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. Под ред. К.А.Абульхановой, А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой. – М., Изд-во "Институт психологии РАН", 1997, С.64-65). По ее мнению, направленность на самореализацию - есть важнейшая характеристика субъектности и продукт определенной фазы жизненного пути человека, а именно стадии индивидуальности. Эта фаза характеризуется поиском средств и способов реализации своей индивидуальности. Наличие внутренних взаимосвязей, внутреннего контура регулирования можно наблюдать у любого человека. Каждому свойственна неповторимость, однако не всякий является при этом развитой индивидуальностью, в полной мере субъектом своей жизнедеятельности.

Развитие субъекта возможно только в процессе преобразования мира и самого себя. Такое развитие осуществляется не само собой, не как естественный рост, а как сложный и трудный процесс **преодоления** возникающих проблем. "Между системой целей, мотивов, притязаний, способностей личности и системой общения, деятельности, самой жизни с ее обстоятельствами, ситуациями постоянно возникают противоречия, разрешая которые, личность и становится субъектом. Эти противоречия должны исследоваться, классифицироваться психологической наукой и одновременно быть предметом сознания, осознания, рефлексии каждой реальной личности" (К.А.Абульханова-Славская, 1997, С.61). Способность к преодолению трудностей и разрешению противоречий, таким образом, становится еще одним из важнейших признаков субъекта деятельности. Субъект оказывается постоянно **становящимся** в процессе продвижения к совершенству, и совершенство - как недостижимая цель – позволяет субъекту снова и снова ставить жизненные задачи преобразования и саморазвития.

Важнейшим условием, позволяющим создать предпосылки для становления ребенка в качестве субъекта саморазвития является переход на более высокий уровень самосознания, реализуемый на основе развертывания рефлексивных способностей.

Развертывание указанных процессов в образовательной среде для больных детей и детей-инвалидов становится особенно актуальной проблемой. Фасилитировать и готовить процесс саморазвития можно и нужно заранее, создавая питательную среду для развития самосознания с того момента, когда ребенок включается в систематическую учебную деятельность, т.е. с его включения в образовательную среду.

В учебно-воспитательном процессе школы-лаборатории № 367 реализуется широкая система мероприятий, направленных на формирование общей культуры и развитие личности учащихся. Однако важнейшее стратегическое направление работы – это личностно-ориентированный подход в процессе обучения, принципы которого реализуются прежде всего непосредственно на уроке.

Однако помимо образовательных программ, определенных государственным стандартом, в школе-лаборатории реализуются экспериментальные психологические программы личностного развития детей всех возрастных категорий с целью ослабления негативного влияния перенесенных заболеваний и травм на формирование лично-

сти и переориентации учащегося на позицию успешного человека (такие, например, как система тренинговых занятий для старшеклассников «Моя жизнь», программа «Психологическая азбука» для младших школьников и ряд других).

В качестве примера практического подхода к решению задач личностного развития детей в образовательной среде для больных детей и детей-инвалидов кратко опишем суть программы "Психологическая азбука" (авторы-разработчики – И.В.Вачков, А.Х.Попова), реализуемой во всех начальных классах школы-лаборатории № 367.

**Содержанием** программы "Психологическая азбука" является знакомство детей с основными психологическими понятиями и тренировка элементарных умений и навыков рефлексии.

**Главной целью** этой программы выступает развитие личности ребенка, и, в частности, его самосознания и рефлексивных способностей в тех пределах, которые определяются возрастными возможностями и требованиями "психологической безопасности", предохраняющими ребенка от излишней "боли самопознания".

**Основной принцип**, легший в основу обучения новому курсу - принцип единства материала психологии с психологическим материалом конкретной личности - подразумевает "соавторство" учителя и ученика в создании этого курса. Программа "Психологической азбуки" способствует научению детей замечать проявление психологических фактов, явлений, закономерностей вокруг себя, в повседневной жизни, в своем поведении и поведении окружающих.

Таким образом, ученик знакомится с психологией через осознание собственных психологических феноменов и, с другой стороны, осмысливать и понимать явления своей психической жизни он сможет благодаря уяснению объективных психологических законов.

#### **Курс призван обеспечить:**

- создание психологических предпосылок становления сознательного субъекта саморазвития через усвоение психологических знаний и овладение методами и средствами саморазвития;
- взаимосвязь изучения элементов системы современных психологических знаний с развитием детского самосознания и в целом с личностным развитием;
- осознанное усвоение духовно - нравственных ценностей через осмысление гуманистических идей современной психологии, прежде всего идеи об уникальной позитивной сущности каждой личности;
- формирование психологической культуры как неотъемлемой части общей культуры человека; развитие психологической компетентности в целях эффективной коммуникативной и аутокоммуникативной деятельности;
- развитие умений и навыков, обуславливающих поведенческую гибкость в разнообразных ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми;
- создание у ребенка обобщенной динамической картины своего внутреннего мира через осознание собственных личностных характеристик и самопредставлений и развитие рефлексивных способностей;
- выработку позитивного самоотношения и формирование умений сознательного самоконтроля;
- развитие эмоциональной экспрессивности и умений эффективной саморегуляции эмоциональных состояний;
- активное совершенствование системы познавательных процессов - ощущения, восприятия, мышления, памяти, воображения, представлений, внимания.

Одной из важнейших задач работы школы-лаборатории № 367 является помощь детям с ограниченными возможностями в реальном включении в жизнь общества. Иными словами, обучение в школе должно иметь своим итогом высокий уровень соци-

ализации учащихся, безболезненную адаптацию детей в окружающем мире. При этом основной целью деятельности педагогического коллектива в образовательной среде для детей с ограниченными возможностями выступает обеспечение благоприятных условий вхождения учащихся школы в самостоятельную жизнь. Деятельность осуществляется в следующих важнейших направлениях: поиск возможностей для создания рабочих мест в школе и за ее пределами; организация работы по профессиональной подготовке учащихся; специализированная подготовка детей к трудовой деятельности с учетом ограничений по здоровью; допрофессиональная подготовка учеников 10-11 классов; привлечение внешних организаций в деле социальной адаптации учащихся школы.

Психологи института и школьные психологи, дефектологи, логопеды занимаются отбором и адаптацией психодиагностических методик, созданием базового комплекта методик, базы данных мониторинга психического развития детей. Проводятся консультации и психокоррекционные занятия с учениками с целью решения личностных проблем детей и проблем, связанных с успешностью школьного обучения. Осуществляется консультационная, психокоррекционная и психотерапевтическая работа с родителями.

Поскольку помощь детям в адаптации к жизни в обществе – это общая задача всех сотрудников школы, то необходима работа по объединению представлений о системе такой работы всех специалистов. Для этого в школе реализуются специальные обучающе-развивающие программы для педагогов: «Психологические особенности педагогической работы с нетипичными детьми», «Психология общения учителя и ученика» и другие.

Серьезную проблему для многих учащихся представляет профессионализация после окончания школы. В связи с имеющимися хроническими заболеваниями и инвалидностью выпускники школы не всегда могут получить высшее или среднеспециальное образование, трудоустроиться и в целом определиться с выбором профессии, поскольку сталкиваются с целым рядом ограничений. В рамках образовательной среды для детей с ограниченными возможностями осуществляется деятельность по созданию возможностей допрофессиональной подготовки учащихся и оказанию помощи в профессиональном самоопределении. Для решения этих задач проводится работа по оборудованию рабочих мест в школе и на дому учащихся (установка компьютеров), что даст им возможность начать осуществление профессиональной деятельности еще до окончания школы, освоить первичные навыки, необходимые для профессий, требующих владения информационными технологиями.

## **ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК СРЕДОВОЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

М.О.Мдивани, Э.В.Лидская. Москва, Психологический институт РАО

Одним из разновидностей социальной среды является так называемая информационная среда. В рамках философского анализа это понятие включает в себя как информационные ресурсы общества, так и информационную инфраструктуру. С психологической точки зрения информационная среда предстает в виде информационных воздействий разного рода, которые на себе испытывает человек, а также в виде информационных средств общения, взаимодействия с другими и воздействия на других (средства массовой информации, мульти-медиа, интернет и т.п.).

Информационная среда является важнейшим фактором социализации индивида, а также формирования индивидуального и общественного сознания. Именно она выступает тем средством, с помощью которого общество транслирует индивиду нормы, ценности и стереотипы поведения, именно она оказывает непосредственное влияние на формирование социального поведения и личности. Это относится и к нормативно-ценностной сфере, и к социальным стереотипам (Шапинский В.А., 1997; Wiegman, O. Et al., 1992 и др.).

В данном случае ограничимся кратким обзором влияния телевидения как одного из наиболее доступных средств массовой информации (СМИ) на социализацию подросткового поколения, в частности, на половозрастную идентификацию.

Как известно, влияние телевидения на детей, подростков, юношей и девушек огромно, они черпают оттуда жизненные идеалы, ценности и способы поведения, причем влияние это имеет кросс-культурный характер (Kuttschreuter, M. Et al., 1989). Исследования показывают, что влияние западного (прежде всего американского) телевидения на развивающиеся страны оценивается исследователями неоднозначно (Kang, - Jong-G., 1992). Проповедуя американские жизненные ценности, оно, с одной стороны, демонстрирует возможности личности в достижении своей цели, а, с другой — насаждает индивидуализм и насилие, что часто не совпадает с исконными национальными ценностями. Все исследователи подчеркивают, что наибольшее влияние телевидение оказывает на подростков, когда идет бурный процесс социализации и впечатлительные зрители не только идентифицируют себя с героями передач, но и переносят заимствованные модели поведения в реальную жизнь (Мдивани М.О., Лидская Э.В., 1998).

Одним из важнейших этапов социализации является полоролевая социализация, в основе которой лежит восприятие и присвоение представлений о роли мужчины и женщины в обществе, а также стереотипов полоролевой идентификации и поведения.

Вопрос о том, как индивидуальная половая идентификация развивается и каковы основные факторы этого развития — один из основных вопросов развития человека вообще. Пол — это не только биологический феномен. Как писал К.Леви-Стросс, по различиям в социальной роли женщины в обществе можно судить о различиях между культурами в общем (Леви-Стросс, 1985).

С самых ранних этапов развития человеческого индивида, с истоков семейной социализации, взрослые транслируют маленькому ребенку нормы и стереотипы мужского и женского поведения. Когда мама говорит мальчику: “Ты же мужчина, мужчины не плачут!”, тем самым она сообщает своему ребенку, что социальная роль мужчины не предполагает открытого проявления чувств. Или, когда учительница младших классов говорит девочке: “Разве можно драться, ты же — девочка!”, она подсознательно дает понять всем, кто ее слышит, что женщина не должна нарушать нормы (законы), для нее

это совершенно недопустимо, а для мужчины — иногда можно. Или существование различных требований к аккуратности по отношению к мальчикам и девочкам, предполагает, что для женщины гораздо важнее быть собранной, скромной и внимательной, чем для мужчины. Его предназначение иное — быть мужчиной. А что это значит, когда мальчику или подростку говорят “Будь мужчиной!”? Как правило это призыв к доминированию, поощрение достижений и утверждение неадаптивной позиции (упорство и неуступчивость) по отношению к адаптивной (уступчивость и компромисс).

Существует много свидетельств того, что стереотипы мужского поведения (маскулинность) — это доминирование, агрессия, направленность на себя, независимость и самоутверждение. В то время как стереотипы женского поведения — это прежде всего направленность на других, мягкость, толерантность (Spence&Helmreich, 1978). Полоролевая идентификация — это соотношения себя с социальными стереотипами мужской и женской роли, она является одним из важнейших компонентов Я-концепции.

Современное российское телевидение резко отличается от того телевидения, которое было во времена СССР. Это отличие заметно не только в использовании современных телевизионных средств, но и в форме и содержании вещания. Мы смеем предположить, что заимствуя у западного телевидения формы и методы, российское телевидение переносит на российскую почву и идеологические клише. То есть, сознательно или несознательно, организаторы ТВ-вещания утверждают, в частности, преимущества мужского типа поведения в современном обществе, во многом определяя формирование полоролевых стереотипов у подростков.

Рассмотрим становление информационной среды по мере развития человеческой цивилизации. Эти вещи неразрывно связаны, в некотором смысле развитие человеческой цивилизации и есть развитие информационной среды. Информация - это не просто имманентно свойственные объекту характеристики или черты. Информацией они становятся только тогда, когда присутствует активный процесс передачи некоторых свойств от одного источника к другому. То есть, если некоторый предмет является носителем какого-либо качества, например формы, это качество не является информацией до тех пор, пока кто-либо не сообщает кому-либо, что данный предмет имеет определенную форму.

Второй необходимой особенностью информации является наличие кода передачи. Понятно, что свойство или качество некоторого объекта может быть воспринято субъектом непосредственно, но для передачи сообщения другому субъекту его необходимо облечь в какую-либо понятную получателю форму, то есть использовать код. То есть, если рассмотреть единичный информационный акт, то он с необходимостью предполагает коммуникатора, реципиента и процесс передачи закодированного сообщения. С развитием цивилизации менялась технология кодирования и передачи информации от коммуникатора к реципиенту, коренным образом меняя отношения последних. Попробуем проследить развитие процессов человеческой коммуникации и выделить в нем некоторые ключевые моменты, которые коренным образом сказались на развитии человеческой цивилизации, и тем самым на развитии индивида и общества.

Первичной системой кодирования, которой пользовался человек в процессе коммуникации, была звуковая система. Первые знаки, основанные на ассоциациях, закреплялись и постепенно складывались в звуковую знаковую систему или речь. Этой звуковой системой коммуникации мы пользуемся до сих пор, но необходимо отметить одну существенную деталь: когда не было ничего кроме речи, коммуникация была возможна лишь между одним говорящим субъектом и одним слушающим.

Революционным пунктом в развитии человеческой коммуникации стало появление письменности и алфавита. Передаваемую информацию теперь не было необходимости рождать непосредственно в процессе коммуникационного акта, ее можно было

накапливать и фиксировать. И, что важно, источником этой зафиксированной информации перестал быть один субъект, источником суммируемой информации теперь могло быть целое сообщество. То есть с изобретением письменности в системе “коммуникатор - реципиент” на месте коммуникатора оказался не субъект, а социум.

До тех пор, пока книги были рукописными и существовали лишь в нескольких экземплярах, получателем сосредоточенной в них информации оставался лишь узкий круг умеющих читать, то есть в системе “коммуникатор - реципиент” на месте реципиента оставался субъект. Еще одним важным событием, сильно повлиявшим на человеческую историю, оказалось появление печатной книги. Как уже говорилось выше, печатная книга вызвала такие важные последствия как появление социальных институтов детства и образования. Но кроме этого, появление печатной книги оказало решающее влияние и на развитие коммуникации. Получателем информации теперь оказался массовый читатель, то есть в системе “коммуникатор - реципиент” место реципиента занял социум. Описанные этапы развития коммуникационной системы отражены в приведенной ниже таблице.

Коммуникатор	Способ передачи информации	Реципиент
субъект	речь	субъект
социум	письменность	субъект
социум	печать (СМИ)	социум

Как видно из таблицы, лишь на последнем этапе из коммуникационного акта уходит субъект: и носителем и получателем информации является все общество. Если рассматривать на этом этапе процесс социализации или усвоения культурных ценностей, зафиксированных в книгах, то становится понятно, что процесс обучения через чтение всегда контролируется обществом через конкретных субъектов — учителей, родителей или просто взрослых. Процесс чтения требует, кроме умения читать, понимания значений слов и идей, зафиксированных в книге, сосредоточенности и спокойствия. Сосредоточенности не только телесной, которая проявляется в неподвижности, но и сосредоточенности умственной. Предложения, параграфы и страницы постепенно сменяют друг друга согласно логике повествования. Когда читаешь, нужно ждать, чтобы получить ответ или заключение. Такая манера поведения трудна для ребенка, поэтому обучение проходит поэтапно. Книжки, которые читают ученики начальной школы отличаются от тех, которые читают ученики старших классов.

Однако бурное развитие технологии в последнем столетии таким образом сказалось на информационных процессах, что субъект как непосредственный носитель информации и организатор информационного обмена стал играть все более скрытую роль. Этот процесс начался с появлением и распространением электрических систем передачи информации. Электрический телеграф был первым средством массовой коммуникации, который позволил скорости сообщения превысить скорость перемещения человеческого тела. До появления телеграфа все сообщения, включая написанные и напечатанные, могли передаваться только с такой скоростью, с какой мог передвигаться человек, их несущий. Телеграф удалил время и пространство из поля человеческой коммуникации и сделал информацию бестелесной. Телеграф создал индустрию новостей и обезличил информацию. Древняя традиция казнить гонца, принесшего плохие вести, существовавшая как метафора, окончательно потеряла смысл с появлением телеграфных агентств. Как и газета, телеграфное агентство обращается не к индивиду а ко всему миру, но у телеграфных новостей нет источника: “ТАСС уполномочен сообщить...”.



Все это оказало влияние и на процесс социализации. Если раньше этот процесс был контролируем взрослыми и зависел от принципов управления информацией и процессов обучения, то телеграф создал новый доступный канал информации, отличающийся от прежних качеством, количеством, последовательностью и условиями использования. Еще более доступным и важным для процесса социализации каналом информации стало телевидение.

Телевидение как средство передачи информации коренным образом отличается от всех остальных. Если слово всегда обозначает понятие, и тем самым предполагает некоторую абстракцию, то картинка только показывает вещь. Изображение изначально менее когнитивно нагружено, чем слово: слово требует распознавания своего истинного значения, тогда как изображение взывает скорее к эмоциям, чем к разуму. Оно просит нас чувствовать, а не думать. Р.Арнхейм, описывая графическую революцию, оценивал ее как “сон мозга” (Arnheim R., 1957). Подтверждением этих рассуждений можно считать некоторый иррационализм, привнесенный телевидением в нашу жизнь, когда важнее оказывается то, как выглядит политик, чем его убеждения, или то, как выглядит вещь, чем ее функциональные свойства.

Телевидение предлагает нашим детям примитивную, но устойчивую альтернативу печатному слову. Для того, чтобы воспринимать картинки не нужно знать алфавита. Чтобы распознавать значение изображений на экране, не нужны уроки грамматики, орфографии или логики. Достаточно просто смотреть. В отличие от книг, с их различной лексической и синтаксической сложностью, требующих соответствующих навыков чтения и понимания, телевизионные образы доступны всем, независимо от возраста. Дети начинают смотреть телевизор очень рано, с двух лет они уже часто имеют свои любимые программы и рекламные ролики. Однако никогда телевизионная реклама не создавалась для двух или трехлетних детей. Специальные телевизионные программы для подростков уже не редкость, но вопрос об их популярности среди подростковой аудитории остается открытым. Подростки смотрят телевизор очень много, можно сказать, что телевидение является для них наиболее доступным средством из всей информационной инфраструктуры.

Как показывают наши данные, 79% девочек и 81% мальчиков смотрят телевизор каждый день. Большинство подростков смотрят телевизор 2-4 часа в день и в будни и в выходные, причем довольно большой процент (около 30%) в выходные смотрят телевизор больше 4-х часов в день.

В основном подростки смотрят телевизор в одиночку, иногда с родителями. Подростки не испытывают давления со стороны родителей на свои телевизионные предпочтения, они сами выбирают что смотреть и лишь пятой части опрошенных запрещают что-либо смотреть. Причем основная причина запретов со стороны родителей – “слишком поздно” или “много эротики”.

Исследование влияния современного телевидения на полоролевою социализацию подростков, описанное в данной работе, позволило сделать следующие выводы:

1. Современные подростки смотрят телевизор каждый день, в среднем по 2-4 часа.
2. Контент-анализ телевизионного вещания, проведенный в течение двух недель, показал преимущественное количество передач и фильмов, транслирующих маскулинные стереотипы поведения.
3. Подростки более всего предпочитают смотреть маскулинные телевизионные программы и нейтральные художественные фильмы (комедии).
4. Не выявлено прямой зависимости между телевизионными предпочтениями и полоролевой социализацией подростков, однако некоторые факты позволяют судить об их связи.

5. В наибольшей степени связаны телевизионные предпочтения и стереотипы поведения.

6. Телевидение оказывает влияние на осознание социальной желательности полоролевых качеств и тем самым влияет на полоролевую идентификацию и самооценку.

7. Преимущественно маскулинная полоролевая идентификация подростков влияет на выбор маскулинной жизненной стратегии.

### **Литература**

Леви-Стросс К., Структурная антропология, М., 1985 г.

Мдивани М.О., Лидская Э.В. Социализация и информационная среда. В кн.: Экопсихологические аспекты развития индивидуальности. М., 1998. С.139 - 145

Шапинский В.А. Телевидение и молодежь // Молодежь 87: надежды и разочарования. Москва, 1997. С.148 - 154.

Arnheim, Rudolf. Film as Art. Berkely: University of California Press, 1957.

Kang,-Jong-G. The role of American television in Korea: Cultural invasion. Communication-Research-Reports; 1992 Jun Vol 9(1) pp.75-87

Kuttschreuter,-М.; Wiegman,-О.; Baarda,-В. Agressie, prosociaal gedrag en televisiekijken in zes landen longitudinaal onderzocht. / Aggression, prosocial behaviour and television viewing: A longitudinal study in six countries. JN: Pedagogische-Studien; 1989 Oct Vol 66(10) pp. 377-389

Spence,J., Helmreich, R., Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents. Austin, TX: University of Texas Press, 1978.

Wiegman,-О.; Kuttschreuter,-М.; Baarda,-В. A longitudinal study of the effects of television viewing on aggressive and prosocial behaviours. JN: British-Journal-of-Social-Psychology; 1992 Jun Vol 31(2) pp.147-164.

## **ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Лепский В.Е., Москва, Институт психологии РАН

### ***Постановка проблемы***

Современный этап развития общества характеризуется возрастающей ролью информационной среды (сферы)\*. Бурные темпы информатизации общества все более обостряют проблемы установления гармонии отношений человека и общества с информационной средой. Медленно пробуждается осознание того, что личность, общество и государство оказались не готовы к защите своих интересов в информационной среде. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры негативных воздействий на психику через информационную среду, которые способствуют скрытому захвату властных полномочий граждан, искусному втягиванию их в финансовые аферы, оболваниванию через СМИ, разрушению духовных и культурных традиций и устоев, разжиганию этнических, религиозных, политических, региональных и других конфликтов, навязыванию неадекватных представлений и выгодного кому-то образа жизни и многое другое.

---

\* **Информационная среда (сфера)** – образуется совокупностью: субъектов информационного взаимодействия или воздействия; собственно информации, предназначенной для использования субъектами информационной сферы; информационной инфраструктуры, обеспечивающей возможность осуществления обмена информацией между субъектами; общественных отношений, складывающихся в связи с формированием, передачей, распространением и хранением информации.

В последние годы остро встала проблема смены научной парадигмы информатизации общества. Традиционно сложившаяся доминанта технократического подхода не адекватна целям и задачам построения постиндустриального общества и таит в себе угрозы сопоставимые по масштабам с угрозами ядерной и экологической катастроф [7].

В 70-80-е годы на Западе появилось множество самых различных концепций постиндустриального общества (супериндустриальное, постиндустриальное, технотронное, кибернетическое, информационное общество). При всех различиях их объединяют две общие посылки. Одним из факторов появления этого общества считается техника нового поколения, прежде всего информационная. Другим – выделение информационного общества как особой стадии в историческом и социально-экономическом развитии общества.

Будущее общества связывается не с ростом тоталитаризма и отчуждения, а с децентрализацией, регионализацией, изменением характера труда в направлении его интеллектуализации и гуманизации, демократизацией экономической и социальной жизни.

Характерной чертой концепций постиндустриального (информационного) общества является отказ от технократической модели общественного развития, обращенность к человеку. Гуманистическое звучание этих концепций особенно явно выражено в положении F.Ferrarotti (1985) о конце эпохи автоматического прогресса и утверждении, что будущее открыто, а история является человеческим делом.

Актуальна разработка гуманистической парадигмы информатизации общества. И эта работа наращивает свои темпы и масштабы.

В 1995 году по инициативе Совета безопасности РФ и представителей ряда институтов Российской академии наук было сформировано новое междисциплинарное научно-практическое направление "Информационно-психологическая безопасность" /ИПБ/ [1,10], которое за эти годы прошло несколько этапов становления и развития и в настоящее время оказывает ярко выраженное гуманистическое влияние на разнообразные аспекты организации информационной среды общества. За относительно короткий период проведены десятки конференций и круглых столов, опубликованы сотни публикаций, защищены докторские диссертации (психология, политология, право), разработаны проекты концептуальных государственных документов, а также проекты федеральных законов. Что убедительно свидетельствует о наличии социального заказа на данную проблематику со стороны граждан, общества и государства.

Современное понимание информационно-психологической безопасности определяется как состояние защищенности основных интересов личности, общества и государства от угроз, связанных с воздействиями информационной среды на психику граждан. При этом упомянутые интересы личности, общества и государства жестко связываются с соответствующими положениями Конституции Российской Федерации, Концепции национальной безопасности, Доктрины о правах человека и других базовых правовых документов. Такое понимание информационно-психологической безопасности Российской Федерации создает определенные преграды на пути использования механизмов ее обеспечения в интересах отдельных лиц и группировок. Вместе с тем формируемые механизмы обеспечения информационно-психологической безопасности оказываются недостаточно защищенными в силу того, что гражданское общество в России находится в состоянии зарождения. Практически отсутствует контроль со стороны общества над государством, в тоже время крайне сильное влияние на государство оказывают коррумпированные чиновники, финансовые олигархи и криминальные структуры. Обеспечение информационно-психологической безопасности следует рассматривать как стратегическую проблему построения гражданского общества в России. Только в этом слу-

чае мы имеем шанс, не допустить, чтобы решение этой проблемы было превращено в инструмент достижения чьих-то скрытых корпоративных интересов.

Учитывая эти соображения, под информационно-психологической безопасностью следует понимать комплексное междисциплинарное научно-практическое направление с доминантой психосоциальных аспектов рассмотрения проблем взаимодействия в системе "Человек – информационная среда". Это направление не укладывается в рамки конкретных существующих научных направлений и выполняет "связующую" (интегрирующую) междисциплинарную функцию в интересах решения практических задач. Поэтому важна четкая фиксация связей, отношений с пограничными научно-практическими сферами деятельности. В этом направлении пока только обозначены первые ориентиры. В частности, это касается информационной безопасности [3,8], национальной безопасности [3], проблематики информационных войн [14], политической психологии [6], образования [2], информатизации общества [3,7], психологии труда, инженерной психологии и эргономики [5] и ряда других областей знаний. Особенно актуальны связи и отношения с междисциплинарными направлениями в психологии, прежде всего, это относится к экологической психологии и эргономике.

В данной статье приводятся общие представления о базовых моделях ИПБ, на основе которых рассматриваются связи информационно-психологической безопасности и экологической психологии, фиксация которых может способствовать их интеграции при решении комплексных социальных проблем. Обосновывается корректность и целесообразность представления информационно-психологической безопасности как экологической психологии систем "Человек - информационная среда".

#### **Обобщенная модель возникновения и защиты от угроз информационно-психологической безопасности**

Информационно-психологическая безопасность – развивается как научно-практическое направление, ориентированное на обеспечение защищенности основных интересов личности, общества и государства от угроз, связанных с воздействиями информационной среды на психику граждан (в это определение неявно включены и воздействия граждан на информационную среду) [11].

На Рис.1. представлена обобщенная структурно-функциональная схема возникновения и защиты от угроз ИПБ.

Общие представления об основных источниках угроз ИПБ, факторах усиливающих угрозы и последствиях приведены в работе [6].

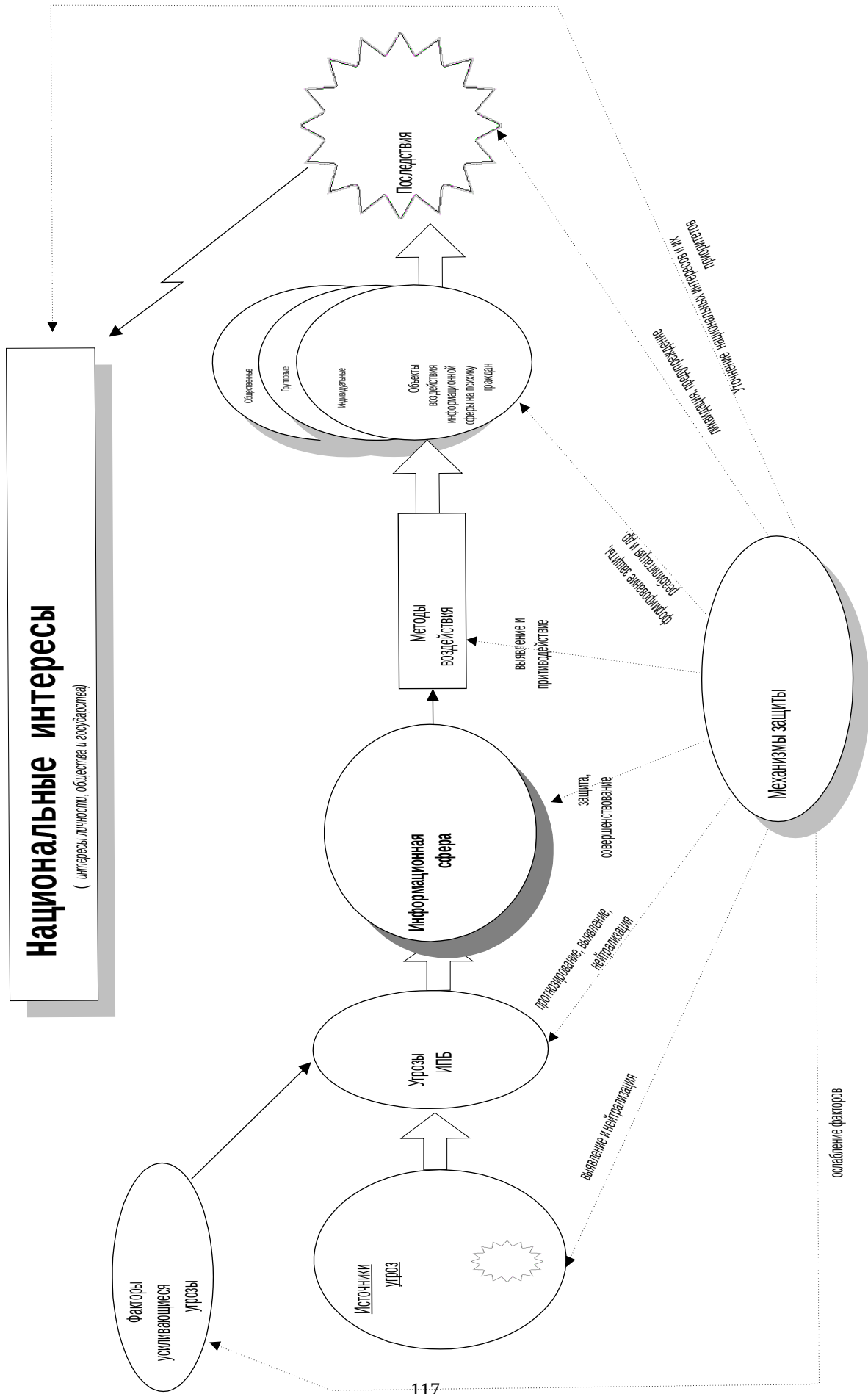


Рис.1. Обобщенная модель процессов возникновения и защиты от угроз ИИБ

### **Психика граждан как объект воздействия информационной сферы**

Учитывая органичные связи психики с социальными процессами и структурными образованиями, выделим три группы объектов\* информационных воздействий на психику человека: индивидуально-личностные, групповые и общественные и приведем примеры отдельных объектов, входящих в эти группы. В таблице 1 представлены примеры объектов ("мишеней") воздействия информационной сферы на психику граждан.

*Таблица 1.*

Примеры объектов ("мишеней") воздействия информационной сферы на психику граждан

<b>Индивидуально-личностные объекты</b>	<b>"Групповые" объекты</b>	<b>"Общественные" объекты</b>
Направленность личности (мотивы, убеждения, установки и др.). Познавательные процессы (восприятие, память, мышление, когнитивный стиль и др.)	Групповые представления, мнения и др. Групповые нормы, традиции, ценностные ориентации, знаковые системы и др.	Общественное мнение и др. Социальные нормы, роли, установки, традиции и др. Язык.
Эмоционально-волевая сфера. Личностные качества.	Психологический климат, Групповая совместимость и др.	Духовная сфера общества.
Психические состояния	Специфические состояния групп (массовые психозы и др.)	Специфические состояния общества (стабильность отношений, экстремизм, терпимость и др.)
Процессы саморегуляции (самоконтроль, самоопределение и др.).	Механизмы группового сознания, как регулятор групповой деятельности и развития. Внутригрупповые отношения и взаимодействия между членами группы. Лидеры (формальные и неформальные).	Механизмы общественного сознания как регулятор жизнедеятельности и развития общества. Элита.
Организация деятельности	Организация групповой деятельности	Общественные отношения.
Индивидуальный психологический потенциал [5].	Популяционный психологический потенциал группы [5].	Популяционный психологический потенциал общества [5].
Психическое здоровье человека.	Психологическое здоровье группы	Психическое здоровье общества.

Нарушения интересов личности, общества и государства могут быть связаны с деформацией через информационную сферу различных психических процессов и образований. В частности, создание условий неадекватности процессов восприятия окружающей действительности; навязывание кем-то определенной системы взглядов, отношений, ценностных ориентаций; формирование негативных психологических качеств и

<sup>0</sup> Иногда используется термин "мишени" информационно-психологического воздействия

установок (например, бескомпромиссность, агрессивность, жестокость, зависимость от наркотиков, алкоголя, киберпространства и др.), провоцирование импульсивных действий и нерациональных актов социального поведения; разрушение психического здоровья отдельных граждан и др.

Угрозы ИПБ через психосоциальные объекты (групповые) воздействия информационной сферы на психику граждан могут проявляться: через организацию информационной блокады объединений, затрудняющей их формирование и развитие или приводящей к разрушению; организацию информационных воздействий, направленных на деформацию групповых норм и отношений, дискредитацию отдельных членов, оказание на них психологического давления, манипулирование групповыми решениями и др. Угрозы ИПБ через психосоциальные объекты (общество) воздействия информационной сферы на психику граждан могут проявляться в виде искажения информации о происходящих событиях, манипулирования информацией с целью формирования необходимой оценки заданных событий, насильственного насаждения чуждых интересов, ценностей и нравов, возбуждения социальной, расовой, национальной ненависти и вражды, манипулирования общественными представлениями в целях достижения корпоративных целей, воздействий приводящих к разрушению психического здоровья общества и др.

### **Базовые принципы обеспечения информационно-психологической безопасности**

*Принцип открытости.* Национальная политика в сфере обеспечения ИПБ является открытой и предусматривает информированность общества о деятельности государственных органов и общественных институтов в области ИПБ с учетом ограничений, предусмотренных действующим законодательством.

*Принцип баланса интересов личности, общества и государства.* Национальная политика в сфере обеспечения ИПБ формирует направления совместной деятельности граждан, общественных организаций и органов государственной власти и управления в указанной области с учетом соблюдения баланса интересов личности, общества и государства. Основой механизма соблюдения баланса национальных интересов должны быть Конституция и законы Российской Федерации, Концептуальные документы, утвержденные Указами Президента Российской Федерации, международные акты в области прав и свобод человека, ратифицированные Российской Федерацией.

*Принцип приоритетности правового регулирования.* Принцип баланса интересов граждан, общества и государства в информационно-психологической сфере требует законодательного закрепления приоритетов этих интересов, а также использования форм общественного контроля за деятельностью органов государственной власти Российской Федерации. Реализация гарантий конституционных прав и свобод граждан на деятельность в сфере обеспечения ИПБ является важнейшей задачей государства. Законодательные (представительные) органы и органы власти разрабатывают нормативно-правовую базу обеспечения ИПБ в Российской Федерации, порядка проведения экспертизы и стандартизации в данной области, а также осуществляют контроль за безусловным их исполнением. Правовое регулирование должно быть приоритетным по отношению к использованию властных полномочий.

*Принцип конструктивного взаимодействия граждан, общества и государства.* Национальная политика обеспечения ИПБ в качестве механизма согласования интересов разнообразных субъектов и объектов обеспечения ИПБ и нахождения компромиссных решений должна предусматривать организацию (стимулирование и поддержку) эффективной работы различных советов, комитетов, и комиссий с широким представительством специалистов и всех заинтересованных структур. Государство должно оказывать всемерную поддержку различным формам проявления гражданских инициа-

тив, созданию и деятельности неполитических общественных организаций и объединений граждан, способствующих обеспечению ИПБ.

*Принцип антимонополии.* Национальная политика обеспечения ИПБ не допускает монополизма органов государственной власти и управления, а также отдельных лиц и общественных структур в области обеспечения ИПБ.

*Принцип системности.* При реализации тех или иных решений в области обеспечения ИПБ должны учитываться их последствия для всех субъектов, затрагиваемых этими решениями.

*Принцип гибкости.* Учитывая высокую динамику социальных изменений в России, механизмы реализации национальной политики обеспечения ИПБ должны быть гибкими и своевременно отражать значимые для обеспечения ИПБ изменения во всех сферах жизнедеятельности страны и мирового сообщества в целом.

### Назначение и основные функции системы обеспечения информационно-психологической безопасности

Система обеспечения информационно-психологической безопасности является частью систем обеспечения информационной и национальной безопасности страны.

Вариант обобщенной структурно-функциональной схемы системы обеспечения ИПБ представлен на Рис.2.

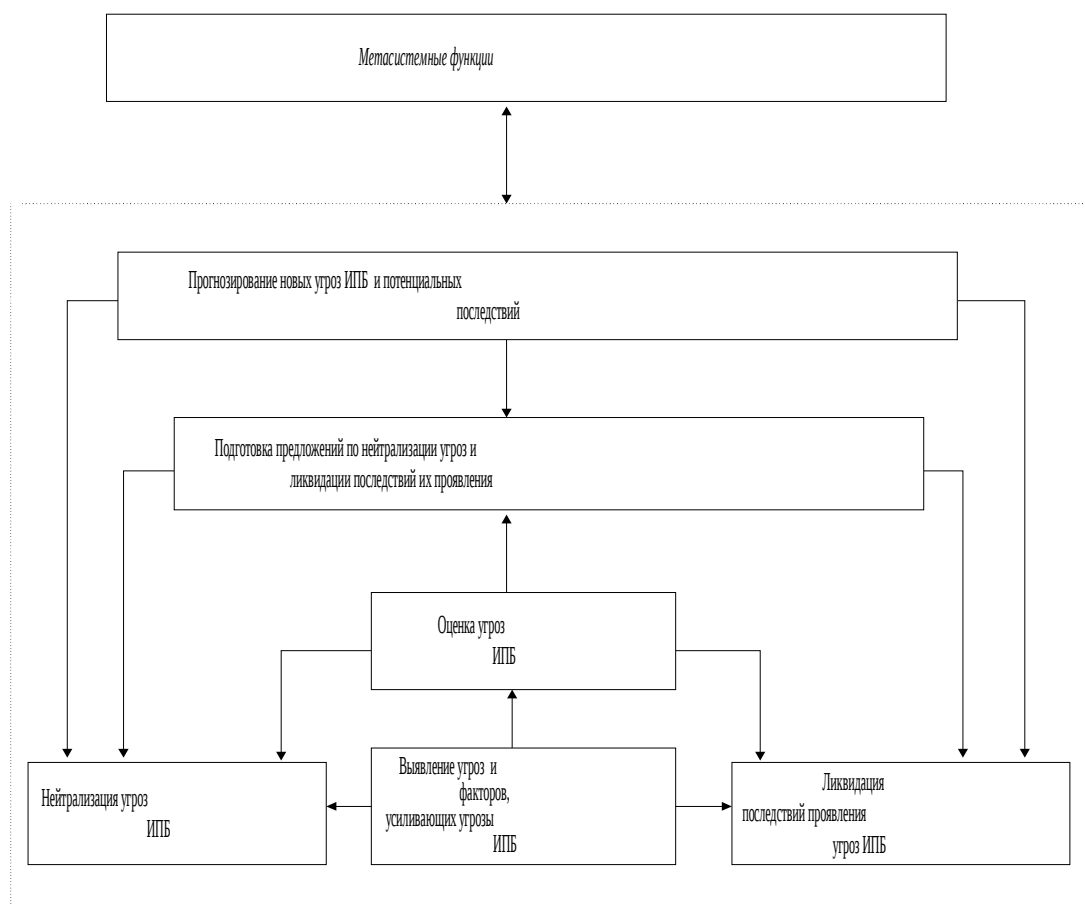


Рис. 2. Структурно-функциональная схема системы обеспечения ИПБ

Система обеспечения информационно-психологической безопасности должна



осуществлять следующие функции:

- прогнозирование новых угроз информационно–психологической безопасности и потенциальных последствий их проявлений;
  - выявление угроз информационно–психологической безопасности и факторов усиливающих угрозы;
  - оценка угроз информационно–психологической безопасности;
  - подготовка предложений по противодействию (нейтрализации) угроз информационно–психологической безопасности и ликвидации последствий их проявления;
  - нейтрализация угроз информационно–психологической безопасности и ослабление факторов способствующих усилению этих угроз;
  - ликвидация последствий проявления угроз информационно–психологической безопасности;
  - метасистемные функции:
- координация и контроль деятельности элементов системы обеспечения ИПБ;
  - оценка состояния ИПБ;
  - определение приоритетных направлений развития;
  - проведение единой научно-технической и социальной политики в области обеспечения ИПБ;
  - организация исследований, разработок и подготовки кадров в интересах обеспечения ИПБ;
  - осуществление международного сотрудничества в области обеспечения ИПБ.

Вариант обобщенного распределения функций системы обеспечения ИПБ между гражданами, общественными организациями и государственными структурами представлены в работе [6].

### **Информационно-психологическая безопасность в контексте основных направлений экологической психологии**

В настоящее время экологическая психология представлена совокупностью научно-практических направлений (дисциплин) [9], которые отличаются друг от друга не только методом, предметом, но и объектом исследования. Учитывая такую трактовку экологической психологии необходимо провести соотнесение ИПБ со всеми ее образующими направлениями. В таблице 2 представлены примеры соотнесения основных направлений экологической психологии с отдельными аспектами проблематики информационно-психологической безопасности.

Таблица 2.

Информационно-психологическая безопасность:  
экопсихология системы “Человек – информационная среда”

<b>Экологическая психология (основные направления)</b>	<b>Информационно-психологическая безопасность (отдельные аспекты проблематики)</b>
А. Психологическая экология	Представление ИПБ через структуру факторов воздействующих на психику в системе “индивид – среда” [13]
Б. Психология окружающей среды – психология среды  – психология охраны окружаю-	Широкий спектр работ по исследованию влияния информационной среды на психику человека.  Статья 58 Конституции РФ: “Каждый обязан сохра-

щей среды  – экстремальная психология	нять природу и окружающую среду, ..." ИПБ ставит и решает проблемы защиты информационной среды, в частности, защита языка [12], защита информации и информационных потоков [11] и др.  Проблемы информационно-психологических войн, организации переговорных процессов с террористами и др.
В. Психология экологического сознания	Проблемы индивидуальной и групповой защиты от негативных воздействий информационной сферы [2] и др.
Г. Экологический подход в психологии	Ведущая ориентация на исследования в естественных условиях феноменов воздействия информационной сферы на психику человека (мониторинг психического здоровья и др.).
Д. Психология глобальных изменений	В настоящее время эти проблемы практически не затрагиваются, хотя, безусловно, важны для ИПБ
Е. Экопсихология развития	Статья 42 Конституции РФ: "Каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, ..." В ИПБ "благоприятная окружающая среда" понимается как способствующая повышению психологического здоровья человека и общества в целом, а значит развитию человека в широком смысле.

Даже "беглый" взгляд на связи этих направлений позволяет сделать вывод о том, что проблематика ИПБ может рассматриваться как направление экологической психологии, ориентированное на системы "Человек – информационная среда".

### Заключение

Бурные темпы развития информационной среды резко обостряют психозекологические проблемы системы "Человек – информационная среда". Доминанта технократического подхода к информатизации общества создает предпосылки к возникновению глобальных угроз для человечества, в основе которых лежит, прежде всего, неадекватность традиционных подходов целям и задачам построения постиндустриального общества.

Специфика организации областей знаний связанных с информатизацией общества предопределила естественное объединение психозекологических проблем, связанных с информационной средой, в научно-практическое направление "информационно-психологическая безопасность".

Проблематика информационно-психологической безопасности органично связана с информационной и национальной безопасностью страны, с информатизацией общества в целом. Эти связи способствовали в последние пять лет интенсивному формированию механизмов (правовых, организационных, экономических) обеспечения информационно-психологической безопасности России. Компасом для решения проблем обеспечения информационно-психологической безопасности являются основополагающие правовые документы, ориентированные на построение гражданского общества, создания сильного, контролируемого обществом государства, (Конституция Российской Федерации, Доктрина о правах человека и ряд других документов).

Представление и признание информационно-психологической безопасности как направления экологической психологии, связанного с системой "Человек – информационная среда", может способствовать их дальнейшей интеграции и развитию.

### Литература

1. Аносов В.Д., Лепский В.Е. Исходные посылки проблематики информационно-психологической безопасности /Проблемы информационно-психологической безопасности. М.: Институт психологии РАН, 1996. С.7-11.
2. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М., 1998.
3. Емельянов Г.В., Лепский В.Е., Стрельцов А.А. Проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности России //Информационное общество. 1999. №3. С.47-51.
4. Информационно-психологические проблемы безопасности личности и общества /Тезисы докладов научно-практического семинара Санкт-Петербург, 26-27ноября 1997г. – СПб.: Академия национальной безопасности (СПб). - 42с.
5. Лепский В.Е. Концепция субъектно-ориентированной компьютеризации управленческой деятельности. М.: Институт психологии РАН, 1998. -206с.
6. Лепский В.Е. Информационно-психологическая безопасность избирательных кампаний – стратегия оздоровления общества /Информационно-психологическая безопасность избирательных кампаний - М.: Институт психологии РАН. 1999. С.6-23.
7. Лепский В.Е. Технократический подход к информатизации общества – источник угроз национальной безопасности России //II Всероссийская научная конференция "Россия – XXI век". М. 1999. С.143-147.
8. Лопатин В.Н. Концепция развития законодательства в сфере обеспечения информационной безопасности Российской Федерации (проект). – М.: Издание Государственной Думы, 1998.- 159с.
9. Панов В.И. Экологическая психология: состояние и перспективы (вместо предисловия от программного комитета) // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС. С.3-12.
10. Проблемы информационно-психологической безопасности /Под ред. А.В.Брушлинского и В.Е.Лепского. Институт психологии РАН, 1996.-100с.
11. Психология и безопасность организаций / Под ред. А.В.Брушлинского и В.Е.Лепского. М.: Институт психологии РАН, 1997. – 104с.
12. Психозекология России. Проблемы безопасности информационного пространства и психосферы страны /Материалы совещания рабочей группы и актива по разработке законодательства в сфере информационно-психологической безопасности (6 февраля 1997 г.), Санкт-Петербург /Редакторы А.А.Бойцов, А.А.Бухтояров, А.Н.Хлуновский. – СПб.: Институт медико-психологических проблем. – 47с.
13. Смолян Г.Л., Зараковский Г.М., Розин В.М., Войскунский А.Е. Информационно-психологическая безопасность (определение и анализ предметной области). – М.: Институт системного анализа РАН, 1997. – 52с.
14. Lepsky V.E. Reflexive Control in Multi-Subjective and Multi-Agent Systems /Proceedings of the Workshop on Multi-Reflexive Models of Agent Behavior. 18-20 August 1998, Los Alamos, New Mexico. P.111-117.

## **ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ: СОСТОЯНИЕ И ЗАДАЧИ ФОРМИРОВАНИЯ.**

Иванова Л.Ю., Москва, Гос. НИИ семьи и воспитания

По мере нарастания кризиса взаимодействия человека с окружающей средой в общественном сознании повышался интерес к макро- и микросоциальным, а также педагогическим условиям формирования личности сохраняющей, улучшающей или разрушающей окружающую среду. Появились такие отрасли знания как энвайроментализм, экологическая психология и экологическое образование. В оборот введен термин экологическая культура. Мерилом данного качества субъекта (общества, социальной группы, личности) является, на наш взгляд, вклад в поддержание природного баланса на территории, ресурсы которой субъект использует, а также вклад в повышение качества жизни людей как ныне живущих, так и их потомков.

Экологическая культура личности, формируемая в процессе экологического воспитания, имеет сложную структуру и включает различные психические образования, регулирующие ее деятельность. Высокий уровень экологической культуры (мы выделяем еще средний и низкий) человека определяют: 1. Ценностные ориентации личности, в которых высокий рейтинг имеют такие ценности как природа и жизнь во всем многообразии ее проявлений (в том случае, если названные ценности главенствуют в иерархической системе, то последняя называется биоцентристской). 2. Эмоциональная, эмпатическая связь с природными объектами, переживание ухудшения состояния экологической обстановки, стремление изменить эту тенденцию; 3. Компетентность в вопросах взаимодействия с окружающей средой: а) личностно значимые знания о законах природы, в области экологии (включая социальную) и природопользования (включая его правовую регуляцию), б) навыки применения этих знаний, в том числе и для прогнозирования последствий своих действий в природном мире (эти знания не абсолютизируются, т.к. субъект осознает, что человечеству еще далеко до постижения таких сложных объектов как биосфера и сбалансированные экосистемы, поэтому невозможно предвидеть все последствия вмешательства в природу), в) интериоризированные нормы поведения в природной, искусственной и полусинтетической среде, соблюдение которых служит ее сохранению, улучшению, а также поддержанию собственного здоровья; 4) познавательный интерес к жизни природы, экологической проблематике, взаимоотношениям человека с природным окружением, их истории, к прогнозам на будущее, к стратегии действий выживания человечества. Именно на основе познавательных интересов пополняются знания субъекта об окружающей среде. 5) Социальные установки на личное участие в сохранении природы и их реализация в различных сферах жизни (индивидуальная хозяйственная, профессиональная и общественная деятельность, активность в сфере потребления), защита гражданских прав на экологически благоприятную окружающую среду.

Основу формирования экологической культуры личности составляют потребности во взаимодействии с окружающим миром, его познании и познании себя как его части, потребности в самореализации, самосохранении, продолжении рода. Базой для формирования экологической культуры служат также интересы человека как природопользователя.

Задачи формирования экологической культуры требуют изучения направления развития данного качества у субъекта. Диагностика экологической культуры у старшеклассников представляет особый интерес потому, что, во-первых, от молодежи зависит продолжатся ли традиции потребительского отношения к природе или будут заклады-

ваться и развиваться традиции устойчивого развития общества; во-вторых, диагностика экологической культуры позволяет судить о деятельности общества и таких его институтов как семья и школа в области воспитания названного качества у подрастающего поколения.

С целью изучения экологической культуры учащихся старших классов среди них проводились опросы в школах г.Москвы и области. В 1993-1994гг. опрошено 282 школьника, в 1996 - 113.

Поскольку ценностные ориентации личности – важнейшая характеристика ее экологической культуры, постольку в ходе исследования учащимся предлагалось про-ранжировать или определить место на ранговой шкале (от очень значимо до незначимо; от бесценно до ценности не имеет) различных феноменов (таких как биосфера, общество, жизнь человека и других живых существ, различные экосистемы, технический прогресс, его достижения и многое другое).

Отвечая на вопросы анкеты, юноши и девушки написали о своей любви к природе (2% указали, что не любят ее). Как и ожидалось, жизнь человека с очень значительным отрывом опережает остальные ценности, а животные, обитающие в доме молодых людей, ценятся более, чем все другие (домашние и дикие). Отношение к различным экосистемам далеко не одинаковое и зависит от их роли в удовлетворении потребностей человека. Например, леса оцениваются на много выше, чем болота. Последние ассоциируются с неудобствами доставляемыми, например, мошкаррой и проч. Во внимание не принимается важная роль болотных экосистем в биосферных процессах: они выполняют очищающую и фильтрующую функцию, отличаются высокой продуктивностью. Несмотря на то, что биосфера, жизнь живых существ, исчезающие виды получили достаточно высокие ранговые значения на шкале "бесценно", опрос выявил антропоцентризм системы ценностей учащихся. Юноши и девушки видят мир через призму интересов человека. Например, ребят больше беспокоят такие последствия ухудшения экологической обстановки как снижение жизнеспособности людей, нежели условий существования всех живых существ. Кроме того, только 40% старшеклассников отвечая на вопрос о том, что они ценят в природе выбрали ответ символизирующий ее самоценность и самодостаточность "ее созидательную силу, то что природа колыбель жизни, вечный источник многообразия форм, уникальных неповторимых объектов", тогда как ответы, свидетельствующие об утилитарно-практическом отношении к природе выбирались чаще. Так, 58% назвали в качестве наиболее ценимого в природе богатства, которые она дарит (пища, вода, топливо, металлы и проч.), 57% – то, что в общении с природой они отдыхают, восстанавливают затраченную энергию (респондентам разрешалось выбирать несколько ответов, поэтому их сумма превысила 100%). На лоне природы юноши и девушки пополняют свои силы. Именно ради отдыха они чаще всего отправляются за город. Это отметил 81% опрошенных. 72% респондентов указали, что оказавшись на природе, за городом они испытывают покой и умиротворение, 57% – радость, 6% – не переживает никаких эмоций, 12% – раздражение и страх. Последний возникает чаще, если молодые люди остаются наедине с природой.

В оценках учащихся просматривается ориентация на пользу, которую можно извлечь из природы. Она дает материальные блага, помогает поддержать здоровье и душевное равновесие. Современному человеку недостает бескорыстной любви к создавшей его природе. Нередко учащиеся удивляются зачем нужны реки, леса, если ими не будут пользоваться люди, без которых мир кажется им бессмысленным.

Эмоции, пробуждаемые природой отражают систему ценностей личности. Подавляющее большинство старшеклассников отметили, что восхищаются красотой природы. Однако, всего 47% из них максимально (по 5-балльной шкале) оценили свои негативные переживания, вызванные таким проявлением ухудшения экологической об-

становки как обезображенный ландшафт, последний часто становится таковым под влиянием антропогенной деятельности.

Анкета включала различные вопросы, касающиеся переживаний, испытываемых учащимися в ситуациях чреватых ухудшением экологической обстановки. Заполняя опросник, 55% респондентов указали, что чувствуют жалость и представляют последствия случившегося, если обитатели водоема оказались в условиях сильного загрязнения (еще 26% отметили, что переживают некоторое сожаление, 14% – что остаются равнодушными).

В последнее время в нашу жизнь вошли бытовые водо- и воздухоочистительные фильтры. Люди воздвигают новые барьеры разделяющие их с становящейся более опасной окружающей средой. С ростом загрязнения арсенал средств защиты от неблагоприятных факторов будет увеличиваться. Однако, по мнению многих ученых, продолжительная жизнь людей в полностью искусственной среде независимо от биосферы невозможна.

Наука накопила немало поучительных примеров из истории народов, которые в своей хозяйственной деятельности не нарушали природного равновесия, т.к. использовали ресурсы окружающей среды в объемах восстанавливаемых самой природой, что и обеспечивало их выживание. Нормы и стереотипы хозяйствования не носили чисто утилитарного характера. В других живых существах видели не только жертв или конкурентов. Механизмы идентификации играли важную роль в соблюдении правил экологической этики и природопользования.

У значительной части старшеклассников не развито чувство родства с другими живыми существами. В частности, менее половины опрошенных (43%) указали, что чувствуют жалость, а еще 28% – некоторое сожаление, если столкнутся с рубкой многолетних деревьев на пути прокладываемой теплотрассы, 22% ничего не ощутят. Немногим менее половины школьников написали о переживаемой во время посещения зоопарка жалости к животным, содержащимся в неволе. Учащимся предлагалось объективно оценить отношение своих сверстников к ситуации издевательства над животным. 34% респондентов полагают, что большинство их одноклассников вмешается, хотя бы что-то скажет в защиту обиженного, 19% – думает, что таковые окажутся в меньшинстве, 32% – что их будут единицы.

Современный человек преодолел непосредственную зависимость от окружающей среды. Сохранить последнюю поможет гуманное отношение к живому, что не исключает прагматизм, основанный на необходимости защиты природы и биосферы как условий жизни современников и следующих поколений.

Экологическая культура личности проявляется в конкретных поступках учащихся. Для того чтобы действовать адекватно ситуации напряжения в биосфере недостаточно доброго, сочувственного отношения к животным, растениям, идентификации с ними (имеется в виду не антропоморфизм, он может только помешать; речь идет об ощущении родства с живой материей и ее формами). Необходимо знать конкретные правила поведения в природном окружении, сообразные его законам. Таких знаний у горожан, жителей крупных поселков явно недостаточно. Так свыше половины респондентов отметили, что, если они увидят на земле гнездо с кладкой яиц или птенца, вокруг которого хлопочут родители, то подойдут, желая рассмотреть, хотя и не будут брать в руки. Однако, даже приближение к гнезду побеспокоит птичье семейство и от этого следует воздержаться. Нашлись учащиеся, которые постараются помочь пернатым и перенесут гнездо на куст или дерево. Вероятно не все из них знают, что есть птицы, вьющие гнезда на земле и подобное вмешательство может стать для них губительным.

В ходе опроса выявлялось осведомленность школьников самых элементарных правилах поведения на природе. Согласно полученным данным, 8% учащихся, заполняя анкету, впервые узнали о том, что для костров следует собирать сухие ветки, а не рубить живые деревья, 20% – не слышали о рекомендации не ловить, не уничтожать лягушек, змей, бабочек, жуков; 12% – о том, что нельзя поджигать сухую траву и еще столько же, что не следует ломать ветки дикорастущих растений. Причем далеко не все кто осведомлен о различных неписанных правилах поведения знают их экологический смысл и могут рассказать о том, что происходит в экосистеме в случае нарушения этих правил. Ответы на вопросы о соблюдении различных правил поведения на природе показали, что многие из них нередко нарушаются. Согласно самоотчетам, четверть опрошенных хотя и знают, что не следует рвать красивые цветы в естественных условиях, обычно не могут удержаться и собирают цветущие травянистые растения. Распределение ответов старшеклассников о необходимости соблюдения правил экологически целесообразного поведения позволяет судить об отношении к ним юношей и девушек. 52% респондентов считают, что необходимо строго соблюдать правила, способствующие сохранению природы, 38% – что иногда ими можно пренебрегать, 2% – что их допустимо и даже следует игнорировать. По мнению 29% старшеклассников, большинство лиц из их возрастной группы руководствуется правилами экологически целесообразного поведения, 32% – полагает, что таких меньшинство, 18% – единицы, 3% – что таких нет.

В прошлом жесткий социальный контроль способствовал усвоению ребенком традиций поведения в лесу, поле, на речке, традиций эксплуатации лесных, водных, агроэкосистем.

Многие нормы поведения в естественных условиях актуальны и поныне, их неукоснительное соблюдение целесообразно также в парках и скверах. Восстановление последних в случае разрушения или деградации требует больших затрат, не говоря уже о стоимости воссоздания уничтоженных природных комплексов. Оазисы зелени в городах подвергаются мощнейшему антропогенному давлению и нуждаются в особо бережном отношении и защите как со стороны властей, так и населения. Согласно полученным данным самоотчетов, доля ребят, испытывающих жалость или некоторое сожаление при виде парковки машин на газоне составила 46% 42% – это совершенно не волнует. Учащиеся прекрасно знают об ущербе причиняемом подобными действиями растительному покрову и почве. К сожалению, в Москве в местах озеленения нередко возникают стихийные автостоянки, далеко не всегда общественность вступает за зеленые насаждения.

Потребление ресурсов чрезвычайно важная экологическая проблема. Старшеклассникам был задан вопрос: "Имеет ли смысл каждому человеку бережно расходовать воду, электроэнергию и проч.?" 62% респондентов ответили положительно. В качестве главной причины расточительности населения учащиеся назвали эгоизм людей "думают, что на их век хватит" и легкомыслие, недальновидность "не задумываются о том, как много ресурсов расходуется впустую". С этим мнением трудно не согласиться.

Согласно полученным данным, старшеклассники довольно плохо представляют себе насколько истощены ресурсы Земли. Правда, доля тех, кто считает последние безграничными ничтожно мала, однако 36% учащихся полагает, что хотя ресурсы Земли и ограничены, но их хватит на много сотен лет, только 48% респондентов указали, что запасы полезных ископаемых, пресной воды и прочего на планете близки к истощению. В тоже время, очень немногие из них назвали сроки, на которые, по мнению ученых, хватит запасов нефти, газа, каменного угля, железной и медной руды при существующих темпах их добычи, По сравнению с расчетами экспертов, школьники часто указывали более продолжительные периоды.

Истощаются не только запасы минерального сырья и пресной воды на планете. Резко сокращается ее биологическое многообразие. 24% юношей и девушек не осведомлены об этих деструктивных процессах в России (о динамике видового состава на планете информированность хуже). Однако, и среди тех, кто знает о вымирании биологических видов последствия происходящего осознают далеко не все. Так, указали, что уменьшение видового состава в экосистеме снижает ее устойчивость 53% респондентов. Самой большой экосистемой планеты является биосфера, ее стабильность падает, в результате гибели биологических видов. Природа оскудевает очень быстро. Это может наблюдать человек на протяжении своей жизни, если проявит внимание к происходящему вокруг. Наблюдательность развивается в процессе удовлетворения познавательного интереса, занятий какой-либо деятельностью, результат которой зависит от состояния окружающей среды. 24% старшеклассников указали, что выезжают за город с целью сбора цветов, лекарственных растений, грибов и ягод, 23% отправляются в туристские походы. Целенаправленно посещают поле, лес, речку для наблюдения за природой или любования ее красотой всего 8% опрошенных.

Загрязнение и истощение ресурсов (включая биологические). Это глобальные процессы, охватившие всю планету. Старшеклассников просили выбрать вопросы, в которых они хотят разобраться, прослушать лекции, проконсультироваться у специалистов, почитать литературу. Ответы распределились следующим образом: Глобальные экологические проблемы выбрали 19% респондентов; Экологические проблемы своего города, района 19%; Стратегию выживания человечества, научные прогнозы на будущее – 50%; Спасение биосферы, защита природы – 37%; Как сохранить здоровье на всю жизнь – 51%; Правила поведения на природе, как ей не повредить – 10%; Возможности индивидуальной защиты от неблагоприятных экологических факторов – 21%; Дети XXI века, как обеспечить их здоровье – 47%. Респонденты могли вписать любые другие волнующие их темы, что и сделали 2% опрошенных.

Неблагоприятные экологические условия напоминают о себе повышенной заболеваемостью населения, особенно детей, сокращением продолжительности жизни. Старшеклассникам был задан вопрос: "Если бы в средствах массовой информации регулярно появлялись сообщения о состоянии воздушного бассейна в нашем городе, воды и проч., то стали бы Вы следить за такого рода информацией и следовать советам специалистов? 50% респондентов выразили готовность выполнять соответствующие рекомендации. Это немного, учитывая простоту и доступность советов (закрывать форточки, сократить пребывание на городских улицах при появлении смога, по возможности выезжать за город и проч.).

Многие молодые люди не предполагают, что состояние окружающей среды может существенно повлиять на их жизнь и будущее. Первое место среди факторов, от которых, по мнению юношей и девушек, зависит их жизнь в настоящем и будущем занимает комплекс их личных качеств (воля, работоспособность и проч.); на втором месте оказалось состояние экономики и уровень безработицы (от них зависит осуществление планов молодых людей на трудовую жизнь, их благосостояние); третье-четвертое места - поделили родители (молодым людям трудно встать на ноги без поддержки семьи) и друзья, т. е. ближайшее окружение; пятое место заняла случайность, стечение обстоятельств; шестое - политическая обстановка в стране; седьмое - восьмое места разделили состояние здоровья и окружающей среды.

Ощущение независимости от экологического фактора и является одной из причин низкого интереса к экологии. Отвечая на вопрос: "В каких областях жизни общества Вы хотели бы лучше ориентироваться, действовать с успехом?", большая доля старшеклассников назвала экономику и финансы (61%), 42% респондентов отметили юриспруденцию, 41% – межличностное общение, 24% – культуру и искусство, 23% –



право и юриспруденцию, 15% – политику (выбор депутатов, анализ партийных программ), 20% – экологию и защиту природы.

О недостаточной готовности учащихся защищать себя и окружающую среду от вредных воздействий говорят их ответы юношей и девушек на вопрос: "Хотели бы Вы узнать номера телефонов и адреса организаций, в которые можно обращаться с целью пресечения действий ухудшающих экологическую обстановку?" Только 41% старшеклассников ответили положительно. В крупном городе и его предместьях поводов для таких обращений более, чем достаточно. Однако, лишь 12% опрошенных указали, что обязательно прибегнут к помощи таких организаций (молодые люди позвонят сами или попросят старших), хотя бы для получения информации, если рядом с их домом развернется строительство промышленного объекта или многоэтажного гаража, еще почти четверть не исключает такого обращения. Более высокую готовность противостояния продемонстрировали учащиеся, когда их спросили о поведении в случае появления в воздухе вредных промышленных выбросов и значительно, более низкую – если рядом сжигают мусор и бытовые отходы, что очень загрязняет приземистый слой атмосферы токсичными веществами, отрицательно влияющими на здоровье. Организации, в которые можно обратиться в подобных случаях за помощью, для получения дополнительных сведений и пресечения действий, учащиеся знают крайне плохо.

Невысокий интерес старшеклассников к экологическим проблемам своего города и района отражается на их осведомленности относительно динамики состояния окружающей среды. Проведенное в 1993-1994 гг. исследование показало, что 38% учащихся, ответивших на вопрос об изменении экологической обстановки в том населенном пункте, в котором они проживают, не знали об ее ухудшении в последние годы. Повторный опрос 1996 г. показал, что несмотря на рост загрязнения, вследствие увеличения автопарка, информированность юношей и девушек не повысилась. В известной мере это результат недостаточного внимания к вопросам экологии в обществе.

На экологическое сознание молодежи влияют установки окружающих. Старшеклассники очень низко оценили экологическую культуру населения. И это не случайно. Мы спросили ребят о том как, по их мнению, поступили бы лица желающие получить земельный надел и имеющие возможность безнаказанно вырубить участок леса, используя его для строительства дачи, обработки земли и проч. Всего 9% опрошенных полагают, что большинство лиц, из числа тех кто хочет иметь землю, не захватят участок и не разрушат тем самым лесное сообщество на его территории; 20% ребят считает, что большая часть людей сведет лес, пережив внутреннюю борьбу; по мнению, преобладающей доли старшеклассников, а она составила 69%, большинство тех, кто имеет экономический интерес, связанный с уничтожением леса, не задумываясь вырубят его. Подобное распределение ответов отражает представления ребят о существующем отношении к природе. Положение усугубляет бедность населения, которая, как известно, отрицательно сказывается на состоянии окружающей среды.

Главным индикатором экологической культуры специалисты считают готовность личности улучшить окружающую среду. Учащиеся очень слабо представляют себе возможности человека на этом поприще. Отвечая на вопрос: "Может ли обычный человек что-либо сделать для защиты окружающей среды", только 36% респондентов ответили утвердительно. Они написали о соблюдении различных запретов и ограничений при общении с природой, реже встречались активные действия по улучшению жизненной среды - сажать деревья и проч., которые сводились, однако, к индивидуальному общению с природной средой. Вместе с тем, наши взаимоотношения с природой опосредованы промышленным и сельскохозяйственным производствам, продукцию которых мы потребляем, многими другими звеньями общественного организма, на которые человек может влиять через суд, бойкот товаров, выбор экологических программ, кото-

рые представляют претенденты на различные выборные должности и многое другое. Очень важно формировать у старшеклассников опыт оценки состояния окружающей среды, обращения в соответствующие органы контроля в случае нарушения эстетики ландшафта, правил природопользования, санитарно-гигиенических норм и проч. В таких действиях проявляется ответственное отношение к организации своего жизненного пространства. Юношам и девушкам был задан вопрос о том, считают ли они себя причастными к происходящему в наши дни интенсивному разрушению природы. 40% опрошенных ответили "да", 24% – "нет", 32% – "затрудняюсь ответить". Чуть более половины респондентов положительно ответили на вопрос: "Могли бы Вы принять участие очистке территории от мусора?" В такого рода акциях старшеклассники участвовали нередко. Значительно меньшая их доля выразила готовность стоять в пикете в защиту памятника природы. Подобного опыта нет ни у учащихся, ни у их учителей и родителей.

Формирование экологической культуры имеет свои особенности в различном возрасте. На ранних возрастных этапах важно пробуждать доброе отношение к природе, помочь ребенку в усвоении простейших норм поведения, осознать, что для различных живых существ необходимы свои условия существования и их не следует нарушать. Если в подростковом возрасте любовь к природе, животным и растениям не сформирована, то позднее это сделать будет труднее.

Этап жизни человека от 15 до 17 лет называется ранним юношеским возрастом. Как отмечают психологи, в это время в отличие от подросткового периода увеличиваются интеллектуальные возможности личности, ее способности к теоретическому мышлению, автономность и самостоятельность, формируется чувство взрослости и психологическая готовность к самостоятельной жизни и самоопределению в ней (в том числе и профессиональному), растет самоконтроль молодых людей, раздвигаются рамки их общения. Соответственно, в старшем школьном необходимо опираться на потенциал новых возможностей личности. Учитывая интеллектуальный рост, следует воспитывать у юношей и девушек умение комплексно подходить к анализу экологических, социальных и экономических проблем, возникающих как на локальном (конкретная территория), так и на глобальном уровне. Прививать навыки оценки потерь и выгод с точки зрения перспектив устойчивого развития, чему учат ролевые имитационные и деловые игры, в которых моделируется ситуация поиска консенсуса между различными природопользователями на стадии проектирования и разработки планов развития территории. Принимая во внимание чувство взрослости, стремление к самостоятельности школьной молодежи, важно готовить юношей и девушек к защите окружающей среды на трудовом поприще, к соблюдению гражданских обязанностей и отстаиванию прав на экологически благоприятную среду, к практическому участию в сохранении окружающей среды. Важно не только изучать законодательство России, но и знакомить старшеклассников с мировым опытом природоохранного права и с правами общественности по защите окружающей среды в других странах.

## **МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАПОВЕДНИКОВ «ЗАПОВЕДНЫЕ МИФЫ» \***

---

<sup>1</sup> Исследование инициировано и организовано ЭкоЦентром «Заповедники» и ведется при финансовой поддержке, предоставленной в рамках Конкурса индивидуальных исследовательских проектов Программы по глобальной безопасности и устойчивому развитию Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Макаруров.

В условиях господства антропоцентрического экологического сознания, природоохранная деятельность специальных государственных служб часто протекает в контексте сопротивления населения. Данные проведенного в 1995 году опроса директоров российских заповедников свидетельствуют, что почти 90% из них отмечают наличие проблем взаимопонимания с местными жителями.

Совершенно очевидно, что одним из важнейших итогов эколого-просветительской деятельности заповедников должно стать позитивное изменение отношения местного населения к природе и к природоохранной деятельности. Таким образом, именно категория «отношение» должна стать объектом научного анализа. Сложность проблемы проявляется уже в том, что «отношение» является категорией ряда различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики. При этом, в каждой из наук это понятие определяется по-своему, в зависимости от методологического аппарата и теоретических традиций данной дисциплины. К тому же, «отношение» является широко распространенным бытовым понятием, что еще больше усиливает проблему неоднозначности понимания и употребления этого понятия.

### **Выбор теоретического конструкта**

При выборе теоретического конструкта, на основе которого могут быть определены критерии оценки степени изменения отношения населения к особо охраняемой природной территории (в дальнейшем ООПТ), важно учитывать как особенности научного осмысления категории «отношение» в том или ином подходе, так и наличие методического аппарата, дающего возможность проведения соответствующей диагностики. Анализ показал, что в контексте проблемы исследования «отношения местного населения к ООПТ» можно опираться, в частности, на понятие «субъективное отношение», принятое в психологической науке (Б.Г.Ананьев, С.Д.Дерябо, А.Ф.Лазурский, Е.В.Левченко, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, В.А.Ясвин и др.). Согласно психологической концепции отношений личности В.Н.Мясищева действия и поступки человека обусловлены сложившейся у него системой субъективных отношений к соответствующим объектам и явлениям окружающего мира: *«Отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков»* (1996, С. 164). Подчеркнем также, что по мнению Б.Ф.Ломова (1984) эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности.

Рассматривая достоинства психологической теории отношений, Е.В.Левченко (1994) подчеркивает, что эта теория не исключает другие существующие подходы, а предполагает их, опирается на них. *«Категория "отношение" дает возможность максимально расширить шкалу уровня обобщенности при анализе психического: от уровня конкретно-психологических проявлений (например, легко устанавливаемого обыденным наблюдением факта избирательного эмоционального отношения к воспринимаемому объекту) до самых высоких уровней абстракции»* (С. 42).

Процесс развития отношения к ООПТ связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную, познавательную сферы людей, касаются осуществляемой ими практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков. Соответственно, выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный.

**Эмоциональный компонент** отношения характеризует это отношение, прежде всего, по шкале «нравится – не нравится». Эмоциональный компонент связан с *оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами* человека. Этот компонент характеризует, в частности, степень устойчивости человека к влиянию различных негативных стереотипов, слухов и мифов.

**Когнитивный компонент** отношения характеризуется изменениями в мотивации и направленности *познавательной активности*. Эти изменения выражаются в *готовности* (более низкий уровень) и *стремлении* (более высокий) *получать, искать и перерабатывать информацию* об ООПТ.

При низком уровне сформированности когнитивного компонента человек готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является к этой информации восприимчивым, "неравнодушным", в чем и проявляется его отношение. При высоком уровне – человек сам стремится искать информацию об ООПТ, организует свою познавательную деятельность.

**Практический компонент** отношения характеризуется *готовностью и стремлением к практической деятельности*, связанной с ООПТ.

Например, человек может стремиться получить от природы "полезный продукт", скажем, бобровую шкуру, рога оленя, грибы, ягоды и т.д. Как правило, мотивом данной деятельности является удовлетворение каких-либо прагматических материальных потребностей. Другой может стремиться к такому характеру взаимодействия с природой, когда оно само по себе становится самоценным. В этом случае говорят об "общении с природой".

**Поступочный компонент** характеризуется *активностью личности*, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим отношением к ООПТ. Именно **поступочный компонент является концентрированным выражением отношения**, в нем в наибольшей степени оно проявляется.

Поступок это всегда единица социального поведения, "демонстрация" личностью своего отношения. Как подчеркивает А.А.Вербицкий (1996): «*Поступок является гораздо более адекватным для понимания процессов формирования личности, ее экологической культуры и нравственности... Только взяв поступок за единицу деятельности и соответственно организуя образовательный процесс, можно добиться формирования ответственного отношения к природе...*» (С. 124).

Совокупность показателей эмоционального, познавательного, практического и поступочного компонентов характеризует интенсивность отношения человека, то есть «силу» этого отношения (Ясвин, 1993). Интенсивность показывает, в каких сферах и в какой степени проявляется это отношение.

### **Определение диагностических критериев**

Сложность выбора критериев диагностики отношения населения к ООПТ возрастает также в связи с тем, что понятие «охраняемая природная территория» является достаточно сложным по содержанию. Могут быть выделены, по крайней мере, **четыре структурных элемента, составляющих смысловое содержание понятия ООПТ**, отношение населения к каждому из которых может быть совершенно различным:

1. «мир заповедной природы», пространственно находящийся на данной охраняемой территории – животные, растения, ландшафты и т.п.;
2. «заповедный режим» – система ограничений пребывания и природопользования на данной территории и т.п.;
3. «заповедные люди», сотрудники ООПТ – служба охраны, научные сотрудники, администрация, технический персонал и т.д.;
4. ООПТ как учреждение, организация (порой основной работодатель в данном регионе).

Подчеркнем, что и «внутри» этих структурных элементов у населения может формироваться различное отношение к различным объектам. Например, разное отношение к инспекторам и научным сотрудникам или к различным животным, охраняемым на данной территории. Следовательно, разрабатывая критерии анализа отношения населения к ООПТ, необходимо учитывать возможность различного отношения людей ко всем выделенным структурным элементам понятия ООПТ. В то же время, поскольку сам смысл функционирования ООПТ определяется целью сохранения «заповедной природы», то наиболее важным представляется анализ отношения населения к природе.

Таким образом, исходя из представления о четырехкомпонентной структуре отношения могут быть выделены психологические критерии, на основе которых возможна психологическая диагностика отношения населения к ООПТ, а также диагностика динамики этого отношения под влиянием эколого-просветительской деятельности.

На основе рассмотренных выше положений может быть предложена следующая **система критериев** оценки отношения местного населения к охраняемым природным территориям.

- А.1. Характер эмоционального восприятия населением «заповедной природы».
- А.2. Характер эмоционального восприятия населением «заповедного режима».
- А.3. Характер эмоционального восприятия населением сотрудников ООПТ.
- А.4. Характер эмоционального восприятия населением ООПТ как учреждения.
- Б.1. Познавательная активность населения, направленная на «заповедную природу».
- Б.2. Познавательная активность населения, направленная на «заповедный режим».
- Б.3. Познавательная активность населения, направленная на сотрудников ООПТ.
- Б.4. Познавательная активность населения, направленная на ООПТ как учреждение.
- В.1. Практическая деятельность населения, связанная с «заповедной природой».
- В.2. Реальное соблюдение населением «заповедного режима».
- В.3. Характер взаимодействия населения с сотрудниками ООПТ.
- В.4. Характер взаимодействия населения с ООПТ как учреждением.
  - Г.1. Природоохранная активность населения.
  - Г.2. Содействие населения обеспечению соблюдения «заповедного режима».
  - Г.3. Поддержка со стороны населения действий сотрудников ООПТ.
  - Г.4. Общественная поддержка деятельности ООПТ как учреждения.

Например, при диагностике познавательной активности населения, направленной на ООПТ, в качестве первичных данных могут учитываться следующие сведения:

- Наличие у местного населения интереса к публикациям о проблемах ООПТ в местной прессе, к соответствующим телепередачам.
- Наличие тематики ООПТ в бытовых разговорах местного населения и характер таких разговоров.
- Степень знакомства местного населения с рекламно-познавательной продукцией ООПТ.
- Стремление получать сведения о жизни и проблемах представителей фауны и флоры ООПТ.
- Готовность местного населения тратить время и средства на получение какой-либо информации об ООПТ и т.д.

При диагностике активности населения, направленной на поддержку ООПТ, в качестве эмпирических данных могут рассматриваться:

- Наличие стремления оказывать влияние на родственников и друзей с целью предупреждения нарушения ими заповедного режима.
- Готовность оказать содействие работникам ООПТ по их просьбе.
- Готовность принять участие в деятельности общественной организации, поддерживающей ООПТ.

- Готовность вступать в конфликты с другими людьми или организациями, отстаивая интересы ООПТ и т.д.

### Содержание и процедура проведения методики

Для диагностики отношения населения к первому структурному компоненту ООПТ – «миру заповедной природы» было решено использовать разработанную нами ранее вербальную ассоциативную методику *диагностики типа экологических установок личности «ЭЗОП»* (Эстетика, Знания, Охрана, Польза), позволяющую выявить преобладание у респондентов 1) *эстетических*, 2) *познавательных*, 3) *прагматических* или 4) *природоохранных* акцентов в отношении к природе (см. Ясвин, 1993).

Отношение населения к остальным структурным компонентам ООПТ выявлялось с помощью специально разработанного для этого **опросника «Заповедные мифы»**. Данный опросник предназначен для диагностики интенсивности отношения к охраняемой природной территории. Он включает следующие шкалы: эмоциональную, познавательную, практическую и поступочную.

#### Проведение методики

Методика может проводиться в групповой форме. Респонденты отмечают свои ответы на индивидуальных бланках.

#### Инструкция:

«Из предложенных утверждений выберите, пожалуйста, один из двух вариантов, который кажется наиболее подходящим лично для Вас, более отражающим Вашу жизненную позицию. При этом, рядом с номером утверждения (1, 2 и т.д.) Вы можете поставить соответствующую **прописную** (заглавную) букву («А» или «Б»), если для Вас **полностью подходит** одно из утверждений, или — **строчную** букву («а» или «б»), если Вы **склоняетесь** к одному из утверждений, но **не столь категорично**, как это сформулировано в самом утверждении.

Даже если Вам трудно предпочесть один вариант, то все-таки постарайтесь сделать свой выбор. Отвечать лучше быстро, так как первая реакция наиболее точно выражает Ваше отношение. Подчеркнем, что здесь не может быть «правильных» или «неправильных», «хороших» или «плохих» ответов, — любое ваше мнение, если оно искреннее, имеет важнейшее значение для данного исследования».

#### Текст утверждений

1.

А. Меня раздражают всякие запреты, установленные в заповеднике

Б. Мне нравится, что в заповеднике установлен строгий режим охраны природы

2.

А. Я не интересуюсь проблемами нашего заповедника

Б. Я обычно прочитываю статьи о заповеднике, публикуемые в нашей газете

3.

А. Я завидую людям, которые работают в заповеднике, я бы тоже хотел почаще находиться среди нетронутой природы

Б. Меня совсем не привлекает такая возможность

4.

А. Я бы не стал вмешиваться, если бы мои близкие собрались в заповедник за грибами, ягодами, на рыбалку или на охоту

Б. Я бы не позволил своим близким нарушать заповедный режим

5.

А. Я согласен с мнением, что работники заповедника — сами первые браконьеры

Б. Мне кажется, что работники заповедника — в основном честные и порядочные люди

6.

- А. Мне всегда интересно узнать что-нибудь о нашем заповеднике от знающих людей
- Б. Я вообще не люблю разговаривать о заповеднике

7.

- А. Я с удовольствием принял бы участие в экскурсии по экологической тропе в нашем заповеднике
- Б. Такая экскурсия вряд ли может оказаться для меня важной и полезной

8.

- А. Я всегда готов откликнуться, если работники заповедника попросят оказать им какую-либо посильную помощь
- Б. Я не считаю нужным тратить свое время или деньги на помощь заповеднику

9.

- А. Заповедник — это, прежде всего, место для развлечений высокого начальства
- Б. Заповедник — это, прежде всего, место где звери и птицы могут жить спокойно

10.

- А. Я бы купил недорогую, но хорошую книгу о нашем заповеднике
- Б. Я бы никогда не стал тратить деньги на такую покупку

11.

- А. Я бы хотел сходить на фотовыставку, рассказывающую о природе нашего заповедника
- Б. Такая выставка не может меня заинтересовать

12.

- А. Я стараюсь убеждать других людей с пониманием относиться к запретам заповедника, не нарушать заповедный режим
- Б. По-моему, ничего страшного не случится, если люди будут делать в заповеднике то, что им необходимо

13.

- А. По моему, в заповеднике давно уже нечего охранять
- Б. В заповеднике сохраняется красота родной природы

14.

- А. Когда по телевизору начинают показывать заповедник, я переключаюсь на другую программу
- Б. Думаю, что по телевидению следует больше показывать наш заповедник

15.

- А. Я не понимаю людей, которые приезжают издалека, тратят деньги, чтобы познакомиться с природой нашего заповедника
- Б. Мне кажется, что эти люди хорошо понимают ценность духовного общения с природой

16.

- А. Я готов стать членом какой-либо общественной группы, целью которой является поддержка нашего заповедника
- Б. Я не стал бы тратить время и силы на такое дело

17.

- А. Лучше бы этот заповедник устроили в другом районе
- Б. Я горжусь, что в нашем районе есть свой заповедник

18.

- А. Я хочу больше знать о жизни животных и растений, охраняемых в нашем заповеднике
- Б. У меня полно других более важных проблем, на которые я и обращаю свое внимание

19.

А. Я думаю, что собирать разные материалы о нашем заповеднике (фотографии, вырезки и т. п.) — это полезное занятие для школьников

Б. Я считаю, что школьники должны тратить свое время на другие, более полезные для них дела

20.

А. Я готов вступить в конфликт с людьми, которые сильнее меня или выше по положению, если они наносят ущерб нашему заповеднику

Б. Я бы никогда не стал вмешиваться в такое дело

#### *Интерпретация результатов*

За каждую прописную букву (А или Б) начисляется 2 балла по соответствующей шкале при совпадении с ключом. За прописную (а, б) — 1 балл.

- Эмоционально-положительное отношение к заповеднику: 1.Б-б; 5.Б-б; 9.Б-б; 13.Б-б; 17.Б-б.
- Эмоционально-отрицательное отношение к заповеднику: 1.А-а; 5.А-а; 9.А-а; 13.А-а; 17.А-а.
- Познавательный интерес к заповеднику: 2.Б-б; 6.А-а; 10.А-а; 14.Б-б; 18.А-а.
- Практическая реализация духовно-развивающего потенциала заповедной природы: 3.А-а; 7.А-а; 11.А-а; 15.Б-б; 19.А-а.
- Природоохранная активность: 4.Б-б; 8.А-а; 12.А-а; 16.А-а; 20.А-а.

#### *Определения уровня осведомлённости о заповеднике*

Для определения уровня осведомлённости о заповеднике использовался следующий опросник:

Поделитесь своими представлениями о заповеднике!

1. Как называется ближайший заповедник?
2. Когда, приблизительно, он был создан?
3. Для охраны каких природных ландшафтов создан заповедник?
4. Для охраны каких растений создан заповедник?
5. Для охраны каких животных создан заповедник?

#### **Результаты исследований**

Исследование отношения местного населения к заповедникам проводилось в Лапландском, Костомукшском, Катунском и Сихотэ-Алинском заповедниках в апреле - мае 1998 года. В таблице приводятся данные о выборке респондентов для исследования.

заповедник	населённые пункты	количество респондентов				
		школьни-ки	мужчи-ны	женщи-ны	учите-ля	всего
Лапландский	Мончегорск	103	17	40	5	165
Костомукшский	Костомукша	78	40	41	9	170
Катунский	Усть-Кокса, Тюнгур, Огнёвка, Катанда, Мульта, Верх-Уйлюк	110	47	50	52	259
Сихотэ-Алинский	Тернэй	—	27	15	7	49
<b>всего</b>		291	131	146	73	<b>643</b>



Анализ эмпирических данных, полученных в результате проведенного исследования позволил сделать следующие **выводы**.

- Прагматическое отношение к природе (как к источнику материальной пользы) у мужчин выражено сильнее, чем у женщин и у пожилых людей - сильнее, чем у молодежи (Рис.1).
- Отношение взрослого населения к деятельности заповедников в целом носит позитивный характер. Эмоционально положительное восприятие заповедников намного превосходит эмоционально отрицательное. Население проявляет значительный интерес к информации о заповедниках, готово в определённой степени оказывать содействие в природоохранной деятельности.
- Отношение молодежи к заповедникам более позитивно, чем отношение людей зрелого и, особенно, пожилого возраста, отношение женщин – более позитивно, чем мужчин.
- Осведомленность населения о заповедниках остаётся недостаточной. Однако, более высокий уровень информированности о заповедниках сам по себе не является гарантом более позитивного отношения к заповедникам (Рис.2).
- В отношении школьников к природе по сравнению со взрослыми более выражено восприятие природы как объекта охраны и заботы, которое часто является преобладающим. Это отличает школьников из населённых пунктов, в которых сотрудниками заповедников ведётся эколого-просветительская работа. Их отношение к природе носит менее прагматический и более природоохранный характер по сравнению со сверстниками из городов европейской части России, не связанных с деятельностью заповедников.
- Отношение к заповедникам школьников всех возрастов носит ярко выраженный позитивный характер. Наиболее позитивное отношение к заповедникам отмечается у учащихся среднего школьного возраста (до 14-15 лет). Отношение к заповедникам учащихся старшего школьного возраста имеет более низкие показатели. Девочки относятся к заповедникам более позитивно, чем мальчики (Рис. 3).
- Школьные учителя представляют собой наиболее экологически активную категорию населения. Однако их информированность о деятельности заповедников является недостаточной (Рис. 4).

На основе данных выводов могут быть сформулированы следующие **рекомендации** по проектированию и организации эколого-просветительской деятельности в заповедниках.

Эффект коррекции отношения к заповедникам может быть достигнут путём разработки и реализации комплекса эколого-просветительских программ, направленных на работу с различными категориями населения. Прежде всего, целесообразно создать такие программы для работы *с людьми пожилого возраста и школьниками старших классов*. Особую задачу представляет эколого-просветительская работа *с мужской частью взрослого населения*. Разрабатывая такие программы необходимо опираться на психологические особенности соответствующих социально-возрастных групп.

Проблема заключается в том, что традиционно в эколого-просветительской работе основное внимание уделяется школьникам, причём, преимущественно учащимся среднего школьного возраста. С одной стороны, эта сфера эколого-просветительской работы имеет более развитую методическую базу, а с другой – психологические особенности детей данного возраста делают эту работу педагогически более лёгкой и эффективной. Если работа со школьниками может и должна

осуществляться в тесном контакте с учителями, то работа со взрослым населением полностью ложится на плечи сотрудников заповедников.

Представляется совершенно необходимым

- во-первых, с помощью социологов и психологов разработать комплексную программу тщательного изучения особенностей отношения к природе и заповедникам различных категорий взрослого населения;
- во-вторых, накапливать банк данных о формах и методах успешной работы заповедников с различными категориями взрослого населения;
- в-третьих, не менее важно накапливать банк данных об ошибках и провалах в работе с теми или иными категориями взрослого населения;
- в-четвёртых, разработать и апробировать комплекс экспериментальных эколого-просветительских программ, направленных на работу со взрослыми;
- в-пятых, организовать конкурс программ эколого-просветительской работы со взрослым населением и т.д.

Результаты данного исследования показывают, что эколого-просветительская работа, проводимая сотрудниками заповедников, может оказывать значительное влияние на экологическое сознание местного населения.

Автор выражает благодарность за помощь в проведении исследования директору Эко-Центра «Заповедники» Наталье Данилиной, координатору образовательных программ этого Центра Виктории Сенициной; сотрудникам заповедников: Вере Байлагасовой (Катунский заповедник), Татьяне Ширяевой (Костомукшский заповедник), Людмиле Бастраковой (Лапландский заповедник); студентам Московского городского психолого-педагогического института: Алине Черняк, Ирине Лескиной, Татьяне Великовской, Евгении Едигаровой, Виктории Васильевой, а также Дмитрию Сеницину и Вячеславу Филатову за подготовку графических иллюстраций.

## Литература

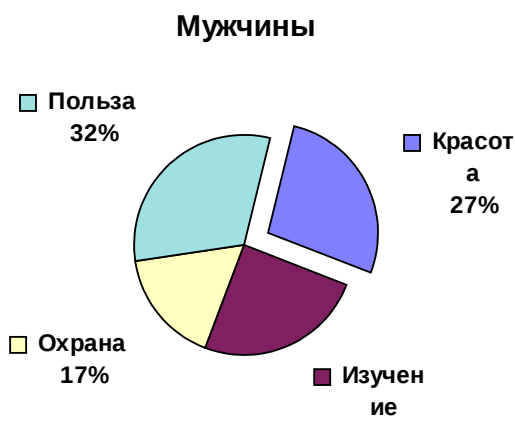
Вербицкий А.А. Контекстное обучение в системе экологического образования // Экологическое образование: концепции и технологии. Волгоград, 1996.

Левченко Е.В. Психология отношений человека: предистория создания концепции // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. СПб., 1994.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Мясищев В.Н. Личность и неврозы. М., 1996.

Ясвин В.А. Личностное отношение к природе у школьников: Дис. канд. психол. наук. М., 1993.



**Рис. 1.** А) Структура отношения к природе взрослых мужчин и женщин (представлены данные по Лапландскому заповеднику); Б) Структура отношения к природе различных возрастных групп взрослого населения (представлены данные по Костомукшскому заповеднику).

**Рис.2.** А) Сравнение показателей интенсивности отношения к заповеднику различных социально-возрастных категорий населения; Б) Сравнение показателей отношения к заповеднику мужчин старше 35 лет и остального взрослого населения (представлены данные по Костомукшскому заповеднику); В) Сравнение показателей отношения к заповеднику пожилых людей (старше 50 лет) и остального взрослого населения (представлены данные по Катунскому заповеднику).

**Рис.3.** А) Отношение к природе мальчиков и девочек школьного возраста; Б) Сравнение показателей отношения к заповеднику школьников 11-14 и 15-18 лет (данные по Катунскому заповеднику).

**Рис.4.** Отношение учителей (а) к природе и (б) к заповеднику (представлены данные по Лапландскому заповеднику).

*ОСТАЛЬНЫЕ ТРИ РИСУНКА ПРИЛОЖЕНЫ В ВИДЕ БУМАЖНОГО НОСИТЕЛЯ*