

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

# **7-Я РОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Тезисы

Москва  
2015

УДК 159.99  
ББК 88.3

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



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

ISBN 978-5-4469-0389-5

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

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

Тезисы публикуются в алфавитном порядке, в авторской редакции.

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

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

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

**УДК 159.99**  
**ББК 88.3**

ISBN 978-5-4469-0689-5



9 785446 906895

© Коллектив авторов, 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

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

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

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

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

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

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



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

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

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

## ПРЕДИСЛОВИЕ

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

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

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

методология, теория и эксперимент в эколого-психологических исследованиях;

психология экологического сознания;

психология образовательной среды;

психология киберпространства (интернет-среды);

психические состояния в экстремальных условиях;

психологические аспекты экологического образования в интересах устойчивого развития.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Оргкомитет конференции*

## СТРАТЕГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ<sup>1</sup>

*Алдашева А.А., Москва, Россия*

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

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

### STRATEGIES OF ENVIROMENTAL BEHAVIOR

*Aldasheva A.A.*

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

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

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

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

<sup>1</sup> Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2015-0007

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

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

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

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



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

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

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ<sup>2</sup>**

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

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

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

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

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

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

---

<sup>2</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 15-06-10508 а)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **СПОСОБНОСТЬ К ВКЛЮЧЕНИЮ В СУБЪЕКТ-СОВМЕСТНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Александрова Е.С., Москва, Россия*

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

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

### **ABLE TO INCLUDE IN THE SUBJECT-COLLABORATIVE INTERACTION**

*Alexandrova E.S.*

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

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

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

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

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

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

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

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

«Индекс субъектного единства» представляет собой опросник, состоящий из 10-ти противоположных по значению высказываний, фиксирующий субъективную феноменологию субъект-субъектных взаимодействий при решении групповой задачи. Опросник позволяет вычислить индивидуальный «Общий индекс субъектного единства» и пять входящих в него факторов, характерных для успешной совместной работы в группе: «Прилив энергии», «Удовлетворенность от деятельности», «Симпатия к партнерам», «Отказ от собственных амбиций», «Уверенность в успехе деятельности» [Мдивани М.О., Марков А.С., 2015].

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

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

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

«Отказ от собственных амбиций» положительно коррелирует ( $p < 0.001$ ) с личностным фактором «Привязанность – Отделенность». Способность ставить интересы группы выше собственных, работа на общий результат – развита у людей с проявленным фактором «привязанность».

Такие люди испытывают потребность быть рядом с другими, кому-либо помогать, они хорошо понимают других, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам, всячески поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело. Взаимодействуя с другими, такие люди стараются избегать разногласий, не любят конкуренцию, предпочитают сотрудничать с людьми, чем соперничать.

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

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

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

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

## РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГОМ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<sup>3</sup>

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

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

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

### THE ECOLOGICAL COMPONENT IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## **АССОЦИАТИВНАЯ СВЯЗЬ СИТУАЦИИ «АВТОМОБИЛЬНАЯ АВАРИЯ» С ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ**

*Алексеева Е.М., Казань, Россия*

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

**Ключевые слова:** психические состояния, «автомобильная авария»,

репрезентация, ассоциативный уровень.

## ASSOCIATIVE RELATIONSHIP OF CAR CRASH SITUATION WITH MENTAL STATES

*Alekseeva E.M.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ПСИХОТРАВМИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ РАДИАЦИОННОЙ АВАРИИ

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

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

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

### THE RADIATION ACCIDENT STRESSFACTORS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **СУБЪЕКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ КОРРЕКЦИИ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОГО ТИПА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ<sup>4</sup>**

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

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

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

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

*Andreeva A.D., Begunova L.A.*

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

---

<sup>4</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ. Проект № 14-06-00685

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Анненкова Н.В., Москва, Россия*

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

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

### ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF SOCIALLY RESPONSIBLE BEHAVIOUR FORMATION

*Annenkova N.V.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Argunova M. V., Plyusnina T. A.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Формирование экологической компетентности в условиях социального партнерства:

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

## **ДЕБРИФИНГ В КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

*Арпентьева М.Р., Калуга, Россия*

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

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

## THE DEBRIEFING IN THE CORRECTION OF MENTAL STATES IN EXTREME CONDITIONS

*Arpentieva M.R.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ЭКОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСХОДНО ЗНАЧИМЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

*Атемасов А.В., Москва, Россия*

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

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

### ECOLOGY OF PERSON: THE STARTING SIGNIFICANT PROBLEMS AND TRENDS

*Atemasov A.V.*

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## ПУТИ ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ВУЗЕ

*Баграмянц Н.Л., Москва, Россия*

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

**Ключевые слова:** мотивация, обучающиеся, вуз.

## THE WAYS TO DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS MOTIVATION

*Bagramyants N.L.*

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

**Keywords:** motivation, students, high school.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- создавать условия для ранней профессионализации и специализации вузовской подготовки;

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

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

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

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

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА<sup>5</sup>

*Баева И.А., Санкт-Петербург, Россия*

*Гаязова Л.А., Москва, Россия*

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

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

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

*Baeva I.A., Gayazova L.A.*

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

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

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

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

---

<sup>5</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-06-00559

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОАКМЕОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

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

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



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

**Ключевые слова:** Экологические аспекты, психоакмеология, индивидуальность.

## ECOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOACMEOLOGY OF INDIVIDUALITY

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

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

**Keywords:** ecological aspects, psychoacmeology, individuality.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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