

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

Сборник материалов конференции



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

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

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

Электронное издание



Москва
2017

УДК 37.015.3

ББК 74

Г59

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

ISBN 978-5-907016-85-9

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

Материалы публикуются в алфавитном порядке, в авторской редакции.

УДК 37.015.3

ББК 74

ISBN 978-5-907016-85-9

© Коллектив авторов, 2017

ПОДРОСТКИ, ВЗРОСЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА⁶

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

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

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

ADOLESCENTS, GROWING UP, AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература

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

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

Брендакова Л.В., Москва, Россия

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

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

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