

Панюкова Ю.Г., Сладкова О.Б., Панина Е.Н.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
СТУДЕНТАМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

МОНОГРАФИЯ



Издательство «Альпен-Принт»
Москва
2021

УДК 159

**Панюкова Ю.Г., Сладкова О.Б., Панина Е.Н.
Психологическая репрезентация студентами образовательной
среды вуза: Монография. – М., 2021. – 210 с.**

Монография посвящена анализу особенностей психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза. Проанализированы теоретические исследования в области зарубежной и отечественной экпсихологии образовательной среды. Разработана теоретическая модель психологической репрезентации образовательной среды вуза, организована серия эмпирических исследований, направленных на выделение и систематизацию психологически релевантных показателей репрезентации образовательной среды вуза студентами. Проанализирована связь особенностей репрезентации образовательной среды вуза с психологическим благополучием личности. Монография предназначена для всех, кто интересуется проблемами организации высшего образования.

The monograph is devoted to the analysis of the peculiarities of psychological representation by students of the educational environment of the university. Analyzed are theoretical studies in the field of foreign and domestic ecopsychology of the educational environment. A theoretical model of the psychological representation of the educational environment of the university has been developed, a series of empirical studies aimed at identifying and systematizing the psychologically relevant indicators of the representation of the educational environment of the university by students has been organized. The connection between the peculiarities of the representation of the educational environment of the university and the psychological well-being of the individual is analyzed The monograph is intended for anyone interested in the problems of organizing higher education.

ISBN

Оглавление

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 5 |
| ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза | 9 |
| 1.1. Репрезентация как объект исследования в современной психологической науке | 9 |
| 1.2. Образовательная среда вуза как предмет современных гуманитарных исследований..... | 13 |
| 1.3. Проблема психологической репрезентации образовательной среды вуза в зарубежных исследованиях | 22 |
| 1.4. Репрезентация образовательной среды вуза: языки описания, психологически валидные маркеры, теоретические модели изучения..... | 31 |
| ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА | 35 |
| 2.1. Проблема психологического благополучия личности в зарубежных исследованиях | 35 |
| 2.2. Проблемы психологического благополучия личности в отечественных исследованиях | 45 |
| 2.3. Современная концептуализация психологического благополучия в отечественной психологии..... | 55 |
| 3.1 Эмпирические исследования взаимосвязи особенностей репрезентации образовательной среды вуза и психологического благополучия студентов | 62 |
| 3.2. Эмпирическое исследование психологического благополучия как показателя эффективности образовательной среды вуза | 79 |
| 3.3. Векторная методика в исследовании репрезентации студентами образовательной среды вуза | 83 |
| 3.4. Эмпирическое исследование индивидуально-психологических и средовых факторов репрезентации студентами пространственно-предметного компонента образовательной среды вуза..... | 87 |

| | |
|---|-----|
| 3.5. Эмпирическое исследование индивидуально-психологических и средовых факторов репрезентации образовательной среды вуза и психологическое благополучие студентов..... | 97 |
| Заключение..... | 120 |
| Список использованной литературы | 123 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 141 |
| Сведения об авторах..... | 188 |

ВВЕДЕНИЕ

В настоящей монографии предпринята попытка теоретического анализа и эмпирической валидации психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза.

Изучение особенностей репрезентации образовательной среды вуза студентами имеет несколько вариантов теоретико-методологической операционализации и эмпирической валидации. Во-первых, классической является теория векторного моделирования В.А.Ясвина, которая была разработана с целью гуманитарной экспертизы школьной образовательной среды (Ясвин, 2010). Согласно данной теории, можно выделить несколько психологических типов образовательной среды («догматическая», «внешнего лоска и карьеры», «безмятежного потребления» и «творческая»), а инструментом, позволяющим соотнести определенную образовательную среду с одним из предложенных типов, является методика векторного моделирования. В качестве «векторов» рассматриваются базовые характеристики функционирования образовательной среды (в экспресс варианте методики – это «активность-пассивность» и «свобода – зависимость», а в полном – такие векторы, как широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость). В результате использования методики векторного моделирования возможно получение системного представления об особенностях функционирования образовательной среды, и о возможностях, которые данная среда предоставляет для развития субъекта, в частности, обучающегося. Теория векторного моделирования успешно используется и для мониторинга эффективности образовательной среды вуза (Нагорнова, 2005). Данные, полученные в результате этого исследования, свидетельствуют о том, что субъективная оценка студентами образовательной среды вуза также позволяет, во-первых, выделить психологические типы этой среды, во-вторых, соотнести определенный вуз с определенным типом образовательной среды, в-третьих, выделить средовые детерминанты особенностей субъективной оценки образовательной среды вуза (форма обучения,

курс, специальность). Теория векторного моделирования и методика, основанная на данной теории, является уникальным исследовательским инструментом, позволяющим как проводить гуманитарную экспертизу образовательной среды, так и моделировать образовательные среды с учетом выделенных параметров.

Еще одна теоретическая конструкция, позволяющая получить представление об особенностях восприятия образовательной среды субъектами – это подход С.Н.Илларионова, в котором особенности восприятия образовательной среды рассматриваются как фактор формирования психологической безопасности (Илларионов, 2005).

Выбранный исследователем контекст – психологическая безопасность субъекта образовательного процесса – имеет весьма основательные традиции изучения в отечественной психологии (И.А.Баева, Богомякова О.Н., Волкова И.А., Гаязова Л.А., Елисеева О.А., Лактионова Е.Б. и др.), однако в формате нашего исследования интерес представляет акцент на обозначение критерия психологической безопасности, связанный с «возможностями» образовательной среды для удовлетворения потребностей субъекта. Именно в данном ракурсе мы приводим пример исследования, выполненных под руководством С.А.Богомаза (Богомаз, 2015). С.А.Богомазом разработана авторская методика «Методика субъективной оценки реализуемости базисных ценностей» (СОРБЦ), которая позволяет получить данные о профилях значимых базисных ценностей студентов и о профилях реализуемых в университете базисных ценностях, а также интерпретировать «разрывы» между названными профилями.

Достаточно большое количество исследований посвящено анализу особенностей восприятия студентами отдельных «структурных элементов» образовательной среды: пространственно-предметной среды университетов (Борисова Л.В., Виноградова И.А., Доронина Т.В., Иванова Е.В., Исаева И.В., Соловьева Е.А. и др.); ценностных составляющих образовательной среды (Малошонок, 2016).

В целом, можно сделать вывод о существовании большого количества работ по проблемам как анализа восприятия студентами образовательной среды, в целом, так и отдельных ее «элементов».

Однако современная ситуация в психологической науке предлагает новые ракурсы изучения проблемы с помощью теоретического конструкта «психологическая репрезентация», что позволяет получить систематизированное и дифференцированное представление об иерархии, структурной организации факторов образовательной среды, значимых для студента.

Нам представляется актуальным проанализировать связь между особенностями (формальными, динамическими, содержательными) репрезентации образовательной среды вуза и психологическим благополучием студентов как интегральной характеристикой, фиксирующей наличие у субъекта «внутреннего потенциала» ресурсного характера, позволяющего позитивно оценивать себя и свою жизнь, ориентироваться на развитие и познание нового, быть независимым и автономным, управлять окружающей средой, устанавливать позитивные, эмоционально «теплые» отношения с окружающими, осмысленно относиться к траектории собственной жизни (по К.Рифф).

Актуальность данного исследования, посвященного анализу особенностей психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза, в том числе, связи субъективизации как ее характеристики с более высоким уровнем психологического благополучия студентов, определяется важностью понимания психологических основ оптимизации деятельности высших учебных заведений. Особенности психологической репрезентации образовательной среды вуза могут рассматриваться в качестве предикторов психологического благополучия студентов, что важно для сотрудников психологических служб вузов, чья деятельность связана с психологическим консультированием и сопровождением адаптации студентов в образовательной среде. Кроме того, полученные результаты могут быть использованы для обоснования различных образовательно-воспитательных стратегий и программ, ориентированных не только на формирование в процессе обучения профессиональных компетенций студентов, но и на повышение общего уровня их психологического благополучия.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что на основе психодидактического подхода к современным проблемам образования в России и концепции психологического

благополучия личности проанализирована связь между особенностями репрезентации студентами образовательной среды вуза и уровнем их психологического благополучия, что вносит определенный вклад в такие отрасли, как психология личности, и психология высшей школы.

Кроме того, методологическим основанием настоящего исследования является экпсихологический подход (Г.А.Ковалев, В.И.Панов, В.А.Ясвин и др.), согласно базовым положениям которого психологическое функционирование субъекта связано с особенностями среды жизнедеятельности субъекта. В рамках данного подхода сформулировано положение о возможности рассматривать среду жизнедеятельности субъекта как структуру, состоящую из трех компонентов: физического, ценностного и социального. Этот тезис был сформулирован Г.А.Ковалевым в контексте обоснования актуальности обращения к психологическому анализу среды жизнедеятельности субъекта (Ковалев, 1993). Согласно В.И.Панову, образовательная среда представляет собой «социоэкологическую систему», в структуру которой входят «психодидактический», «социальный» и «пространственно-предметный» компоненты (Панов, 2004).

В современной зарубежной психологии актуален инвайронментальный (средовой) подход к анализу взаимосвязи субъекта и среды его жизнедеятельности. В контексте исследований, посвященных психологическим аспектам организации образовательной среды высшей школы, предметом анализа является «удовлетворенность» студентов образовательной средой, в качестве предиктора которой определяются особенности восприятия студентами образовательной среды высшей школы разных «элементов» в структуре этой среды.

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза

1.1. Репрезентация как объект исследования в современной психологической науке

Понятие психологической (ментальной) репрезентации в психологии является классическим, интерпретируется преимущественно в когнитивной психологии, и определяется как «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя.

Психологическая (ментальная) репрезентация традиционно анализируется в контексте когнитивной психологии. В когнитивной парадигме анализа внимание акцентируется на гносеологической составляющей порождающегося образа, рассматриваются особенности чувственного отражения субъектом окружающей действительности. Наряду с гносеологической парадигмой, существует и онтологический ракурс анализа психологической репрезентации, фокусирующийся на смысловой составляющей конструируемого образа реальности (В.А.Барабанщиков, В.И.Панов, В.Ф.Петренко и др.). Наше исследование реализуется в формате онтологической парадигмы, позволяющей обратиться к пространственно-временным и содержательным особенностям репрезентаций жизненного пространства. Системный анализ указанных особенностей репрезентации позволяет определить как теоретические принципы, лежащие в основе конструирования субъектом образа жизненного пространства, так и получить эмпирически валидные показатели, позволяющие исследовать особенности репрезентации жизненного пространства субъектом.

Проблема репрезентации оформилась в ходе эволюции содержания понятия "образ мира", и в современной психологии обозначена как проблема репрезентирования реальности, а в качестве основных положений такой интерпретации выдвинуты следующие:

- познание реальности осуществляется в ходе ее репрезентирования или построения моделей (не отражения);

- в процессе познания реальности у субъекта формируется образ мира – структура, в которой закрепляются все его когнитивные приобретения;

- индивид активен в ходе формирования субъективного образа мира, становление которого происходит в процессе взаимодействия субъекта с окружающей средой, но сложившийся образ мира целиком опосредует дальнейшее взаимодействие субъекта с миром, определяет его типичные формы интерпретации событий;

- образ мира формируется субъектом на базе онтогенетически априорных форм познания, которые выработались в ходе эволюционного развития человека как биологического вида;

- образ мира есть иерархическая система когнитивных репрезентаций;

- когнитивные репрезентации представляют собой гипотезы, так или иначе интерпретирующие реальность; адекватность этих гипотез не определяет на прямую их выбор субъектом;

- когнитивная репрезентация представляет собой иерархическую систему персональных конструкторов – элементарных единиц анализа отношений сходства и различия событий;

- мира как такового для субъекта не существует, выделение для исследования некоторой области реальности и взаимодействия с ней с помощью данных органов чувств и других когнитивных механизмов позволяет получить только субъективную информацию о реальности, которая принципиально неполна и изначально наполнена субъективными значениями; таким образом, значения изначально входят в образ мира, а не вносятся субъектом в ходе анализа перцептивной информации.

Понятие "репрезентация" (когнитивная, ментальная) является предметом оперирования не только в когнитивной психологии (Блинникова, 1998; Брушлинский, Сергиенко, 1998; Вартанов, Лосик, Сыромятников, 1998; Величковский, Блинникова, Лапин, 1986; Лапин, 1987; Подпругина, Блинникова, 2002; Ребеко, 1998; Сергиенко, 2002; Холодная, 2002 и др.), оно становится центральным и в других областях: психофизиологии, психолингвистике, социальной психологии. Как отмечает Е.А.Сергиенко, модель ментальной репрезентации является, в сущности, вариантом разработки проблемы психического отражения, включающей проблему субъективного

образа, но делает упор на познавательном аспекте или когнитивной функции психического. Один из аспектов анализа ментальной репрезентации – способы кодирования информации, то есть те субъективные средства, с помощью которых индивид представляет (отображает) в своем опыте окружающий мир и которые он использует в целях организации этого опыта для будущего поведения. Система таких способов была предложена, в частности, Дж.Брунером, куда включались действенный, образный и символический способы репрезентации; А.Пайвио, предлагавшем две системы репрезентации: вербальную (через словесное обозначение) и образную (через наглядное впечатление); Л.М.Веккером, высказывавшем мысль о том, что работу мысли обеспечивают три "языка" переработки информации – знаково-словесный, образно-пространственный и тактильно-кинестетический и др.

Слово репрезентация означает "представленность", "изображение", "отображение одного в другом или на другое", то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и себя. Когнитивные (ментальные) структуры – это не копии образцов, а обобщенно-абстрактные репрезентации схемы, включающие возможность не только получения знаний, но и способ их получения. В развитии представлений о структурных характеристиках познавательной сферы выделяется несколько этапов (Холодная, 2002), в рамках одного из которых было обозначено наличие особых психических образований-посредников – когнитивных структур, принимающих участие в приеме, преобразовании и хранении информации. К числу таких структур относились "когнитивные карты", "прототипы", "предвосхищающие схемы", "иерархические перцептивные схемы", "комплекс схем", "фреймы", "сценарии", "глубинные семантические и синтаксические универсалии" и др.

В качестве наиболее близкого к понятию репрезентации отмечают понятие "антиципирующая схема" (У.Найссер), под которым понимается "...часть внутреннего перцептивного цикла, которая является внутренней по отношению к воспринимаемому, она модифицируется опытом и тем или иным способом специфична в отношении того, что воспринимается". А понятие "схема" в качестве

своего исторического предшественника или определенного аналога имеет понятие "когнитивная карта" (Толмен, 1948). Классическим примером экспликации содержания понятия "когнитивная карта" в интересующем нас контексте является исследование К.Линча (1960), посвященное анализу образа города, где в качестве единиц анализа или специфических признаков когнитивной карта использовались "вехи", "пути", "районы" и "границы". В отечественной психологии субъективные представления об окружающем пространстве анализировались через выделения единиц представления пространства и исследование проблемы точности репрезентации пространства в работах И.В.Блинниковой, Б.М.Величковского, Е.А.Лапина, Ф.Н.Шемякина и др.

Ментальные структуры играют роль своеобразных психических механизмов, которые лежат в основе "разворачивания" особым образом организованного "ментального пространства" (Холодная, 2002), "субъективного пространства отражения" (Петренко, 1988) как динамической формы ментального опыта, которая актуализируется в условиях познавательного взаимодействия субъекта с миром. Данная категория еще не стала предметом детального психологического исследования, однако, по мнению М.А.Холодной, может стать тем недостающим теоретическим звеном, которое позволяет перейти от понятия ментальной структуры к понятию ментальной репрезентации.

Мы опираемся на классическое понимание репрезентации как "представленности", "изображение", "отображение одного в другом или на другое", и на положение о том, что с помощью интерпретации информации, заложенной в единицах анализа репрезентации (вербальных и образно-графических), можем получить данные об особенностях сложившейся у субъекта картины мира, самого себя, и особенностях взаимосвязи между «миром» и «собой».

Понятие репрезентация описывается А.В. Брушлинским и Е.А. Сергиенко как «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя. К числу «психологически информативных» особенностей репрезентации жизненного пространства обычно относят его

формальные (размер, структура, границы), динамические (стабильность – изменчивость) и содержательные (суверенность, эмоциональный фон, активность – пассивность субъекта) особенности. Традиционно выделяются вербальный и образный (образно-графический) «языки» психологической репрезентации, которые рассматриваются как «маркеры», квалифицирующие особенности репрезентации.

1.2. Образовательная среда вуза как предмет современных гуманитарных исследований

Значение образовательной среды вуза трудно переоценить, так как она является фундаментом не только для приобретения профессиональных знаний и навыков будущих специалистов, но и в более широком плане влияет на формирование личности, закладывая основания жизненных путей человека, смыслов существования, ценностей, принципов, предоставляет опыт социальной адаптации и самопрезентации. Именно поэтому многие психологи, педагоги, социологи, культурологи и философы обращались к исследованию образовательного пространства в целом и его отдельных компонентов. Вполне предсказуемо, что взгляды преподавателей на качество образовательной среды будут в определенной мере отличаться от оценки ее студентами, что объясняется поколенческими, статусными и другими причинами.

В процессе исследования предпринята попытка обзора различных современных подходов к изучению образовательной среды, как объединяющего начала и важнейшего механизма социализации, требующего создания специально организованных педагогических условий для развития личности. Не претендуя на исчерпывающий охват существующих методик изучения образовательной среды, остановимся на тех из них, которые более близки к решению наших исследовательских задач.

Многие современные исследования основываются на замерах различных компонентов образовательной среды, влияющих на ее восприятие студентами. В частности, автор методики референтометрии, А.В. Петровский (Петровский, 2007), подчеркивает определяющую роль в образовательной среде референтной группы, выполняющей нормативную и сравнительную функцию в социальной

адаптации. Он предлагает оценивать взаимоотношения, которые складываются в референтной группе через критерии: позитивное, нейтральное и отрицательное. Сложившиеся отношения предлагается замерять системной шкалой, содержащей когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Таким образом, складывается интегральный показатель, демонстрирующий референтность образовательной среды для субъектов учебно-воспитательного процесса. Критериями диагностики предлагается считать 1) направленность личности в общении; 2) центрацию на себе или на других; 3) внутриличностное общение, более глубоко рассматриваемое в психологии творчества. Важны также критерии самоотношения и самоактуализации, базирующиеся на постулате о том, что каждый человек осваивает небольшую часть общечеловеческого опыта, но этот процесс происходит непрерывно и наиболее интенсивно в сфере образования, так как именно в этот период активным образом формируются ценностные коды молодого человека, его критическое отношение к явлениям и процессам действительности. Критерий уровня эмоционального напряжения у участников общения предполагается измерять с помощью опросника «Эмоциональное выгорание» для взрослых или теста «Эмоциональное напряжение» для школьников.

Продолжая идею о важности референтной группы, в которой каждый участник ищет ощущения эмоционального благополучия, эмоциональной защищенности, Баева И.А. (Баева, 2002) вводит критерий безопасности образовательной среды. Понятие психологической безопасности включает «индекс психологической безопасности», который предполагает оценивание уровня защищенности от психологического личностного насилия в отношениях педагога и обучаемого, а также «индекс удовлетворенность школьной средой», который определяется суммарной оценкой отдельных характеристик социальной среды учебного заведения. Автор выделяет следующие психодиагностические параметры:

- интегральный показатель отношения к среде,
- индекс безопасности,
- индекс удовлетворенностью средой,

— качество среды образовательного учреждения, отражаемого в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках субъекта: самоотношения, самоактуализация, направленность личности в общении, показатель центрации на себе и других, уровень эмоционального напряжения.

В продолжение идей, высказанных И.А. Баевой (Баева 2002), В.В. Семикин (Семикин, 2002), останавливается на понятии «психологическая культура», представляемом на трех уровнях:

— психологическая грамотность (знания и умения, которые обеспечивают адекватное поведение и социальное взаимодействия);

— психологическая компетентность (эффективность поведения и взаимодействия);

— зрелая психологическая культура (личностное саморегулирование безопасности и гуманное взаимодействие с людьми).

Автор считает, что психологическая культура обладает определенной структурой, включающей когнитивный, рефлексивно-перцептивный, аффективный, волевой коммуникативный, подсистему опыта социальных взаимодействий и ценностно-смысловой аспекты. В зависимости от их наличия предполагается построить векторную модель (где вертикальный вектор от лично-эмоциональной незащищенности до лично-эмоциональной защищенности и горизонтальный вектор от социально-психологической неумелости до социально-психологической умелости), которая бы явилась концептуальным основанием для деятельности специальной службы по созданию психологической безопасности образовательной среды. Векторы образуют следующие поля взаимодействия: психологическая безопасность (партнерство-диалоговая среда), либеральная среда, попустительская среда, манипулятивно-авторитарная среда. Горизонтальное направление может быть соотнесено с задачей формирования психологических умений личности, а вертикальное – с ее ощущениями. Насыщение того и другого направления психологическими ресурсами позволяет создать психологическую безопасность образовательной среды и поддержать психологическое здоровье ее участников.

Ритмы современной жизни нарушают психологическое равновесие, рождают фрустрации и обостряют потребность в безопасности от неблагоприятных воздействий, поэтому психологическая безопасность среды интересует многих исследователей, в том числе Богомягкову О.Н. [2]. Она предлагает уровневый подход к формированию безопасной среды от детского сада до дополнительного образования, которое человек получает после окончания вуза. Автор вводит понятие «интегральная безопасность», основывающееся на иерархических уровнях представления о ее сущности:

— система индивидуальных свойств организма (биохимических, общесоматических, нейродинамических),

— система индивидуальных психических свойств (темперамент, психические свойства личности).

— система социально-психологических индивидуальных свойств (социальные роли в группе, социальные роли в социально-исторических общностях).

В основе экспериментального исследования лежит анкета, предложенная И.А. Баевой (Баева, 2002), выявляющая позитивное, нейтральное или негативное отношение обучающихся, родителей и педагогов к различным ситуациям и их сравнительный анализ.

В современном обществе на авансцену условий, влияющих на все стороны жизни человека, выдвигаются информационные ресурсы и информационные технологии. Влияние феномена информации на развитие образовательной среды исследовали Е.В. Гущина (Гущина, 2010), Бояров Е.Н. (Бояров, 2014) и многие другие, в трудах которых подчеркивалось колоссальное противоречие между возможностями, открывающимися доступностью и многообразием информационных ресурсов, а также технологическими удобствами их использования и угрозами, которые несет информационное общество, (несанкционированный доступ к персональным данным, негативная информация, распространяемая по телекоммуникационным сетям, изменение механизмов восприятия и т. д.). По мнению Е.В. Гущиной (Гущина, 2010), защищенность проявляется в ориентации на потребности и интересы студентов в обеспечении им доступа к информационным ресурсам, а также расширении функционально-

содержательных характеристик безопасности образовательной среды. Авторская разработка Е.В. Гущиной заключается в формировании критериальной базы для оценки безопасности образовательной среды, включающей: направленность образовательной среды; ресурсную насыщенность; характер внутренней организации образовательной среды и ее взаимодействие с другими средами.

Оценивая качество образовательной среды, В.И. Панов (Панов, 2007) очень лапидарно выражает свою позицию по отношению к её экспертизе и проектированию. Автор считает, что оценивать образовательную среду нужно, отвечая на вопросы: где обучать, кого обучать, зачем обучать, как обучать, кому обучать. С этих же позиций к оценке образовательной среды должен подходить и студент, хотя в реальных обстоятельствах субъективные факторы могут затруднять и даже искажать собственную оценку студента.

Критерии лично-ориентированной образовательной среды формулирует И.С. Якиманский (Якиманский, 2013), выделяя:

- системность (подразумевая оценку охвата ступеней обучения);
- избирательность (создание условий индивидуализации обучения, определение интересов и потребностей учащихся);
- стимулируемость (т. е. координацию интеллектуальной, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер развития ученика, индивидуальных, образовательных программ).

Перечисленное не противоречит тому, что при оценке образовательной среды следует учитывать:

- психологические новообразования, характерные для каждой возрастной группы;
- обучение должно быть организовано на основе ведущей деятельности;
- продуманы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности;
- методическое обеспечение образовательного процесса, выражающееся в системе разработок, гарантирующих достижения необходимого развития психологических новообразований, позволяющих провести диагностику уровня образовательного процесса.

Акцент на становлении и развитии личностных социально значимых компетенций обучающихся в вузе делается в работе А.К. Вешняковой-Вешневейской (Вешнякова-Вешневейская, 2016). Она подчеркивает необходимость учета потребностей обучающихся, создание уважительной атмосферы, реализация преподавателями функций помощников, консультантов, тьюторов, контакты с профессиональным сообществом и учреждениями культуры.

Проблема изучения динамики экономического сознания молодых людей рассматривается в ряде произведений А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко (Журавлев, Купрейченко, 2007). Авторы предлагают изучать поведение человека в различных жизненных обстоятельствах, построив уровневую модель самоопределения субъекта, условно содержащую следующие уровни структуры: «стержень» и «оболочку». «Стержень» трактуется как элемент, включающий наиболее значимые для личности смыслы и ценности, а «оболочка» выполняет инструментальные функции: адаптацию личности, селекцию, преобразование среды, идентификацию и самопрезентацию личности. «Оболочка», в отличие от «стержня», обладает динамичностью и пластичностью, что позволяет ей откликаться на изменения среды. В «оболочке» формируются представления об окружающем социально-психологическом пространстве, ценностях, мотивах на различных этапах жизни. Анализ состава оболочки позволяет личности определить готовность включиться в действия, связанные с достижением желаемых позиций в системе социальных отношений. «Оболочка» оберегает ценностно-нравственный «стержень» от возмущающего воздействия среды, а личность от отторжения социальным окружением. Таким образом, предложенная авторами модель позволяет изучать факторы, определяющие компоненты становления личности и проектировать ее дальнейшее развитие.

Сравнительно новый подход (60-ые гг. XX века в западных исследованиях и 90-ые гг. XX века в отечественных исследованиях, работах В.И. Панова и В.А. Ясвина) к изучению влияния образовательной среды на ее субъектов – экпсихологический. Образовательная среда представляется исследователями как совокупность пространственно-предметных, социальных, информационных, психолого-педагогических влияний и условий

формирования личности и определяются факторы риска, негативно сказывающиеся на развитии и здоровье обучающихся.

В. А. Ясвин (Ясвин, 2012) выделяет несколько параметров экспертизы, определяющие уровень функционирования и управления образовательной организацией: 1) широта (какие субъекты, объекты, процессы и явления в нее включены); 2) интенсивность (степень насыщенности условиями, влияниями и возможностями); 3) осознаваемость (сознательная включенность субъектов); 4) эмоциональность (соотношение эмоциональных и рациональных компонентов); 5) доминантность (ее значимость в системе ценностей субъектов образования); 6) когерентность (степень интегрированности среды обитания личности с образовательной средой); 7) социальная активность; 8) мобильность (способность к изменениям); 9) устойчивость (стабильность); 10) обобщенность (координация всех субъектов).

Е. Б. Лактионова (Лактионова, 2013) предлагает двухкомпонентную модель психологической экспертизы образовательной среды, первая часть которой предполагает оценку методологических оснований, принципов, целей, функций, объекта и субъектов образовательной среды; а вторая – оценку организационно-управленческого, предметно-пространственного, социального и психодидактического компонентов образовательной среды.

Учитывая тенденцию технологизации современного образовательного пространства, П.А. Кисляков (Кисляков, 2017) рекомендует использовать мониторинг для диагностирования экопсихологического состояния образовательной среды, подразумевая возможности исследовать субъективное благополучие, социальную толерантность, креативность и коммуникативные навыки студентов. В качестве индикаторов предлагаются разработанные автором вопросы анкеты «Экология образовательной среды вуза». Ответы на вопросы анкеты позволяют установить взаимосвязь субъектов образования и образовательной среды, а также ее здоровьесберегающие, психологически безопасные и другие качества.

Динамику саморазвивающегося субъекта: студента в университетской среде, исследует И.А. Соина (Соина, 2010). Автор предлагает оценивать выбор студентами различных компонентов среды системе координат, в которой отмечались позиции

«независимость», «развитие», «друзья», «материальная обеспеченность», «работа», «образование», «самоконтроль» и другие категории, характеризующие зрелость намерений личности. Подход назван автором квазиэкспериментальным.

Собственную методику оценки закономерности, подтверждающей сложный характер взаимодействия между психологическими и физиологическими факторами среды, предлагает Соловьева Е.А. (Соловьева, 2005). Основная идея исследования: отношения человека с миром не исчерпываются только факторами взаимодействия. Человек, взаимодействуя с окружающей средой, произвольно меняет степень свободы и динамики реализации собственного адаптационного потенциала (это называется автором «территориальным поведением»). Цель исследования – выявить взаимосвязь между характером предметно-пространственной среды, ее ценностно-смысловым содержанием и индивидуальными особенностями студентов. В ходе исследования выяснялось отношение студентов к организации учебного процесса в категориях «нравится – не нравится» (причем учитывались психологические особенности студента, символические значения окружающей среды и выяснялись мотивы высказанных оценок). Использовались анкеты с вопросами: почему какие-то места студенты считают «своими», выразительными и привлекательными (указываются мотивы выбора). Велось систематизированное наблюдение, составлялись психологические опросники, применялись экспресс-методы диагностики состояний (тест оценки самочувствия по цветовому предпочтению; общительны – необщительны студенты, экстраверты — интроверты). Самочувствие студентов в различных местах предлагалось оценивать по системе: «отлично», «хорошо», «плохо». Исследование привело к выводу о том, что средовое поведение имеет биосоциальную природу, выполняет компенсаторную функцию. Среда не только выполняет эстетическую и функциональную нагрузку, но способствует самоидентификации, контрсуггестивности и может оказать поддержку личности, как, впрочем, и сыграть отрицательную роль в жизни человека не только во время его пребывания в университете, но и в дальнейшей деятельности.

Итак, анализ методических подходов к изучению психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза позволил сделать следующие выводы.

Во-первых, образовательная среда (ее основные компоненты, ее функциональные возможности и т. д.) является основной категорией, привлекающей исследователей психологического состояния студентов.

Во-вторых, параллельно развиваются различные исследовательские подходы, связанные с анализом социальной, культурной, экологической, предметно-пространственной доминантой в объяснении психологических факторов студенческой жизни.

В-третьих, прямо или косвенно во многих исследованиях подчеркиваются диалогические возможности образовательной среды важные для развития личности студентов, индивидуализации образования.

В-четвертых, наряду с традиционными методами исследования (наблюдением, опросом, тестированием и др.) используются методики, связанные с применением информационных и коммуникационных технологий, среди которых особое место принадлежит мониторингу.

В-пятых, наблюдается исследовательский интерес к влиянию современной информационной среды на психологию восприятия студентами и педагогами образовательных процессов и явлений.

В-шестых, прослеживается тенденция использования количественных методов, для объяснения качественных преобразований среды, ее компонентов, в том числе связанных с психологическими состояниями субъектов среды.

В-седьмых, появляется ряд методик (самая распространенная из которых векторная методика В.А. Ясвина), основанных на визуальном представлении объекта исследования, что делает анализ данных более убедительным и легко воспринимаемым.

В целом многообразие методических подходов свидетельствует о несомненном интересе научной общественности и представителей педагогической практики в данной проблеме, а различие позиций открывает возможности более полного знания об объекте исследования. Результаты проанализированных источников могут быть положены в основу разработки методических

рекомендаций по проведению исследований психологической репрезентации образовательного пространства вуза студентами.

1.3. Проблема психологической репрезентации образовательной среды вуза в зарубежных исследованиях

Проблема психологической репрезентации образовательной среды вуза студентами является предметом устойчивого интереса в зарубежных исследованиях. Проанализируем направления и методические инструменты, используемые в современной зарубежной психологии для изучения особенностей психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза.

В самом общем виде под «репрезентацией» мы понимаем наделенный как определенным психологически релевантными формально-динамическими, так и содержательными характеристиками «образ» определенного элемента среды жизнедеятельности субъекта, включая его самого, события, других людей и др.

Анализ зарубежных исследований (по материалам периодической печати), посвященных психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза, позволил нам выделить несколько направлений в операционализации проблемы.

Во-первых, можно обозначить вектор в исследованиях, связанный с идентификацией «содержания» репрезентации, иначе говоря, проанализировать, «что», какие именно «структурные элементы» образовательной среды являются содержанием репрезентации: физическая среда, пространственно-предметная среда, учебный процесс, взаимоотношения с преподавателями и другими студентами и др. Если опираться на конструкт «социоэкологическая система», принятый в отечественной психологии для анализа, в том числе, и образовательных систем, то можно констатировать, что все составляющие его элементы: физический, ценностный и социальный представлены в исследованиях, связанных с репрезентацией образовательной среды студентами. Так, Z. Yang, B. Becerik-Gerber & I. Mino исследовали удовлетворенность студентов (student satisfaction) различными характеристиками (температура, качество воздуха, искусственное освещение, естественное освещение, акустика, видимость, планировка аудитории, мебель, техническая

оснащенность, программное обеспечение) образовательной среды, и то, насколько, по мнению студентов, эти характеристики влияют на их деятельность. Они обнаружили, что наиболее важными для студентов являются: видимость (возможность видеть доску, проектор, наглядные пособия и т.д.), техническая оснащенность (проектор, компьютер, система сбора ответов аудитории, интерактивная доска и т.д.), акустика (возможность хорошо слышать преподавателя, выступающих и т.д.), при этом студенты были не удовлетворены акустикой и естественным освещением (Yang, Vecerik-Gerber & I. Mino, 2013). Китайские ученые оценивали предпочтения студентов по отношению к различным планировкам аудиторий, к отдельным зонам в них, и представления студентов о влиянии места в аудитории на их продуктивность в классе. Было обнаружено, что только 2,68% из опрошенных студентов абсолютно уверены в том, что место, где они сидят в аудитории, не влияет на них, а многие студенты (22,32 %) были абсолютно уверены в обратном, остальные студенты занимали промежуточные. Также большинство (более 60 %) студентов в этом исследовании указали, что такие факторы как температура в аудитории, освещение, размер аудитории и плотность студентов в ней тоже влияют на их обучение, в то время как с влиянием программного обеспечения и компьютерной техники согласилось около 30 %. R. Beckers, T. van der Voordt, G.Dewulf анализировали предпочтения студентов, сравнивая выбор мест для индивидуальных занятий, когда нужна концентрация, и для совместных занятий с сокурсниками, подразумевающих общение. Исследователи обнаружили, что выбор места студентами не зависит от их личных предпочтений в уединении, возможности взаимодействия или автономности, а также от воспринимаемой важности комфорта, эстетики, технической оснащенности и планировки. Студенты считают характеристики образовательного пространства важным фактором, влияющим на результаты их тестов и взаимодействие с сокурсниками (Beckers, T. van der Voordt, Dewulf, 2016). J.J.Miller выявил, что студенты, чаще заходящие в университетский центр отдыха, более вероятно посещают университет, чувствуют связь с местом, социальную принадлежность к центру отдыха и университет и интеграцию с университетом (Miller, 2011).

Кроме физического компонента образовательной среды, в сферу исследовательского интереса входит социальный компонент, а именно особенности репрезентации студентами различных аспектов взаимоотношений субъектов образовательного процесса, в частности, восприятие студентами кураторов. M.Peterson, J.Wagner, A.Lamb, W.Charles W. исследовали восприятие образовательной среды студентами, досрочно прекратившими обучение в ВУЗе, и установили, что на общее впечатление от образовательной среды наиболее сильно влияет кураторство (Peterson, Wagner, Lamb, Charles 2001). N.Eduljee & R.Michaud изучали восприятие кураторства и определили, что студенты считают, что их кураторы общаются с ними конфиденциально, уважают их мнения и чувства, обладают чувством юмора и доступны для общения, создают открытую атмосферу заботы. Более 60% студентов были удовлетворены уровнем кураторства. Наиболее часто студенты обсуждают с кураторами регистрацию на курсы, планирование обучения и учебный прогресс. Также было отмечено, что студенты, имеющие более продолжительные и более частые взаимодействия с куратором, имеют более высокие показатели по удовлетворенности кураторством (Eduljee & R.Michaud, 2014).

Большое количество исследований посвящено анализу социально-психологического климата в студенческих кампусах. В работе D.X.Cheng предметом изучения является «ощущение сообщества», которое тесно связано с чувствами, что о студентах заботятся, ценят как личностей, принимают как часть сообщества, а также с качеством социальной жизни на кампусе (Cheng, 2004). Участие в спортивных играх тоже положительно влияет на восприятие чувства сообщества на кампусе, по результатам исследований D.J.Elkins, S.A.Forrester & A.V.Noël-Elkins (2011). M.Hoffman, J.Richmond, J.Morrow, & K.Salomone (2003), используя фокус-группы, обнаружили, что «чувство принадлежности происходит от восприятия ценного вовлечения в среду университета, которое зависит от наличия функциональных поддерживающих отношений с однокурсниками и ощущения заботы со стороны преподавателей. M.Meeuwisse, S.Severiens & M.Born установили, что представители малых этнических групп ощущают себя как дома при наличии хороших формальных отношений с преподавателями и однокурсниками, в то

время, как для представителей больших этнических групп это связано с неформальными отношениями с однокурсниками (2010).

Еще один компонент образовательной среды вуза, особенности репрезентации которого являются предметом исследовательского интереса – это ценностный компонент, а именно любые психодидактические атрибуты образовательной системы: учебные предметы, педагогические технологии и методы обучения, формы организации самостоятельной работы студентов, место и функции информационных технологий и др. В частности, М.Варан с коллегами с помощью структурированного интервью оценивали гендерно-обусловленную разницу в восприятии преподавания курса физики, и обнаружила, что студенты мужского пола видели себя более успешными в изучении физики и испытывали меньше сложностей в обучении. При этом независимо от пола студенты считали курс физики занимательным и важным, а полученные знания – запомненными надолго (Варан, 2016).

Одна из тенденций современных зарубежных исследований особенностей репрезентации студентами образовательной среды вуза – это анализ восприятия образовательной среды в целом, всех компонентов в совокупности. В формате такого взгляда актуализируется проблема поиска психологически релевантных показателей репрезентации студентами образовательной среды вуза. Одним из таких показателей является «удовлетворенность» (satisfaction) студентов процессом обучения, для дифференцированного анализа которой исследователи обращаются к изучению репрезентации вуза студентами. Так А.Гибсон в своей работе рассмотрел исследования за 15 предыдущих лет, посвященные удовлетворенности студентов вузом, и обнаружил, что основными «предметами» удовлетворенности были:

- преподаватели (качество обучения, экспертность и интерес к теме, степень участия, полезность, доступность, обратная связь);

- учебный план (общий дизайн и осуществление, польза, планирование, содержание, доступность, размер курса/логистика, уровень сложности);

- поддержка кураторов (доступность, надежность, профессионализм, полезность, отзывчивость, понимание);

- развитие навыков (навыки установления отношений, критическое мышление, интеллектуальный рост, социальная/моральная осведомленность);
- подготовка к будущему (подготовка к или развитие карьеры, ожидание хорошей работы/качества жизни);
- услуги/инфраструктура (наличие, доступность, физические характеристики, польза, IT поддержка);
- социальная интеграция (возможности социализации, безопасность, чувство принадлежности, удовольствие, многообразие учащихся);
- центрированность на студентах/заинтересованность (внимание к проблемам и предложениям студентов, готовность оказать помощь, учебная поддержка, финансовая помощь);
- факторы перед поступлением (точность информирования, опции первого, второго, третьего предпочтения, процесс поступления и знакомство с университетом, соответствие ожиданиям) (Gibson, 2010).

Восприятие преподавателей и учебного плана обычно наиболее сильно связано с удовлетворенностью студентов образовательным заведением. Переменные, связанные с развитием навыков и подготовкой к будущему обычно более значимы для удовлетворенности студентов бизнес-программ. Центрированность на студентах/заинтересованность и уровень социальной интеграции особенно важны для студентов в больших университетах, которые предлагают много разнообразных программ. Доступность и качество услуг и условия обучения несколько менее важны для удовлетворенности, чем академические факторы. Важно отметить, что услуги/инфраструктура обычно являются «неудовлетворителями» – то есть негативное восприятие услуг/инфраструктуры может приводить к неудовлетворенности, в то время как позитивное восприятие не обязательно приведет к удовлетворенности. Главными переменными, связанными с удовлетворенностью студентами вузом, являются позитивная оценка процесса обучения, в целом, развития навыков, актуальность обучения в связи с подготовкой к будущему и центрированности организации образовательной среды на потребностях студентов. Поддержка кураторов тоже оказывается «неудовлетворителем». Коэффициенты регрессии показывают, что

некоторые переменные мало влияют на общую удовлетворенность (как, например, кураторская поддержка и социальная интеграция), но оказываются удобными для различия между более и менее удовлетворенными студентами. S.Farahmandian, H.Minavand & M.Afshardost исследовали удовлетворенность студентов во взаимосвязи с восприятием качества образовательных услуг по 5 факторам (кураторство (возможность получить необходимую поддержку по образовательному процессу) (advising), программа обучения (curriculum), качество обучения (teaching quality), финансовая помощь и стоимость обучения (financial assistance and tuition costs), инфраструктура (facilities) и обнаружили положительную корреляцию между ними (Farahmandian, H.Minavand & M.Afshardost, 2013).

Самостоятельная тема в контексте анализа особенностей репрезентации студентами образовательной среды вуза – оснащение исследований валидным методическим инструментарием. Мы предприняли попытку описания наиболее распространенных методик, используемых зарубежными исследователями.

Еще в 1984 году R.Winston, & J.Sandor разработали методику оценки академического кураторства, позволяющую проверить восприятие студентами особенностей отношения с кураторами, и удовлетворенности этими отношениями. С помощью этой шкалы исследователи разных стран оценивают восприятие кураторства студентами различных ВУЗов (Al-Omari, Aieman & A. Khasawneh, Sameer. (2014), Rhonda Y. S. Cheung, Andrew M. H. Siu, and Daniel T. L. Shek (2017)). Но эта шкала не является единственной, существует еще несколько инструментов оценки кураторства студентами (Srebnik D.S. (1988), Cuseo, J. (2008)).

V.Fraser, D.Treagust, N.Dennis в 1986 году разработали систему оценки восприятия образовательной среды студентами и учителями, которая получила название «Опросник среды в аудиториях колледжей и университетов» («College and University Classroom Environment Inventory» (CUC EI)). Данная методика позволяет оценить реальную и идеальную образовательную среду по 7 параметрам: персонализация (возможность каждого студента взаимодействовать с преподавателем, получая индивидуальную поддержку), включенность (активное и внимательное участие студентов в образовательном процессе в

классе), сплоченность студентов (уровень знакомства, помощи и дружелюбности студентов друг к другу), удовлетворение (удовольствие от занятий), постановка задач (организованность и четкость), инновационность (новые необычные задачи, деятельность и педагогические приемы), индивидуализация (возможность студентов лично принимать решения и быть воспринятыми в соответствии с индивидуальными возможностями, интересом или темпом работы).

В 1997 году S.Roff с соавторами предложили инструмент для оценки образовательной среды медицинских учебных учреждений – «Dundee Ready Educational Environment Measure» (DREEM), который исследователи разных стран активно используют и в настоящее время. С помощью этой методики оценивается восприятие студентами процесса обучения, преподавателей, самовосприятие в плане обучения, самовосприятие в социальной жизни и восприятие атмосферы вуза.

В 2001 году D.S.K.Chan немного изменил шкалу CUCEI, создав «Шкалу оценки образовательной клинической среды» (The Clinical Learning Environment Inventory (CLEI)) для оценки образовательной среды студентов-медиков, которые учатся не только в аудиториях, но и непосредственно в медицинских учреждениях. Эта шкала активно используется и дорабатывается во всем мире (Serena P, Anna B. 2009, Newton, J. M., Jolly, B. C., Ockerby, C. M., & Cross, W. M. (2010), Brown, T., Williams, B., McKenna, L., Palermo, C., McCall, L., Roller, L., ... Aldabah, L. (2011), Bjørk, I. T., Berntsen, K., Brynildsen, G., & Hestetun, M. (2014), Shivers, E., Hasson, F., & Slater, P. (2017), Phillips, K. F., Mathew, L., Aktan, N., & Catano, B. (2017).

В 2002 году A.Rovai опубликовал статью, в которой описал методику изучения восприятия студентами процесса обучения и ощущения «принадлежности к сообществу» в этом процессе.

В 2012 году N.Petrus, S.Su, V.Chan, H.Leung, W.Cheung предложили «Шкалу воспринимаемого уровня заботы на кампусе», оценивающую 7 факторов: поддержка преподавателей, другая поддержка, отношения с однокурсниками, чувство отдаленности, чувство принадлежности, позиция заботы и включенность.

В 2018 году J.MacLeod, Harrison Hao & Zhu, Sha & Li, Yanhong разработали шкалу оценки предпочтений студентов при обучении в «умных аудиториях» с помощью восьми конструкторов: «Обсуждение» (

Student Negotiation), «Обучение путем открытия» (Inquiry Learning), Рефлексивное мышление (Reflective Thinking), «Легкость использования» (Ease of Use), «Воспринимаемая полезность» (Perceived Usefulness), «Многочисленные источники» (Multiple Sources), «Принадлежность к группе» (Connectedness) и «Функциональный дизайн» (Functional Design), тем самым получив возможность оценить шесть аспектов представлений студентов об образовательной среде: когнитивный, метакогнитивный, технический, содержательный, социальный и физический.

Опросник вовлеченности первокурсников (Beginning College Survey of Student Engagement (BCSSE)) изучает как опыт, полученный в старших классах школы, так и ожидания от первого курса обучения в ВУЗе по следующим шкалам: рассуждения с использованием количественных данных в старших классах, личные стратегии обучения в старших классах, ожидания совместного с другими обучения, ожидания взаимодействия с преподавателями, ожидания взаимодействия с отличающимися другими, ожидания по поводу собственной настойчивости в обучении, ожидание сложностей в обучении, восприятие собственной подготовленности к обучению и важность среды кампуса (Cole, J., & Dong, Y. (2013)).

«Национальный опросник вовлеченности студентов» (National Survey of Student Engagement (NSSE)) измеряет 10 индикаторов вовлеченности: учебные задачи (высокоуровневое изучение (High-Order Learning), рефлексивное и интегративное изучение, учебные стратегии, количественное рассуждение), обучение с сокурсниками (совместное изучение, обсуждение с отличающимися другими), преподаватели (взаимодействие с преподавателями, эффективное обучение), среда кампуса (качество взаимодействий, поддерживающая среда) и 6 сильно влияющих практик: групповое обучение (community learning), общественные проекты (service-learning), исследование с преподавателями, практика, обучение за рубежом, кульминационный опыт выпускника (culminating senior experience) (Kuh, G. D. (2001), National Survey of Student Engagement (NSSE)(2013)). Также возможно в дополнение к этому опросники проведение когнитивных интервью и фокус-групп (National Survey of Student Engagement (NSSE). (2007)).

К.В.Douglas с помощью фотографий, снятыми самими студентами, и интервью на их основе исследовала восприятие среды

афро-американскими студентами в университете, где преобладают белокожие студенты. Важными впечатлениями от университета оказались: красота кампуса, величина кампуса, осознание собственной чернокожести, влияние студенческих организаций, преобладание добровольного разделения по национальному признаку, подготовка к будущему. Несмотря на то, что в исследовании приняло участие всего 10 студентов, они отметили, что использование собственных фотографий заставило их быть более рефлексивными и включенными в исследование по сравнению с обычными опросниками (Douglas, 1998). Другие исследователи используют схожие методики для изучения восприятия студентами пространства университета и впечатлений от первого года учебы (Pizzuti-Ashby, J. & Alary, D. (2008, May), Harrington, C. & Schibik, T. (2003)).

Метод глубокого интервью был использован для изучения факторов, влияющих на настойчивость в обучении точным наукам (STEM) цветных студентов. Такими факторами оказались: поддержка однокурсников, включенность в дополнительную деятельность, связанную с точными науками (как в университете, так и за его пределами), а также сильная подготовка в старших классах по точным наукам и высокие ожидания учителей (Robert T. Palmer, Dina C. Maramba and T. Elon Dancy).

Проделанный анализ направлений и методик исследования репрезентации образовательной среды вуза студентами позволяет сделать вывод о том, что наиболее значимым из психологически релевантных показателей репрезентации образовательной среды является конструкт «удовлетворенности» студентами как вузом, в целом, так и отдельными аспектами образовательной среды. Отличными от феномена «удовлетворенности», акцентирующими социально-психологическую составляющую, и в то же время объединенными некоторыми смыслами являются конструкты «вовлеченность» и «чувство принадлежности» студентов к образовательной среде.

Для изучения данных феноменов в зарубежной психологии разработаны различные методические инструменты, позволяющие получить информацию об «удовлетворенности» студентами образовательной средой вуза на разных «языках» репрезентации: вербальном и символическом.

1.4. Репрезентация образовательной среды вуза: языки описания, психологически валидные маркеры, теоретические модели изучения

В современной психологии, ориентированной на поиск принципов организации образовательной среды, соответствующей потребностям субъекта, можно выделить несколько теоретико-методологических решений. Большинство исследований, безусловно, посвящено школьной образовательной среде. Среди них – концепция психологической безопасности образовательной среды, основы которой были сформулированы в работах И.А.Баевой (Баева, 2002).

Один из самостоятельных методологических подходов, в формате которого интерпретируется репрезентация образовательной среды вуза – это экопсихологический подход (Г.А.Ковалев, В.И.Панов, В.А.Ясвин и др.). Именно в формате этого подхода в середине 90-х годов прошлого века в отечественной психологии была предпринята попытка включить в сферу психологического анализа не только социальную среду, но и, например, физическую, которая прежде практически не была предметом системного анализа в отечественной психологической науке. В качестве примера операционализации этого подхода можно привести статью Г.А.Ковалева «Психическое развитие ребенка и жизненная среда» (1995), где используется понятие «социоэкологической системы», и такие «локусы» жизнедеятельности субъекта как семейная среда, образовательная среда и др. рассматриваются в качестве самостоятельных социоэкологических систем, для анализа которых предлагаются определенные «единицы» анализа. В качестве «единиц анализа» предлагается рассматривать структурные элементы (компоненты) данной среды: физический, социальный и ценностный, а также такой показатель социоэкологической системы, как «открытость-закрытость». Последний показатель определяется типом доминирующих в системе психологических воздействий: императивных, манипулятивных или диалогических.

Сформулированные Г.А.Ковалевым отдельные положения экопсихологического подхода к анализу психической деятельности, в последующем были систематизированы и оформлены В.И.Пановым в целостную методологическую парадигму, согласно которой «...психологические проблемы изучения сознания и

индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья должны рассматриваться в контексте отношения «человек – окружающая среда» (Панов, 2004).

В фокусе экопсихологического подхода анализ психологического пространства личности приобретает специфический акцент: предметом исследования становится «субъектификация» элементов среды жизнедеятельности субъекта, «включение» их в структуру жизненного мира. Изучение особенностей этого «включения» может быть целесообразным, в частности, для диагностики «психологической безопасности» среды жизнедеятельности для субъекта или его психологического благополучия в данной среде с точки зрения того, предоставляет ли среда возможности для удовлетворения потребностей субъекта. Психологическим маркером «безопасности» среды жизнедеятельности субъекта может стать определенная система структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности в контексте определенной среды: жилой, образовательной, профессиональной, рекреационной и др.

В зарубежной психологии традиция «средового» осмысления психологического благополучия субъекта имеет давние и академически оформленные традиции, уходящие в 30-40-е годы прошлого века и связанные с оформлением в 50-60-е годы самостоятельной отрасли – экологической психологии (*environmental psychology*). Определения *environmental psychology* акцентируют положение о взаимодействии человека и средовых условий его жизнедеятельности, дифференцируя эти средовые условия по различным критериям (тип среды, канал получения информации, уровень стрессогенности среды, индивидуально-психологические или социально-психологические особенности субъектов среды, связанные со спецификой взаимосвязи субъектов и среды и др.). Изучаются разные психологические аспекты взаимосвязи субъекта и среды: когнитивные, аффективные, поведенческие. Традиционно в контексте анализа взаимосвязи субъекта и среды выделяются три аспекта: средовое сознание (*environmental cognition*), оценка среды (*environmental assessment*) и средовое поведение (*environmental behavior*). Спектр явлений, которые становятся предметом изучения в

ракурсе выделенных направлений, чрезвычайно широк: "средовые события" (environmental events), "средовые места" (environmental setting), "средовой стресс" (environmental stress), "средовые предпочтения" (environmental preferences), "средовые влияния" (environmental influences) и другие.

В одном из последних обобщающих изданий по экологической психологии (The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology, 2012) среди основных разделов современной экологической психологии обозначается раздел «Среда и психологическое благополучие человека» (Environment and Human Well-being). Содержание этого раздела посвящено анализу исследований, связанных с изучением особенностей восприятия субъектами различных «элементов» окружающей среды, причем степень дифференцированности этих элементов достаточно высокая.

На основе анализа литературы по проблеме можно сделать вывод о существовании формальных и содержательных показателей репрезентации образовательной среды студентом.

К числу формальных показателей психологического пространства личности большинство исследователей относят: размерность (количество элементов), структуру (центральное – периферическое положение элементов), границы (включенность – невключенность различных по содержательным характеристикам элементов), и динамику (изменение размерности, структуры).

Под содержательными характеристиками понимаются показатели психической деятельности (ценности, смыслы, интересы, направленности, мотивы и др.) с учетом их смыслового вектора и эмоциональной окрашенности, суверенность психологического пространства, а также собственно содержание «элементов» среды жизнедеятельности (люди, вещи, места, события и др.) с учетом их смыслового наполнения и эмоциональной окрашенности.

Необходимо отметить, что понятие «психологическое пространство» не является единственным в современном психологическом тезаурусе, используемым для объяснения «способов» и «форм» связи субъекта и «мира».

С учетом приведенных вариантов интерпретации феномена репрезентации образовательной среды мы считаем возможным в рамках нашей работы рассматривать репрезентацию как целостную

систему значимых «элементов» образовательной среды, которая может быть проанализирована с помощью обращения к формально-динамическим и содержательным ее особенностям. К числу формальных особенностей репрезентации большинство исследователей относят: размерность (количество элементов), структуру (центральное – периферическое положение элементов), границы (включенность – невключенность различных по содержательным характеристикам элементов), и динамику (изменение размерности, структуры). Под содержательными особенностями понимаются содержание «элементов» среды жизнедеятельности (люди, вещи, места, события и др.), суверенность психологического пространства, эмоциональный фон и степень активности субъекта в данном психологическом пространстве.

Таким образом, в настоящей главе проанализированы теоретические аспекты психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА

2.1. Проблема психологического благополучия личности в зарубежных исследованиях

Для современной психологии обращение к понятию психологического благополучия стало явлением часто встречающимся, распространенным, можно сказать, привычным. Последние несколько десятилетий ознаменовались многочисленными публикациями, посвященными различным аспектам психологического благополучия, начиная от попыток определения данного конструкта, и продолжая вариативными исследованиями особенностей психологического благополучия у субъектов, проживающих в экстремальных условиях.

Часто с понятием «психологическое благополучие» ассоциируют целый ряд близких, но не тождественных по своему значению понятий, таких как: «психическое здоровье», «норма», «позитивный стиль жизни», «полноценно функционирующая личность».

Теоретическую базу для понимания феномена психологического благополучия заложили исследования N. Bradburn. Автор вводит понятие «психологическое благополучие», отграничивая его от термина психическое здоровье, и отождествляет психологическое благополучие с субъективным ощущением счастья и общей удовлетворенностью жизнью.

Центральным звеном его учения стала модель структуры психологического благополучия, которая представляет собой баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта – позитивного и негативного. События повседневной жизни, несущие в себе радость или разочарование, отражаясь в нашем сознании, накапливаются в виде соответственно окрашенного аффекта. Разница между позитивным и негативным аффектами является показателем психологического благополучия и отражает общее ощущение удовлетворенности жизнью. В случае, когда позитивный аффект превышает негативный, человек ощущает себя счастливым и удовлетворенным, и, следовательно, имеет высокий уровень психологического благополучия, если же сумма негативных

переживаний превышает позитивный аффект, то человек ощущает себя несчастным и неудовлетворенным, что свидетельствует в пользу низкого уровня психологического благополучия. Важным выводом, сделанным исследователем, явилось положение о том, что позитивный и негативный аффекты не взаимосвязаны. Имея данные об уровне позитивного аффекта, мы не можем сделать выводы о том, каков уровень негативного аффекта, он может быть как выше, так и ниже или даже быть равным позитивному аффекту. То же правило действует относительно позитивного аффекта.

Важным вкладом в проблему понимания феномена психологического благополучия стали работы E.Diener. Этот автор вводит понятие «субъективного благополучия», которое, по сути, очень близко толкованию понятия «психологическое благополучие» в концепции N.Bradburn. Субъективное благополучие, по мнению E.Diener, включает в себя три основных компонента: удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции; вместе они формируют единый показатель субъективного благополучия. Следуя традиции, заложенной N.Bradburn, автор уравнивает субъективное благополучие с переживанием счастья. Таким образом, можно утверждать, что человек имеет высокий уровень субъективного благополучия, если, в большинстве случаев, он испытывает удовлетворение от жизни, и только в отдельных ситуациях он переживает неприятные чувства, например, печаль или гнев. Наоборот, при низком уровне субъективного благополучия человек неудовлетворен жизнью, он редко испытывает чувства радости и любви, которые замещаются различными отрицательными эмоциями.

Несмотря на схожесть модели структуры психологического благополучия по N.Bradburn и представлений о строении субъективного благополучия, разработанных E.Diener, последний не рассматривает их как прямые аналоги. Он считает, что субъективное благополучие лишь компонент психологического благополучия, отмечая необходимость дополнительных характеристик для описания последнего.

Еще одну теорию психологического благополучия предложила американская исследовательница C.Ryff (1995). Продолжая во многом традиции, заложенные N.Bradburn, она, однако, критически пересматривает его взгляд на психологическое благополучие как

баланс между позитивным и негативным аффектами. Выдвигая тезис о том, что гедонистическое решение проблемы психологического благополучия страдает определенной ограниченностью, автор создает собственную теорию, базисом которой послужили основные концепции, так или иначе относящиеся к проблеме позитивного психологического функционирования: «развитие личности» Э.Эриксон, «психическое здоровье в позднем возрасте» Д.Биррен, «психическое здоровье» М.Ягода, «индивидуализация» К.Г.Юнг, «самоактуализация» А.Маслоу, «полноценное человеческое функционирование» К.Роджерс, «зрелость» Г.Олпорт, «исполнительные процессы личности» Б.Ньюгартен, «основные жизненные тенденции» Ш.Бюлер.

Подобный подход позволил ей обобщить и выделить шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.

Человек, обладающий высокой автономией, способен быть независимым, он не боится противопоставить свое мнение мнению большинства, может позволить себе нестандартное мышление и поведение, он оценивает себя, исходя из собственных предпочтений. Отсутствие достаточного уровня автономии ведет к конформизму, излишней зависимости от мнения окружающих, такому человеку тяжело самому принимать решения, его поведение и образ мыслей сильно подвержены влиянию социума.

Управление окружающей средой подразумевает наличие качеств, которые обуславливают успешное овладение различными видами деятельности, способность добиваться желаемого, преодолевать трудности на пути реализации собственных целей; в случае недостатка этой характеристики наблюдается ощущение собственного бессилия, некомпетентности, присутствует неспособность что-то изменить или улучшить для того, чтобы добиться желаемого.

Личностный рост предусматривает стремление развиваться, учиться, и воспринимать новое, а также наличие ощущения собственного прогресса. Если по каким-то причинам личностный рост невозможен, то следствием этого становится чувство скуки, стагнации, отсутствие веры в свои способности к переменам,

овладению новыми умениями и навыками, уменьшается интерес к жизни.

Позитивные отношения с окружающими – в этом случае подразумевается как умение сопереживать, так и способность быть открытым для общения, а также наличие навыков, помогающих устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми; кроме этого данная характеристика включает в себя желание быть гибким во взаимодействии с окружающими, умение прийти к компромиссу. Отсутствие этого качества свидетельствует об одиночестве, неспособности устанавливать и поддерживать доверительные отношения, нежелании искать компромиссы, замкнутости.

Наличие жизненных целей – этот компонент психологического благополучия сопряжен с переживанием осмысленности своего существования, ощущением ценности того, что было в прошлом, происходит в настоящем, и будет происходить в будущем. Отсутствие целей в жизни влечет за собой ощущение бессмысленности, тоски, скуки.

Самопринятие отражает позитивную самооценку себя и своей жизни в целом, осознание и принятие не только своих положительных качеств, но и своих недостатков; противоположность самопринятия – чувство неудовлетворенности собой выражается в неприятии определенных качеств своей личности, неудовлетворенности своим прошлым.

Данная теория послужила базисом, на основании которого был создан оригинальный метод психотерапии (well-being therapy), а оригинальный опросник «Шкалы психологического благополучия» получил широкое признание и активно применяется в научных исследованиях, связанных с изучением различных сфер психологического благополучия. В частности, в ходе исследований, проводившихся с использованием опросника в США, было установлено, что для психологического благополучия существует определенная возрастная динамика: с возрастом происходит повышение оценок по таким характеристикам психологического благополучия, как: «Автономия» и «Управление средой». В свою очередь, компоненты «Личностный рост» и «Цели в жизни» более высоко оцениваются молодыми людьми, а с возрастом происходит относительное понижение этих показателей.

Другая линия исследований особенностей структуры психологического благополучия была нацелена на выявление различий, связанных с полом. Так было показано, что женщины всех возрастов имеют более высокие показатели по такой характеристике, как «Позитивные отношения с окружающими». Аналогичная тенденция наблюдалась относительно параметра «Личностный рост».

Особого внимания заслуживает теория самодетерминации R. Ryan и E. Deci, основным положением которой является предположение о том, что личностное благополучие связано с базовыми психологическими потребностями: потребностью в автономии, компетентности и связи с другими. Под автономией понимается восприятие своего поведения как конгруэнтного внутренним ценностям и желаниям личности. В основе автономии лежат поддержка и отсутствие контроля со стороны других людей. Потребность в компетентности – это склонность к овладению своим окружением и к эффективной деятельности в нем; она поддерживается такой средой, которая выдвигает перед человеком задачи оптимального уровня сложности и дает ему положительную обратную связь. Под потребностью связи с другими понимается стремление к близости с другими людьми; она развивается, если человек тепло и заботу от окружающих. Удовлетворение этих потребностей напрямую связано с актуальным социальным контекстом: если он способствует их удовлетворению, это повышает уровень благополучия, в противном случае уровень благополучия снижается.

Попытка связать психологическое благополучие с такой потребностью как автономия (самостоятельность субъекта, некоторая независимость от окружающих) и учет влияния среды на психологическое благополучие (опосредованно через потребность в компетенции) делает данный подход созвучным задачам нашего исследования.

В настоящий момент существуют данные эмпирических исследований, подтверждающие положения теории самодетерминации. Исследование, выполненное М. Линчем на представителях различных культур (Китай, Россия, США), показало, что поддержка автономии является важным аспектом психологического благополучия для представителей разных культур. При этом результаты исследования показали, что поддержка

автономии важна не только для тех, кто воспринимает себя независимым и не связанным с другими, но и для тех, кто считает себя зависимым и связанным с другими.

Подводя итог краткому обзору наиболее распространенных концепций психологического благополучия, созданных на западе, можно обратиться к классификации, которая была предложена R. Ryan и E.Deci. Они подразделяют все подходы к пониманию благополучия на два основных течения: гедонистическое и эвдемонистическое. К гедонистическим теориям они относят все те учения, где благополучие описывается, главным образом, в терминах удовлетворенности-неудовлетворенности. В эту подгруппу можно отнести концепции N.Bradburn и E.Dienr. Эвдемонистическое понимание данной проблемы основывается на постулате, что личностный рост – главный и самый необходимый аспект благополучия. Такой подход характерен для взглядов C.Ryff.

Достаточно полную характеристику данных подходов представил в своей работе отечественный исследователь А.Е. Созонтов (Созонтов, 2006). Он связывает актуальность изучения психологического благополучия с тремя основными моментами: во-первых, с осознанием представителями наук о человеке недостаточности медицинской модели здоровья, где оно рассматривается лишь как отсутствие выраженных недугов, а также с потребностью в позитивном определении здоровья, выходящем за рамки критерия «отсутствие болезни»; во-вторых, с разработкой комплексных представлений о здоровье как феномене, включающем ряд взаимосвязанных составляющих: психическую, психологическую, культурную и др.; в-третьих, с запросом и со стороны науки, и практики на раскрытие философских основ понимания жизненных добродетелей, блага, а также социально-психологических аспектов благополучия.

Описывая гедонистический подход, автор отмечает, что он разрабатывается преимущественно в контексте когнитивной и поведенческой психологии. Психологическое благополучие здесь определяется через достижение удовольствия и избегание неудовольствия, при этом удовольствие трактуется в широком смысле – это не только телесное удовольствие, но и удовольствие от достижения значимых целей, результатов.

Представители гедонистического подхода, основываясь на предположении об исключительной податливости, гибкости человеческой природы, полагают, что психологическое благополучие характеризует прежде всего способность человека адаптироваться к социальному окружению и в значительной мере является результатом социального сравнения – сопоставления самого себя с другими людьми, собственными идеалами, устремлениями, своим прошлым.

Адекватно пониманию природы психологического благополучия с позиций гедонистического подхода выделяются его основные предпосылки и индикаторы. В качестве наиболее общего индикатора психологического благополучия принимается «переживание счастья» или «субъективное благополучие». В самом счастье представители гедонистического подхода различают три аспекта: 1. Удовлетворенность жизнью – оценка человеком качества своей жизни в целом; 2. наличие позитивных аффективных переживаний; 3. отсутствие проявлений негативных аффектов.

В современных исследованиях в качестве основных индикаторов счастья выступает как каждый из трех обозначенных аспектов в отдельности, так и их совместное проявление. В последнем случае соотношение позитивных и негативных эмоциональных переживания рассматривается как аффективный компонент счастья, а удовлетворенность жизнью – как его когнитивный компонент (Аргайл, 2003).

С точки зрения представителей гедонистического подхода, путь человека к психологическому благополучию лежит, прежде всего, через успешную социальную адаптацию – приспособление к конкретным жизненным условиям и обстоятельствам, запросам социального окружения. Счастливый человек – в первую очередь тот, кто соответствует принятым в современном обществе эталонам благополучия, т.е. успешный, имеющий круг деловых и личностных социальных контактов, возможность не ограничивать себя в приобретении и потреблении.

Акцентируется, что именно способность человека приспособиваться к изменяющимся социальным условиям, основными составляющими которой выступают позитивное мышление (оптимистичный, рациональный взгляд на события жизни, окружающих, самого себя) и позитивное социальное поведение

(проявление добровольной активности на работе, помогающего поведения в семье, принятия и подачи социальной поддержки), обеспечивает достижение социально значимых результатов и, соответственно, повышение удовлетворенности жизнью, увеличение положительных эмоциональных переживаний, снижение вероятности психологических проявлений дистресса, а также числа стрессовых ситуаций (Аргайл, 2003).

Реализация задачи, направленной на усиление переживания счастья, может быть связана с различного рода затруднениями. Представители подхода разрабатывают комплекс мер, рекомендаций, призванных помочь человеку совладать с возможными психологическими затруднениями на пути к более счастливой жизни. Эти рекомендации предназначены как для самостоятельной коррекции когний и поведения, так и для модификации мышления, приобретения новых социальных навыков в ходе индивидуальной или групповой психотерапевтической работы.

В качестве одного из важнейших средств самостоятельной коррекции предлагается самомониторинг – систематическое наблюдение и отслеживание человеком своего поведения и обстоятельств, в которых оно осуществляется. Одним из основных средств индивидуальной и групповой психокоррекционной работы, способствующих более полному переживанию счастья, выступает формирование позитивного мышления, а также имитация черт и характеристик психологически благополучного человека.

Завершая характеристику гедонистического подхода, необходимо отметить, что, несмотря на его широкую распространенность, значительное и постоянно пополняющееся число проведенных исследований, в его адрес высказываются критические замечания (Созонтов, 2006). Наиболее существенное из них – недостаточное внимание к теории, зачастую избегание каких-либо теоретических обоснований эмпирического материала.

«Пробелы», присущие гедонистическому подходу стремятся восполнить сторонники эвдемонистического подхода к психологическому благополучию, представляющего в определенных аспектах и альтернативу, и дополнение к гедонистической позиции. Этот подход разрабатывается преимущественно в гуманистической психологии. Психологическое благополучие здесь раскрывается как

полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности.

Представители эвдемонистического подхода полагают, что не все, что соответствует удовольствию, способствует достижению психологического благополучия. Более того, жизненные трудности, негативный, даже травмирующий опыт и переживания могут в определенных ситуациях выступать основой для повышения психологического благополучия человека – через более глубокое осмысление жизни, осознание собственных жизненных целей, установление более гармоничных отношений с другими людьми, обретение способности к сопереживанию (С.Riff, С.Keyes, В.Singer и др.).

Разрабатываемые в эвдемонистическом подходе представления о психологическом благополучии отличает комплексность, глубина содержания, однако в ряде случаев операционализация этих представлений для эмпирической оценки психологического благополучия оказывается затруднительной.

В соответствии со своеобразием представлений о природе психологического благополучия выделяются его основные индикаторы и предпосылки. Представители данного подхода в качестве индикаторов психологического благополучия рассматривают некоторые его отдельные характеристики, такие, например, как: самоактуализация (мера реализации человеком собственного изначального потенциала, способность «становиться и быть собой – А.Маслоу) и осмысленность жизни (поиск и осуществление смысла жизни как основы для открытости самому себе и окружающему миру, источника продуктивной, творческой активности – В.Франкл).

Несмотря на очевидную значимость указанных предпосылок и показателей психологического благополучия, указывает А.Е. Созонтов, они охватывают лишь некоторые аспекты этого комплексного феномена и потому оказываются весьма сложными для операционализации, в связи с чем предпринимаются попытки построения интегральных, многомерных моделей психологического благополучия. Одну из первых подобных моделей в 1950-х гг. предложила М.Ягода. По заказу Объединенной комиссии по

психическим болезням и здоровью она провела анализ и обобщение ряда исследований, выделив по итогам этого анализа шесть основных измерений психологического благополучия (в ее терминологии «психического здоровья»): 1. Самопринятие (высокая самооценка, выраженное чувство идентичности); 2. Личностный рост (мера самоактуализации); 3. Интегрированность (способность к совладанию со стрессовыми ситуациями); 4. Автономность (независимость от влияния социального окружения); 5. Точность восприятия реальности (социальная восприимчивость); 6. Компетентность в отношении окружающей социальной среды (способность к социальной адаптации и эффективному решению проблем).

В настоящее время наибольшей популярностью среди исследователей пользуется уже отмеченная нами многомерная модель психологического благополучия С. Riff, которая во многом опирается на работу М. Ягоды.

Выделяемые в эвдемонистическом подходе пути обретения психологического благополучия составляют основу для разработки комплекса методов, рекомендаций, способствующих повышению психологического благополучия человека. Одним из основных методов аутотерапии в контексте подхода выступает медитация. Важными методами индивидуальной и групповой коррекционной работы признаются: развитие способности человека к творческому самовыражению через различные художественные формы (движение, танец, рисование, музыку, пение и др.); повышение чувствительности, открытости собственным переживаниям и эмоциональным состояниям других людей путем свободного проявления чувств в атмосфере взаимного доверия и получения интенсивной безоценочной обратной связи.

Отдельно необходимо отметить метод «терапии, способствующей психологическому благополучию» (well-being therapy), разработанный Дж. А. Фава. Основанный на модели С. Riff метод направлен на повышение психологического благополучия человека через использование когнитивно-бихевиоральных методик.

В заключение характеристики эвдемонистического подхода необходимо отметить основные критические замечания в его адрес. Критика связана главным образом с трудностями операционализации теоретических конструктов. В частности, сторонники

гедонистической позиции полагают, что выделяемые показатели психологического благополучия не являются универсальными, они зависят от культуры и конкретных жизненных обстоятельств. Отдельный пункт критики адресуется многомерной модели С. Riff, в отношении которой отмечается связь выбора индикаторов психологического благополучия с экспертной интерпретацией литературы, а также собственной системой ценностей автора (Созонтов, 2006).

Таким образом, разработка двух рассмотренных нами подходов к проблеме психологического благополучия человека ведется в контексте разных теоретических ориентаций, для которых характерно различное понимание природы психологического благополучия, представление о его ключевых предпосылках и индикаторах, путях достижения. Между сторонниками обоих подходов ведется активная дискуссия, участники которой высказывают идеи о возможности и продуктивности их сочетания и интеграции (К. Кейс, С. Дж. Лопес). Поиск возможных путей сочетания гедонистического и эвдемонистического подходов к психологическому благополучию актуален и востребован, особенно в практическом плане – при оказании психологической помощи. Одним из направлений осуществления подобной интеграции может выступать соединение теоретической разработки проблемы психологического благополучия в рамках эвдемонистического подхода со спектром методов и техник, направленных на повышение психологического благополучия, которые есть в гедонистическом подходе (Созонтов, 2006).

2.2. Проблемы психологического благополучия личности в отечественных исследованиях

Отечественные исследователи также проявляют интерес к разрабатываемой западными психологами проблеме.

В работах А.Е. Созонтова предлагается следующая интерпретация категории «психологическое благополучие» как: «удовлетворенность жизнью, отсутствие выраженной тревожности, депрессивных симптомов, социальную активность, соотношение позитивных и негативных аффективных проявлений» (Созонтов, 2003).

М.В.Соколова, анализируя проблему субъективного благополучия, представленную в работах различных авторов, попыталась определить содержание категории «субъективное благополучие». Ею было выделено три аспекта этого явления:

1. Благополучие определяется по внешним критериям, таким как добродетельная, «правильная жизнь», т.е. соответствие системе ценностей, принятой в культуре.

2. Определение субъективного благополучия сводится к понятию удовлетворенности жизнью и связывается со стандартами респондентов в отношении внутренних нормативов «хорошей жизни». Подразумевается, что благополучие – это гармоничное удовлетворение желаний и стратегий человека.

3. Субъективное благополучие тесно связано с обыденным пониманием счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными. Это определение подчеркивает приятные эмоциональные переживания, которые либо объективно преобладают в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним.

Анализируя работы E.Diener, исследователь выделяет признаки субъективного благополучия: субъективность (субъективное благополучие существует внутри индивидуального опыта); позитивность измерения (субъективное благополучие это не просто отсутствие негативных факторов, что характерно для большинства определений психического здоровья, но и наличие определенных позитивных показателей); глобальность измерения (субъективное благополучие обычно включает глобальную оценку всех аспектов жизни личности в период от нескольких недель до десятков лет). Автор считает, что эти признаки должны составлять основу как теоретических, так и эмпирических исследований субъективного благополучия.

В понимании Р.М.Шамионова, субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее в себе активное начало. Оно содержит все три компонента психического явления: когнитивный, эмоциональный, конативный (поведенческий) и характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью

измерения. Автор предлагает следующее определение изучаемого явления: «субъективное благополучие – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни, и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде и характеризующееся переживанием удовлетворенности» (Шамяионов, 2004).

По данным исследователя, основанием целостного представления о своем собственном благополучии является субъективное восприятие и отношение к различным сторонам жизни. В связи с этим он выделяет комплексы, являющиеся наиболее важными с точки зрения качества жизни и субъективной оценки:

1. Комплекс отношений с малым социумом (семья, друзья, родственники и т.д.).
2. Комплекс отношений с большим социумом (стабильность в стране: экономическая, политическая, социальная).
3. Комплекс трудовых процессов (профессия, профессиональная группа, профессиональный интерес, профессиональное общение, доход).
4. Комплекс жизненных процессов (потребности, безопасность, здоровье, экология).
5. Комплекс интересов (коммуникативные, познавательные, материальные и др.)
6. Комплекс внутриличностных процессов (система ценностных ориентаций, самоотношение, самооценка, баланс между притязанием и самооценкой).
7. Комплекс состояний и свойств (темперамент, свойства личности, эмоциональные состояния).
8. Комплекс социального опыта (социальная ориентация, способы преодоления фрустрации, паттерны поведения).

На основании обобщения характеристик выделенных комплексов Р.М.Шамяионов определяет основные факторы удовлетворенности, относящиеся к любому комплексу: мотивационные (достижение, признание, качество жизнедеятельности); содержательные (взаимоотношения с другими, содержание жизни и деятельности); гигиенические (условия жизни и деятельности); когнитивные (знание о мире, о себе, о жизни и

деятельности, их соотношение и оценка); эмоциональные (отражение внешней оценки).

Приведенные факторы определяют степень удовлетворенности личности и ее субъективное благополучие. При этом удовлетворенность выступает внутренним фактором личности, определяющим ее познавательную активность, отношение к себе, взаимоотношения с субъектами различных видов деятельности.

В своей концепции Л.В.Куликов предлагает рассматривать в качестве составляющих субъективного благополучия следующие компоненты:

1. Социальное благополучие – удовлетворенность социальным статусом, состояние общества, к которому принадлежит индивид, межличностными связями и т.д.

2. Духовное благополучие – возможность приобщиться к богатствам духовной культуры, осознание и переживание смысла своей жизни, наличие веры и т.д.

3. Физическое (телесное) благополучие – хорошее физическое самочувствие, телесный комфорт, ощущение здоровья и т.д.

4. Материальное благополучие – удовлетворенность материальной стороной своего существования, стабильностью материального достатка и т.д.

5. Психологическое благополучие – слаженность психических процессов и функций, гармония личности, ощущение целостности и внутреннего равновесия.

Автор акцентирует внимание на взаимосвязанность и взаимовлияние указанных составляющих и выделяет два основных компонента в изучении субъективного благополучия: когнитивный (рефлексивный) – представления об отдельных сторонах своего бытия и эмоциональный – детерминирующий эмоциональный тон отношений к этим сторонам (Куликов, 1997).

С точки зрения актуальных для нас аспектов определенный интерес представляет исследование И.А.Джидарьян и Е.В.Антоновой, которые попытались соотнести удовлетворенность-неудовлетворенность с личностной активностью, взяв в качестве конкретной эмпирической модели разные формы совладающего

поведения, разные стратегии преодоления сложных жизненных ситуаций (Джидарьян, Антонова, 1995).

Авторы выделяют три группы теоретических вопросов, с которыми связана вся практика конкретных социально-психологических исследований проблем счастья и удовлетворенности жизнью: 1. Вопрос о природе и определении понятий счастья и удовлетворенности жизнью; при этом подчеркивается, что в более конкретном научно-психологическом контексте эти понятия выражают сложную когнитивно-эмоциональную структуру личности, связанную с общей оценкой и переживанием своей жизни в категориях благополучия-неблагополучия, счастья-несчастья и др. Основанием оценки качества жизни в этих категориях выступают те критерии и стандарты, которые определяет каждый для себя сам, соотнося реальную жизнь с тем, какой она должна быть, или хотелось, чтобы была в соответствии со своими собственными представлениями.

2. Проблема собственно психологических характеристик счастья и общей удовлетворенности жизнью, направленная на раскрытие внутренней структуры и составляющих компонентов. По критерию удовлетворенности, а главное – по способу и источникам ее достижения исследователи выделили два наиболее общих типа личности: гедонизм (проявляет себя в соответствии с принципом «жизнь выше смысла») и эвдемонизм («смысл выше жизни»). В отличие от гедонизма, основным источником удовлетворенности и счастья для эвдемонизма выступает не сама возможность жить с ее обычными житейскими радостями и благами, а возможность служить высокой идее, следовать своим нравственным и мировоззренческим принципам, следовать большой и ясной цели. В этой связи важно подчеркнуть, что необходимость положительных эмоциональных «подпиток» для этого типа людей достигается не столько за счет тех «микроудовольствий», получаемых «здесь и сейчас» в результате удовлетворения повседневных и непрерывно возникающих потребностей, не за счет реализации краткосрочных целей, что является характерным для гедонистических установок, сколько за счет чувства собственной правоты, уверенности в правильности избранного пути, переживания внутренней раскрепощенности и свободы.

3. Вопросы, рассматривающие связь и соотношенность личностной удовлетворенности и счастья с другими структурами и свойствами личности, их влияние на некоторые процессы жизни, на уровень жизненной активности и т.д.

По результатам исследования И.А.Джидарьян и Е.В.Антоновой обнаружена интересная закономерность в отношении мужчин и женщин: средние показатели величин по различным параметрам, в том числе и по параметру общей удовлетворенности и счастья, у женщин оказались выше, чем у мужчин. На основании результатов своего исследования авторы утверждают, что «женщины в большей степени, чем мужчины, считают свою жизнь осмысленной, нацелены в будущее, воспринимают процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и в известной степени продуктивный. Они более склонны чувствовать себя субъектом собственной жизни, личностью, обладающей достаточной свободой выбора, способной контролировать ход событий и выстраивать линию жизни в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле» (Джидарьян, Антонова, 1995, с. 91).

Среди работ, посвященных разработке понятия психологического благополучия, нельзя обойти вниманием концепцию, предложенную А.В.Ворониной (Воронина, 2002). Исследователь разработала уровневую модель психологического благополучия. Основой для создания модели послужили представления о существовании четырех уровней пространства бытия человека: низшем, биологическом; социально-педагогическом, связанным с освоением социальных навыков и норм; социально-культурном, касающимся ценностно-смыслового самоопределения человека в пределах осознаваемых культурных норм; духовно-практическом, связанным с активным трансцендированием за пределы осознаваемых культурных норм и обретением собственных индивидуально-личностных.

Автор предполагает, что на разных уровнях пространства бытия человека закладываются различные сознательные и бессознательные ресурсные установки. Они складываются в качественно своеобразные иерархические уровни психологического благополучия человека: психосоматического здоровья, социальной адаптированности, психического здоровья и психологического

здоровья. Каждый следующий уровень, формирующийся в процессе развития и воспитания, дает человеку новое видение самого себя, мира и себя в мире, а, в силу этого, новые возможности для реализации замыслов, творческой активности, большую «степень свободы» для выбора путей адекватного реагирования.

Болезнь с этих позиций рассматривается как сочетанное нарушение трех уровней: психосоматического здоровья, социальной адаптированности и психического здоровья. Уровень психологического здоровья как онтогенетически последний в этом случае просто не формируется.

Смысл, который А.В.Воронина вкладывает в понятие «психологическое благополучие» отличен от традиционного западного толкования: исследователь делает акцент не на аспект удовлетворения жизнью и личностного роста, психологическое благополучие понимается, скорее, как некое интегрирующее целое, для которого понятия психическое и психологическое здоровье выступают как соподчиненные. Такой подход резко контрастирует со стремлением западных исследователей отграничить этот термин от ряда других понятий, близких, но не тождественных ему.

В последние годы наметилась тенденция изучения взаимосвязи психологического благополучия личности с различными аспектами ее функционирования: ценностные ориентации и стратегии поведения (Е.Е.Бочарова), толерантность (Н.К.Бахарева), самоактуализация личности (Г.Л.Пучкова). П.П.Фесенко в своей работе рассматривает вопрос о взаимосвязи психологического благополучия личности и осмысленности жизни. В ходе анализа, учитывая существующий разрыв между тем, чем человек является и тем, чем он может и хочет быть, автор выделяет актуальное психологическое благополучие и идеальное психологическое благополучие (Фесенко, 2005).

Актуальное психологическое благополучие – переживание, характеризующее отношение человека к тому, чем он, по его собственному мнению, является, отражающее степень реализованности в индивидуальном бытии основных компонентов позитивного функционирования личности, степень удовлетворенности своим становлением. Идеальное психологическое благополучие характеризует потенциальные аспекты функционирования личности,

степень направленности на реализацию компонентов позитивного функционирования.

Опираясь на теорию К.Рифф, исследователь при анализе понятия «психологическое благополучие» делает акцент на субъективной эмоциональной оценке человеком себя и собственной жизни, а также на аспектах позитивного личностного функционирования. Он определяет психологическое благополучие как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью. П.П.Фесенко предполагает, что соотношение компонентов актуального и идеального психологического благополучия могут не совпадать. Идеальное психологическое благополучие он рассматривает как «планку», по отношению к которой может наблюдаться динамика (ситуационная, возрастная и др.) степени выраженности каждого из компонентов актуального психологического благополучия.

Приняв за основу концепцию К.Рифф, автор, в отличие от А.В.Ворониной, склоняется к той позиции, которая предполагает строгое отграничение понятия «психологическое благополучие» от таких терминов как «психическое здоровье», «психологическое здоровье», «качество жизни» – рассматривая их как взаимосвязанные, но не идентичные, описывающие различную феноменологию.

Обращая внимание на различия, которые возникают в понимании «реального» и «идеального» образов человека, П.П.Фесенко предлагает рассматривать так называемое «реальное» психологическое благополучие и «идеальное» психологическое благополучие (Фесенко, 2005). «Реальное» психологическое благополучие – некая реальность, в большей степени аффективного толка, которая фиксирует особенности восприятия субъектом того, что он из себя представляет на самом деле, как отмечает П.П.Фесенко, эта реальность «схватывает» некоторую представленность в реальном существовании субъекта несколько «базовых» смыслов, которые, солидарны с базовыми «направлениями» функционирования субъекта,

и безусловно, ориентирована конструктивно, фиксируют глобальные проявления конструктивного бытия личности, уровень удовлетворенности субъектом своей жизнью. «Идеальное» психологическое благополучие определяет другой вариант, а именно – те аспекты жизнедеятельности, которые обращены в будущее, и не являются актуальными на момент «здесь и теперь», но, тем не менее, также ориентированы на конструктивное и положительное функционирование субъекта. С учетом основных положений классического подхода К.Рифф, ученый, интерпретируя понятие психологического благополучия, в качестве основного момента обращает внимание на опыт субъективного аффективного оценивания субъектом себя, своей жизнедеятельности, в общем, на том, что сопряжено с положительной интерпретацией собственной жизни субъектом. П.П.Фесенко вводит в содержание понятия «психологическое благополучие» смысл, фиксирующие обобщенную направленность субъекта на соответствие нескольким базовым «элементам» позитивного существования субъекта (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), и уровневых показателей реальной представленности выделенных элементов, с учетом их содержания, что находит свое отражение в переживаниях субъекта, проявляющихся в чувстве счастья, в том, что человек, в целом, доволен собой и своей жизнью. Исследователь подчеркивает, необходимость учета взаимосвязи параметров «актуального» и «идеального» психологического благополучия в том смысле, что их содержания могут быть различны. С его точки зрения, «идеальное психологическое благополучие» – это некий планируемый вариант, к достижению которого стремится субъект, и выраженность этого стремления может меняться в зависимости от ситуации, контекста, многих индивидуально-психологических аспектов. Исследователь придерживается такого понимания рассматриваемых дефиниций, согласно которому требуется четко определить «психологическое благополучие» как феномен, существенно отличающийся от других разнообразных вариаций, в частности, «психическое здоровье», «психологическое здоровье», «качество жизни» и др. Указанные понятия могут рассматриваться как, на первый взгляд, похожие, возможно, имеющие одинаковое содержание, но при детальном

рассмотрение – обладающие совершенно различным содержанием. П.П.Фесенко обращается к методическому инструменту, который на сегодняшний день широко известен как опросник К.Рифф (Гришина, 2016), а процедура адаптации опросника к русскоязычной выборке осуществлена в работах Т.Д.Шевеленковой и П.П.Фесенко Шевеленкова, Фесенко, 2005).

Сопоставляя понятие «психологическое благополучие» с терминами, близкими по смыслу, но не тождественными, необходимо отметить следующее: введение понятия «психическое здоровье» подразумевает наличие внешнего наблюдателя, который стремится дать некую объективную оценку состояния психической сферы человека и особенностей его социального функционирования в соответствии с заранее определенными критериями (зачастую очень разнообразными). Даже если внешний наблюдатель пользуется, так называемыми, «внутренними» или личностными критериями, это не меняет самого характера оценки, она остается внешней.

В отличие от понятия «психическое здоровье» термин «психологическое благополучие» по своему смыслу и содержанию соотносится, прежде всего, с экзистенциальным переживанием человеком отношения к собственной жизни. Оно существует, прежде всего, в сознании самого носителя психологического благополучия и является, с этой точки зрения, субъективной реальностью, обладает такой характеристикой, как целостность, базируется на интегральной оценке своего собственного бытия. Психологическое благополучие как целостное, субъективное переживание имеет огромное значение для самого переживающего человека, поскольку связано с базовыми человеческими ценностями, а также с такими обыденными понятиями, как счастье, счастливая жизнь и др.

Учитывая, во-первых, многомерность понятия «качество жизни», которое определялось нами как сложная, многоаспектная характеристика человеческого бытия, описывающая его с экономической, социальной, медицинской, психологической точек зрения; во-вторых, выделение в нем объективной и субъективной составляющей, в нашем исследовании понятие «субъективное благополучие» личности соотносится с характеристиками субъективного аспекта качества жизни (субъективный параметр качества жизни).

2.3. Современная концептуализация психологического благополучия в отечественной психологии

Многие исследователи, ориентируясь на соответствующий вариант интерпретации благополучия, создают «дизайн» больше ориентированных на эмпирику, чем на теоретические изыскания, исследований. В частности, анализируется связь благополучия в важными, системообразующими проявлениями психической деятельности: толерантностью, самоактуализацией, суверенностью психологического пространства (Иванова, 2016; Минярова, Заусенко, 2013; Сучков, 2017) и др.

Сегодняшний день демонстрирует несколько актуальных тенденций, связанных с толкованием понятия «психологическое благополучие». Во-первых, желающий изучить степень проработанности проблематики, сталкивается с многочисленными вариантами обзоров работ в области психологического благополучия. Иногда даже возникает впечатление, что статей, в которых систематизируются определения психологического благополучия, гораздо больше, чем эмпирических исследований в данной области. Ресурсом такой ситуации является порождение разных смыслов, обращение к каждому из которых позволяет исследователю понять всю многомерность феномена психологического благополучия, заметить те грани этого понятия, которые еще не стали предметом пристального исследования (Фомина, 2016).

Второй момент связан с попытками концептуализации феномена, в частности построения разнообразных моделей, дающих возможность определять явление психологического благополучия как «сюжет», имеющий системно-структурную конфигурацию, обладающий всеми свойствами системного явления, то есть связанный с возможностью выделения в данной системе отдельных уровней, компонентов и параметров (Батурин, Башкатов, Гафарова, 2013). Многие исследования ориентированы на моделирование определенных средовых, в том числе психолого-педагогических условий, формирующих определенный контекст для развития на психологического благополучия субъекта (Идобаева, 2013).

Мы считаем целесообразным обратить внимание на некоторые смыслы, которые предлагают Е.Н.Осин и др. в работе, где описываются результаты эмпирического исследования о сходстве и

различиях каждодневных, обыденных представлений человека, с одной стороны, о том, что такое «осмысленная жизнь», и, с другой стороны, о том, что такое “счастливая жизнь” (Осин, Леонтьев, Буровихина, 2009). Интерпретация конструкта «осмысленная жизнь» связана с «эвдемонистическим подходом» к благополучию, и с оперированием понятием психологического благополучия. Вариант, ориентированный на «гедонистический подход», связан с обращением к феномену “субъективное благополучие”.

В работе Н.А.Батурина и др. предложена «трехкомпонентная структура модели субъективного благополучия, объединяющая аффективный, когнитивно-аффективный и когнитивный компоненты» (Батурин, Башкатов, Гафарова, 2013). Обращая внимание на структуру особенностей темперамента и базовых свойств личности, ученые предлагают выделить самостоятельный конструкт «психологическая основа личностного благополучия», определяя его как «...особое сочетание свойств темперамента, личности и позитивных черт характера, обеспечивающих человеку условия для того, чтобы совершать позитивные поступки, иметь благополучные межличностные отношения, глобальное позитивное отношение к себе и к миру».

Феномен «психологическое благополучие» получает свое толкование как в контексте позитивной психологии, его понимание связано с работами Д.А.Леонтьева, Е.Н.Осина и др., так и в формате субъектно-средового подхода (З.И.Рябикина, С.К.Нартова-Бочавер).

Е.А. Осин и С.С. Кузнецова интерпретируют психологическое благополучие (более широкое понятие) как определенный способ жизни, процесс, одним из результатов которого становится переживание счастья. Индикаторами субъективного благополучия (более узкое понятие) выступают переживание счастья и удовлетворенности жизнью, баланс аффектов. Однако с их точки зрения базовыми компонентами благополучия выступают удовлетворение/фрустрация базовых потребностей (в автономии, компетентности, связанности с другими) как главные условия субъективного благополучия личности (теория самодетерминации Р. Райана, Э. Диси).

Еще один вариант теоретического осмысления феномена психологического благополучия – экзистенциальная психология. Как

подчеркивает Н.В.Гришина, «...экзистенциальный подход выводит проблему психологического благополучия на метафизический уровень, когда речь начинает идти о высшем понимании благополучия, достигаемого внутренней работой человека и проявляющегося в его экзистенциальной исполненности» (Гришина, 2016).

Несмотря на достаточно широкий спектр изучаемых актуальных вопросов, связанных с теоретической операционализацией феномена психологического благополучия, данное проблемное поле находится в состоянии развития, и предполагает дальнейшее дифференцирование исследований. Как подчеркивает С.А.Минюрова, «...на сегодняшний день в психологической науке пока не выработано единого общепринятого понятия «психологическое благополучие личности, определение его структуры и детерминант» (Минюрова, 2013).

Анализ эмпирической валидизации феномена благополучия в психологии позволяет определить «поле» эмпирических исследований, в котором можно выделить направление, связанное с анализом индивидуально-психологических предикторов психологического благополучия (личностные ресурсы, личностные детерминанты, субъективные факторы, пол, возраст, особенности мотивации, ролевая виктимность и др.), и направление, акцентирующее внимание на роли средовых факторов различной «модальности» (профессиональная деятельность, учебная деятельность, экстремальные условия, «идентичность с городом», условия вынужденного заключения и др.), в обеспечение психологического благополучия субъектов.

Одним из достаточно интенсивно исследуемых предикторов благополучия в психологических исследованиях является возраст. Анализируя особенности психологического благополучия старшеклассников, и определяя его в качестве одного из ресурсов для совладания с проблемами обучения, С.А.Водяха приводит данные эмпирического исследования, которые свидетельствуют о том, что «...на благополучие младших подростков и старшеклассников во многом влияют удовлетворенность отношений со сверстниками и с возрастом это влияние усиливается» (Водяха, 2013).

Особенности психологического благополучия подростков в контексте безопасности образовательной среды исследовались О.А.Елисеевой. Автор проводила сравнительный анализ структуры психологического благополучия у подростков, обучающихся в образовательных средах с высоким и низким уровнем психологической безопасности. В результате было обнаружено, что существует взаимосвязь между уровнем психологической безопасности образовательной среды, и особенностями структуры психологического благополучия подростков 14-16 лет. Были получены данные, позволяющие сделать вывод о том, что «...низкий уровень психологической безопасности выступает в качестве предиктора изменений структуры субъективного благополучия подростков, характеризующихся снижением значимости социального окружения в образовательной среде, значительным снижением активности субъекта с одновременной актуализацией направленности подростка на такие аспекты внутреннего мира, как осознание собственной уникальности и рефлексия» (Елисеева, 2011).

О.А. Идобаева обращается к исследованию формирования психоэмоционального благополучия в подростковом, юношеском и зрелом возрасте. Эмоциональное неблагополучие подростков связывают, в первую очередь, с областью детско-родительских отношений. Наиболее частые причины неблагополучия в таком возрасте непонимание со стороны родителей, трудности в общении со сверстниками, трудности в области принятия решений, связанных с моральной зрелостью, эмоциональная нестабильность, как результат недостаточной саморегуляции. Автор считает, что благополучие в юношеском возрасте скорее опосредованно психологическими новообразованиями, позволяющими решать жизненные задачи, «показателем психологического благополучия в данный возрастной период можно считать процесс «самоактуализации». В группе зрелого возраста О.А. Идобаева делает упор на профессиональном развитии личности, главным условием благополучия выступает удовлетворенность/неудовлетворенность в профессиональной сфере (нереализованность, рост тревожности и напряженности адаптационных ресурсов) (Идобаева, 2013).

Анализу психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте посвящено исследование Ю.Б.Дубовик. На

основании полученных данных были сделаны выводы о специфике уровневых показателей по всей структуре психологического благополучия. Было обнаружено, что снижение показателей происходит по шкале «личностный рост», а по шкалам автономии, управления средой, самопринятия и целей в жизни показатели не снижаются. В исследовании подчеркивается, что группы, имеющие контрастные показатели по уровню психологического благополучия, не имеют различий по среднему возрасту, что, по мнению автора, позволяет утверждать, что возраст не является главным фактором, влияющим на психологическое благополучие (Дубовик, 2011).

Самостоятельное направление исследований благополучия с точки зрения его возрастной детерминации – анализ различных аспектов как субъективного, так и психологического благополучия студентов. В частности, различным аспектам психологического благополучия студентов посвящены исследования Л.Б.Козьминой. Автор репрезентирует проблематику психологического благополучия во «временном континууме», подчеркивая малочисленность исследований темпоральных характеристик психологического благополучия личности (Козьмина, 2012, 2014).

В работе З.Х. Лепшоковой, М.В. Ефремовой рассмотрены основные стратегии аккультурации (ассимиляция, интеграция, сепарация, маргинализация) этнических меньшинств северокавказских республик в их взаимосвязи с психологическим благополучием, т.е. успешной адаптацией в новом социокультурном пространстве. Так стратегии ассимиляции и интеграции имели положительные связи с компонентами психологического благополучия, а стратегии сепарации и маргинализации – отрицательные. При интеграционной стратегии личность готова принимать другую культуру, сохраняя собственную идентичность, что возможно, в том числе, через открытые уважительные отношения с окружающими, признанием независимости другого, а также ощущением собственной направленности в жизни. Стратегия аккультурации имеет положительные связи с личностным ростом и автономностью. Стратегия сепарации является второй по предпочтению – предполагая изоляцию от «чуждого» культурного влияния, она негативно сказывается на благополучии личности, ухудшая отношения с окружающими, препятствуя личностному

развитию и постановке целей на будущее, являясь самой дезадаптивной стратегией.

О.С.Ширяева провела исследование психологического благополучия личности в экстремальных условиях. Было установлено, что в экстремальных условиях жизнедеятельности личность может использовать две модели психологического благополучия: асимметричную и симметричную. Симметричная модель используется в случае, когда объективно экстремальные условия жизнедеятельности для личности являются субъективно неэкстремальными, т.е. среда не воспринимается как потенциально депривированная потребности личности. В этом случае способы взаимодействия личности со средой в основном аналогичны способам взаимодействия в объективно менее экстремальных условиях жизнедеятельности, в которых личность для своего развития обращается как к внутренним, так и к внешним ресурсам. Если объективная и субъективная оценка экстремальности региона совпадают, то используется асимметричная модель психологического благополучия, основанная на субъективном обесценивании роли среды для развития личности, преимущественной ориентации на внутренние ресурсы, компенсирующей недостаток внешних ресурсов для удовлетворения потребностей личности. Эффективность асимметричной модели психологического благополучия зависит от наличия у личности необходимых внутренних ресурсов для достижения гармоничных отношений со средой (Ширяева, 2008).

Р. Ш. Хян в своей работе «Представление о счастье русских и корейцев с разным уровнем психологического благополучия» установила, что представления о счастье русских и корейцев в зависимости от уровня психологического благополучия отражается смысловая вертикаль личности от бытийных смыслов к высшим духовным. У русских и корейцев с высоким уровнем психологического благополучия счастье ориентировано на такие духовные характеристики как: любовь, самореализация, выполнение жизненного предназначения. У русских и корейцев с низким уровнем психологического благополучия счастье характеризуется через отдых и путешествия, материальный достаток, праздники.

Таким образом, анализ исследований благополучия в современной отечественной психологии позволяет сделать вывод о

существовании сложившейся системы в операционализации благополучия как теоретического конструкта, безусловно, с учетом различных его интерпретаций, так и эмпирической валидации данного феномена. Сторонники различных подходов акцентируют внимание на концептуализации феномена, разработке моделей благополучия, анализу соотношения понятий “психологическое благополучие”, “субъективное благополучие”, “удовлетворенность качеством жизни”, “счастье” и др. Ряд авторов, опираясь на определенный вариант понимания благополучия, определяют эмпирические направления исследований, изучают взаимосвязи благополучия с различными аспектами функционирования личности: толерантностью, самоактуализацией, суверенностью психологического пространства и др.

Мы, вслед за К.Рифф, определяем психологическое благополучие личности как связанное преимущественно с наличием у субъекта «внутреннего потенциала» ресурсного характера, позволяющего позитивно оценивать себя и свою жизнь, ориентироваться на развитие и познание нового, быть независимым и автономным, управлять окружающей средой, устанавливать позитивные, эмоционально «теплые» отношения с окружающими, осмысленно относиться к траектории собственной жизни. Согласно данному подходу, выделяются шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.

Актуализация проблемы анализа психологического благополучия в контексте экологического подхода связана с акцентированием внимания исследователей на изучение психологических особенностей репрезентации среды жизнедеятельности субъектов, в том числе образовательной среды, респондентами с разным уровнем психологического благополучия.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

3.1 Эмпирические исследования взаимосвязи особенностей репрезентации образовательной среды вуза и психологического благополучия студентов

С учетом положений экопсихологического подхода и с опорой на теоретические положения о психологически релевантных показателях репрезентации жизненной среды субъектом, мы сформулировали несколько предположений, которые подвергли эмпирической валидации:

– во-первых, в структуре репрезентации образовательной среды вуза могут быть представлены разные «компоненты» образовательной среды: психодидактический, социально-психологический и предметно-пространственный, а их количество (число компонентов) и качественные особенности (значимость компонента и наличие/отсутствие признаков субъектификации) могут рассматриваться как психологически релевантные показатели.

– во-вторых, особенности репрезентации образовательной среды вуза студентом могут быть связаны с особенностями психологического благополучия как интегральной личностной характеристикой, опосредующей репрезентацию субъектом жизненного мира, в целом, и образовательной среды, в частности.

– в-третьих, особенности репрезентации образовательной среды вуза студентом могут быть связаны с особенностями организации образовательной среды как средовым фактором, опосредующим репрезентацию субъектом образовательной среды.

Для решения поставленных задач в ходе исследования применялся комплекс **методов**: теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме, описание полученных результатов, обобщение, а так же психодиагностические методы (тестирование, анкетирование), статистические методы обработки данных; кроме того, были использованы следующие **методики**:

1. Опросник «Шкала психологического благополучия», разработанный К. Рифф и адаптированный Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко. Опросник позволяет получить информацию об уровне значимых значений по следующим параметрам психологического благополучия: позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, наличие целей в жизни, самопринятие, общий показатель психологического благополучия.

2. Методика субъективной оценки реализуемости базисных ценностей в образовательной среде вуза, разработанная С.А.Богомазом. Методика позволяет получить информацию о содержательных особенностях репрезентации образовательной среды вуза – о степени удовлетворенности 20-и базовых потребностей в образовательной среде и степени значимости данных потребностей для субъекта.

3. Методика изучения восприятия образовательной среды с позиций экпсихологического подхода, разработанная А.В.Капцовым, В.И.Пановым. Методика позволяет определить содержательные особенности репрезентации – базовые типы взаимодействия студентов с тремя компонентами образовательной среды: пространственно-предметным, коммуникативным и технологическим.

4. Экспресс вариант метода векторного моделирования образовательных сред, разработанный В.А.Ясвиным. Методика предназначена для определения содержательных особенностей репрезентации, а именно оценки студентами условий и возможностей среды, которые способствуют развитию активности (или пассивности) и свободы (или зависимости) субъекта.

5. Методика – графическое представление образовательной среды, изначально разработанная Г.Эйдемиллером, В.Юстицкисом как «Семейная социограмма» и модифицированная Г.В. Шуковой как «Витаграмма». По «Витаграмме» мы получаем информацию о размерности (простая-сложная) и структуре (одномерная – многомерная) как о формальных особенностях репрезентации образовательной среды студентом.

6. Проективная рисуночная методика «Моя жизнь», разработанная С.А.Безгодовой, А.В.Микляевой, С.М.Яцышиным, и адаптированная к задачам исследования. Из методики для решения

задач нашего исследования мы используем шкалы «границы с миром» (открытая миру – закрытая от мира), «границы с социумом» (открытая другим – закрытая от других) как формальные особенности репрезентации; «динамика» (статичная – динамичная) как динамическая характеристика репрезентации; «доброжелательность» (доброжелательная – враждебная), «эмоциональный фон» (позитивный – негативный), «субъектность» (активность – пассивность) как содержательные особенности репрезентации образовательной среды субъектом.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью методов описательной статистики, корреляционного анализа (по Спирмену), анализа значимых различий (t-критерий Стьюдента) с использованием компьютерной программы SPSS 21.0

Выборка исследования составила 67 бакалавров 4 курса (33 – бакалавры МИИТ; 34 – бакалавры РГТУ им. Н.Э.Баумана).

В ходе исследования были проанализированы результаты корреляционного анализа показателей психологического благополучия студентов с особенностями их репрезентации образовательной среды вуза. В результате оформления данных в таблицу была сформирована матрица 67 на 97. В качестве показателей психологического благополучия, согласно методике, рассматривались следующие: позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, цели в жизни, личностный рост, самопринятие, общий показатель психологического благополучия.

Поскольку для анализа особенностей репрезентации образовательной среды вуза использовались несколько методик, причем разработанных в различных теоретических моделях, мы рассматриваем связь показателей психологического благополучия с показателями каждой из используемых методик.

**Связь психологического благополучия с субъективно
оцениваемыми базовыми ценностями, которые реализуются
в вузе**

Таблица 1.

**Корреляционные связи между показателями психологического
благополучия и субъективно оцениваемыми базисными
ценностями, которые реализуются в образовательной среде
(по СОРБЦ)¹**

| | Позитивные отношения с окружающи ми | Автоно мия | Управлени е средой | Цели в жизни | Самоприн ятие | Личност ный рост | ПБ |
|----|--|---------------|-----------------------|-----------------|------------------|------------------------|--------------|
| 1 | 0,283 | | 0,419 | 0,335 | 0,350 | 0,350 | 0,424 |
| 2 | 0,323 | | 0,262 | 0,361 | 0,276 | 0,276 | 0,340 |
| 3 | | | 0,407 | 0,288 | 0,322 | 0,322 | 0,411 |
| 4 | | | 0,241 | 0,298 | 0,298 | 0,298 | 0,339 |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | 0,257 | 0,370 | 0,370 | |
| 9 | | | | 0,250 | 0,307 | 0,307 | 0,281 |
| 10 | | | 0,241 | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | 0,300 | 0,392 | 0,420 | 0,426 | 0,377 |
| 13 | | | 0,285 | 0,314 | 0,292 | | 0,305 |
| 14 | | | | 0,337 | 0,423 | 0,423 | 0,342 |
| 15 | | | 0,341 | 0,313 | 0,399 | 0,323 | 0,344 |
| 16 | | | 0,327 | | | 0,373 | 0,263 |
| 17 | | | 0,350 | 0,335 | 0,336 | | 0,321 |

¹По горизонтали: 1. Иметь хорошую работу; 2. Быть здоровым; 3. Быть материально обеспеченным; 4. Иметь благополучную семью; 5. Достичь успехов в профессии; 6. Быть уважаемым; 7. Достичь успехов в карьере; 8. Любить и быть любимым; 9. Стать свободным; 10. Чувствовать себя в безопасности; 11. Стать известным и знаменитым; 12. Достичь желаемой цели; 13. Жить полной жизнью; 14. Найти смысл жизни; 15. Все знать; 16. Быть примером для других; 17. Самоутвердиться в жизни; 18. Быть уникальным и оригинальным; 19. Иметь власть; 20. Быть справедливым.

| | | | | | | | |
|----|--|--------|--------------|--|-------|-------|--|
| 18 | | -0,242 | 0,303 | | 0,241 | 0,246 | |
| 19 | | | 0,330 | | | | |
| 20 | | | | | | 0,245 | |

Полученные в результате корреляционного анализа данные позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, наибольшее количество значимых связей (на уровне 0,01) обнаружено между такими показателями психологического благополучия, как самопринятие, личностный рост, управление средой, цели в жизни и общий показатель психологического благополучия. Все указанные показатели положительно связаны с такими базовыми ценностями, реализуемыми в образовательной среде вуза, как: «иметь хорошую работу», «быть здоровым», «быть материально обеспеченным», «иметь хорошую семью», «достичь желаемой цели» и «все знать». Иначе говоря, студенты, имеющие высокие показатели по указанным шкалам психологического благополучия, оценивают возможности образовательной среды, как позволяющие с высокой вероятностью реализовать перечисленные базовые ценности.

Во-вторых, наименьшее количество значимых связей (на уровне 0,01) обнаружено между показателем ПБ «позитивные отношения с окружающими» и особенностями репрезентации образовательной среды. Студенты с высокими показателями по шкале «позитивные отношения с окружающими» оценивают образовательную среду вуза как позволяющую реализовать ценность «быть здоровым» (0,323). Заслуживают внимания данные о слабой отрицательной связи между показателем ПБ «автономия» и ценностью «быть уникальным и оригинальным» (-0,242). Безусловно, связь является очень слабой, и может быть квалифицирована скорее как тенденция, но такая же тенденция характерна для данных о связях между «автономией» и большинством ценностей, которые, по мнению респондентов с низкими показателями по данной шкале, не могут быть реализованы в образовательной среде вуза.

В-третьих, если обратить внимание на содержательные особенности репрезентации, связанные с психологическим благополучием студентов, то можно отметить следующее: высокие показатели субъективной оценки реализуемости таких ценностей, как «иметь хорошую работу», «быть здоровым», «быть материально обеспеченным», «иметь благополучную семью», «достичь желаемой

цели» и «все знать» связаны с такими показателями, как «управление средой», «наличие цели в жизни», «личностный рост» и «самопринятие». Необходимо также отметить, что названные ценности скорее опосредованно связаны с обучением в вузе; кроме того, с ценностями, которые находятся с обучением в вузе, или с процессом профессионализации в более тесной связи, в частности «достичь успехов в профессии», «стать уважаемым», «сделать карьеру», и показателями психологического благополучия значимых связей не обнаружено. Можно предположить, что, в целом, студенты как с высоким, так и с низким уровнем психологического благополучия в контексте модели субъективной реализации базовых ценностей репрезентируют образовательную среду в большей степени как пространство удовлетворения базовых потребностей (хорошая работа, здоровье, материальное обеспечение), но не как пространство удовлетворения потребностей в профессиональном росте и развитии.

Связь психологического благополучия с типом эконпсихологического взаимодействия субъекта с разными аспектами образовательной среды (по А.В.Капцову, В.И.Панову)

Таблица 2.

Корреляционные связи между показателями психологического благополучия и типом субъект-средового взаимодействия ²

| | Позитивные отношения с окружающими | Автономия | Управление средой | Цели в жизни | Самопринятие | Личностный рост | ПБ |
|---|------------------------------------|-----------|-------------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|
| 1 | | | | | 0,280 | | |
| 2 | 0,267 | | | | | | |
| 3 | | | 0,270 | 0,392 | | | 0,316 |

² Согласно методике оценки образовательной среды учреждений с позиций эконпсихологического подхода выделяют 5 типов взаимодействия субъекта с элементами (пространственно-предметным, коммуникативным и технологическим) образовательной среды: субъект-объектный, субъект-обособленный, субъект-нормативный, субъект-совместный и субъект-порождающий. В строках таблицы – параметры пространственно-предметного (1,4,7,10,13,16,19,22,25,28); коммуникативного (2,5,8,11,14,17,20,23,26,29) и технологического (3,6,9,12,15,18,21,24,27,30) элементов образовательной среды.

| | | | | | | | |
|----|--------------|--------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 4 | | | 0,444 | 0,437 | 0,284 | | 0,372 |
| 5 | 0,251 | | 0,342 | 0,309 | 0,262 | 0,243 | 0,359 |
| 6 | | | 0,331 | 0,256 | 0,254 | | 0,289 |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | -0,267 | 0,298 | 0,378 | | | 0,318 |
| 9 | 0,244 | | 0,299 | | | | 0,312 |
| 10 | | | | | 0,251 | 0,247 | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | 0,259 | | |
| 14 | | | 0,329 | | | | 0,309 |
| 15 | | | 0,448 | 0,263 | | | |
| 16 | | | 0,302 | | | | |
| 17 | 0,370 | | | | | | |
| 18 | | | | 0,253 | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | 0,265 | | 0,268 | | | | |
| 21 | | | 0,341 | 0,366 | 0,372 | 0,283 | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | 0,407 | 0,359 | 0,323 | 0,318 | |
| 26 | 0,272 | | 0,356 | 0,347 | | | |
| 27 | | | 0,282 | | | | |
| 28 | 0,274 | | 0,530 | 0,389 | 0,377 | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | 0,313 | | | | |

В результате корреляционного анализа показателей психологического благополучия и типа экопсихологического взаимодействия субъекта с разными (пространственно-предметным, коммуникативным и технологическим) аспектами образовательной среды вуза были обнаружены следующие тенденции.

Во-первых, наибольшее количество связей с особенностями репрезентации образовательной среды получено с показателем «управление средой». Можно констатировать, что студенты с высоким уровнем по шкале «управление средой» в качестве наиболее значимого компонента образовательной среды выделяют

«технологический» (психодидактический) компонент, содержание которого, согласно В.И.Панову представляет совокупность учебной и других видов деятельности, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития учащихся. Согласно полученным данным, высокие показатели по шкале «управление средой» связаны с «субъект-порождающим», то есть «ориентированным на преобразующую активность» типом экопсихологического взаимодействия с данным компонентом образовательной среды.

Во-вторых, большое количество связей с особенностями репрезентации различных компонентов образовательной среды обнаружено с показателем ПБ «цели в жизни». На основании полученных данных можно заключить, что для студентов с высокими показателями по шкале «цели в жизни» характерна дифференцированная репрезентация «технологического компонента» образовательной среды, также сопряженная с «субъект-порождающим» типом экопсихологического взаимодействия с образовательной средой.

В-третьих, выделены показатели психологического благополучия, которые связаны с доминированием в репрезентации какого-либо одного компонента образовательной среды вуза: для студентов с высокими показателями по шкале «позитивные отношения с окружающими» в репрезентации доминирует «коммуникативный компонент» образовательной среды, а положительный характер корреляционной связи свидетельствует о том, что высокие показатели по «позитивным отношениям» связаны с субъект-субъектным и, в частности, с субъект-порождающим типом экопсихологического взаимодействия студента с образовательной средой вуза. Показатель «автономия» связан с единственным показателем репрезентации «деятельность деканата», квалифицирующего «коммуникативный» компонент образовательной среды, а отрицательных характер связи позволяет сделать вывод о том, что высокие показатели по «автономии» связаны с «субъект-объектным» типом экопсихологического взаимодействия субъекта с образовательной средой, определяющего скорее «отчуждение» от образовательной среды, чем идентификацию с ней.

В целом, можно заключить, что обнаруженная связь между показателями психологического благополучия и такими содержательными особенностями репрезентации, как тип экопсихологического взаимодействия с пространственно-предметным, коммуникативным и технологическим (психодидактическим) компонентами образовательной среды характеризует степень дифференцированности репрезентации студентами образовательной среды, определяет значимость того или иного компонента образовательной среды для студента, и квалифицирует «объектный» или «субъектный» тип экопсихологического взаимодействия субъекта со средой.

Значимых корреляционных связей между показателями психологического благополучия и особенностями репрезентации образовательной среды вуза (по экспресс-варианту методик векторного моделирования образовательных сред) не обнаружено.

Связь психологического благополучия с особенностями репрезентации образовательной среды (на основе «Витаграммы»)

Таблица 3.

Корреляционные связи между показателями психологического благополучия и формальными особенностями репрезентации образовательной среды³

| | Позитивные отношения с окружающими | Автономия | Управление средой | Цели в жизни | Самопринятие | Личностный рост | ПБ |
|---|------------------------------------|-----------|-------------------|--------------|--------------|-----------------|-------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | -0,283 | 0,299 | 0,355 | 0,366 | 0,273 | 0,300 |
| 3 | 0,248 | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |

³ По горизонтали: 1. Структура репрезентации образовательной среды (количество элементов); 2. Структура репрезентации пространственного компонента (количество элементов); 3. Структура репрезентации коммуникативного компонента (количество элементов); 4. Структура репрезентации технологического компонента (количество элементов)

Обнаружено существование связи между всеми показателями психологического благополучия и количеством элементов в структуре пространственного компонента образовательной среды вуза: чем выше показатели ПБ, тем больше элементов пространственной среды выделяет субъект.

Связь психологического благополучия с особенностями репрезентации образовательной среды (на основе проективного рисунка)

Таблица 4.

Корреляционные связи между показателями психологического благополучия и содержательными особенностями репрезентации образовательной среды⁴

| | Позитивные отношения с окружающими | Автономия | Управление средой | Цели в жизни | Самопринятие | Личностный рост | ПБ |
|---|------------------------------------|-----------|-------------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | -0,283 | 0,299 | 0,355 | 0,366 | 0,273 | 0,300 |
| 3 | 0,248 | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | 0,345 | 0,356 | 0,345 | 0,370 | 0,307 |
| 6 | | | 0,411 | 0,370 | 0,246 | 0,300 | 0,366 |

Обнаружены значимые связи между такими показателями психологического благополучия, как «цели в жизни» и «открытость людям» (0,266); «самопринятие» и «открытость миру» (0,265), «самопринятие» и «открытость людям» (0,338); «личностный рост» и «активность» (0,263), «открытость миру» (0,263), «открытость социуму» (0,253). Можно заключить, что для студентов с высокими показателями психологического благополучия характерно отсутствие «границ» между собой, миром и другими людьми, они в большей степени, чем студенты с низкими показателями психологического

⁴ По горизонтали: 1. Стабильность-изменчивость; 2. Доброжелательность-враждебность мира; 3. Нелагоприятный – благоприятный эмоциональный фон; 4. Пассивность – активность; 5. Закрытость – открытость миру; 6. Закрытость – открытость социуму.

благополучия «включены» в пространство различных практик и социальных связей.

Для систематизации полученных данных о связях психологического благополучия студентов и особенностях репрезентации ими образовательной среды вуза, и для определения наиболее значимых особенностей репрезентации, мы акцентировали внимание только на связях между общим показателем психологического благополучия и тех характеристиках репрезентации, которые значимо связаны с этим показателем. Полученные данные представлены на рисунке 2.2.1.



Рис. 1. Обобщенный анализ корреляционных связей между общим показателем психологического благополучия и особенностями репрезентации образовательной среды вуза

Анализ корреляционных связей и их систематизация позволяют сделать вывод о возможности рассматривать в качестве универсальных особенностей репрезентации образовательной среды студентами следующие: дифференцированность репрезентации (количество и структуру значимых для субъекта «элементов» образовательной среды); «границы с миром» и «границы с социумом» как психологически релевантный маркер репрезентации образовательной среды, свидетельствующий об оценке

образовательной среды как «открытой» или «закрытой» по отношению к различным сферам жизнедеятельности и отношениям с другими; уровень и особенности реализуемости базовых ценностей в образовательной среде вуза; тип экопсихологического взаимодействия с образовательной средой вуза и «доброжелательность мира».

Определив по результатам корреляционного анализа данные особенности репрезентации как психологически релевантные, мы предприняли анализ специфики репрезентации образовательной среды вуза студентами с разным уровнем психологического благополучия.

В качестве самостоятельной задачи мы проанализировали значимые различия в показателях репрезентации образовательной среды вуза у студентов с низким, средним и высоким уровнем психологического благополучия. Ниже приводим рисунки, визуализирующие особенности репрезентации образовательной среды вуза студентами с разным уровнем психологического благополучия.

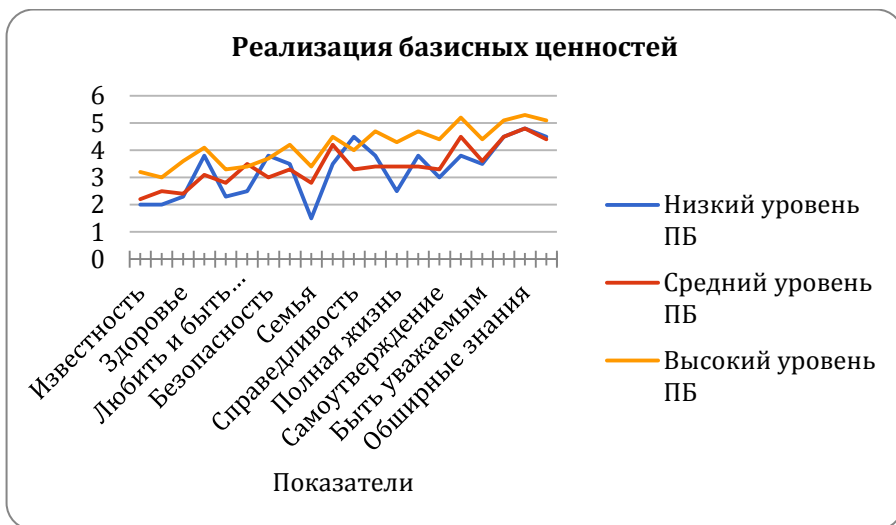


Рис.2. Сравнительный анализ данных по методике СОРБЦ в группах студентов с разным уровнем ПБ

Анализируя различия в уровневых показателях возможности реализовать базисные ценности в образовательной среде вуза в группах студентов с низким, средним и высокими уровнями психологического благополучия, мы пришли к следующим выводам:

во-первых, у студентов с высоким уровнем психологического благополучия показатели реализации большинства ценностей в образовательной среде вуза выше, чем у студентов с низким уровнем психологического благополучия; во-вторых, студенты с низким уровнем психологического благополучия значительно ниже оценивают возможности реализации в образовательной среде вуза таких базовых ценностей, как “любить и быть любимым”, “свобода”, “семья” и “полная жизнь”; в отношении таких ценностей, как “успехи в профессии”, “обширные знания” и “хорошая работа” значимых различий между студентами с разным уровнем психологического благополучия не обнаружено.

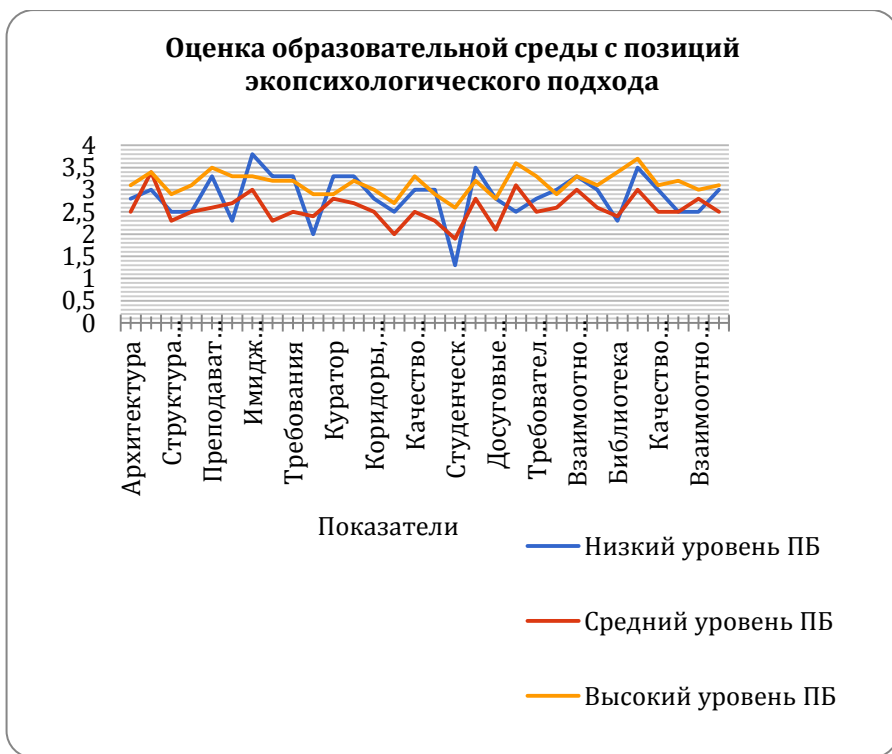


Рис.3. Сравнительный анализ данных по методике оценки образовательной среды учреждения с позиций экопсихологического подхода в группах студентов с разным уровнем ПБ

Анализ различий в группах респондентов с разным уровнем психологического благополучия по показателям методики оценки образовательной среды с позиций экопсихологического подхода показал, что значимые различия отсутствуют, однако существуют общие для всех групп респондентов тенденции: для всех групп респондентов характерна тенденция к «субъект-объектному» типу взаимодействия с образовательной средой вуза, причем для респондентов со средним уровнем психологического благополучия эта тенденция выражена сильнее.

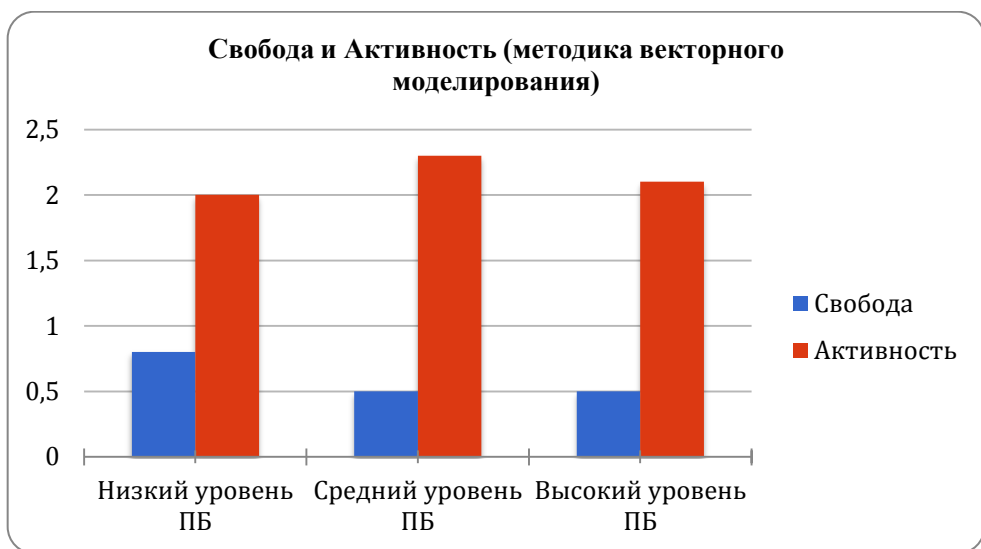


Рис.4. Сравнительный анализ данных по методике векторного моделирования образовательных сред в группах студентов с разным уровнем психологического благополучия

Согласно данным, полученным по методике векторного моделирования образовательных сред, мы можем заключить, что в целом студенты оценивают образовательную среду как «карьерную среду зависимой активности» (по В.А.Ясвину), которую отличают высокие показатели по шкале «активность», и низкие показатели по шкале «свобода». Что касается различий, то для респондентов с низким уровнем психологического благополучия показатели по шкале

«свобода» значительно выше, чем у респондентов со средним и высоким уровнем психологического благополучия.

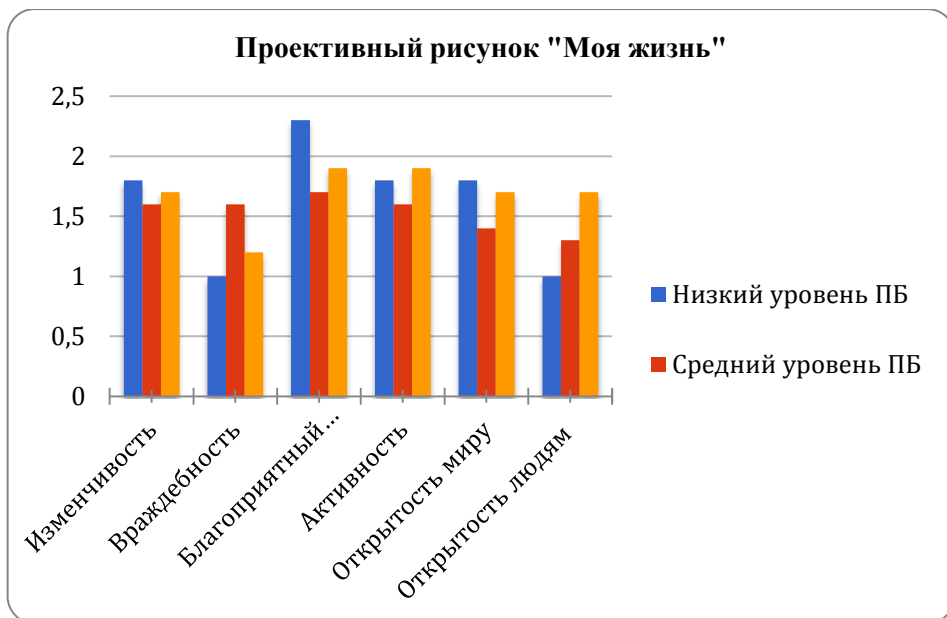


Рис.5. Сравнительный анализ данных по проективной рисуночной методике «Моя жизнь в вузе» в группах студентов с разным уровнем психологического благополучия

По результатам анализа данных по проективной рисуночной методике в группах респондентов с разным уровнем психологического благополучия было обнаружено следующее: во-первых, показатели по шкале «враждебность» у респондентов с низким уровнем психологического благополучия значительно ниже, чем у респондентов с высоким уровнем психологического благополучия. По шкале «благоприятный эмоциональный фон» показатели также выше у респондентов с низким уровнем психологического благополучия.

"Витаграмма" (жизнь в вузе сейчас)

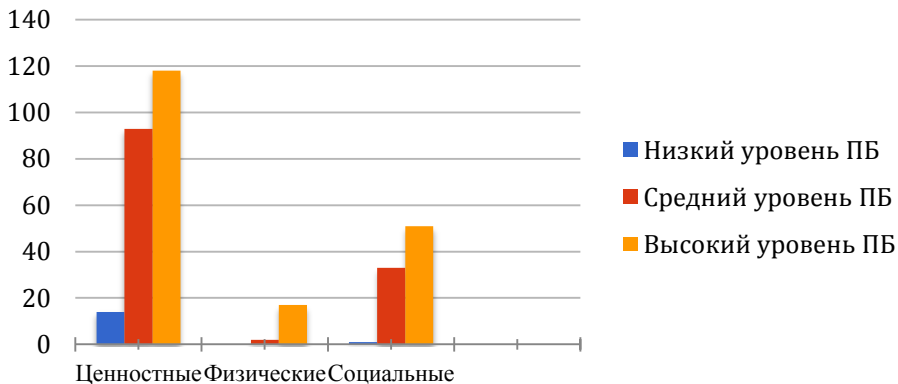


Рис.6. Сравнительный анализ данных по проективной графической методике «Витаграмма» в группах студентов с разным уровнем психологического благополучия

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что дифференцированность как формальная особенность репрезентации имеет большую степень выраженности у студентов с высоким уровнем психологического благополучия, то есть они выделяют большее количество значимых для них элементов образовательной среды. Эта тенденция характерна как для репрезентации всей образовательной среды, так и составляющих ее компонентов: пространственного, коммуникативного и технологического.

Таким образом, в результате эмпирического исследования связи психологического благополучия студентов с их репрезентацией образовательной среды вуза мы получили данные, во-первых, о специфике корреляционных связей между показателями психологического благополучия студентов и особенностями репрезентации ими образовательной среды вуза, и, во-вторых данные о различиях в репрезентации образовательной среды вуза студентами с разным уровнем психологического благополучия.

На основании анализа полученных по указанным методикам результатов были сделаны следующие выводы:

1. Показатели психологического благополучия (управление средой, цели в жизни, самопринятие, личностный рост и общий показатель психологического благополучия) связаны с дифференцированностью (сложностью) как формальной особенностью репрезентации, то есть студенты с высокими показателями психологического благополучия выделяют в образовательной среде большее количество значимых для них «элементов». Это относится как к репрезентации образовательной среды в целом как системы, так и к репрезентации отдельных ее компонентов: пространственного, коммуникативного и технологического.

2. Показатели психологического благополучия связаны с особенностью «границ» субъекта по отношению к среде: для высоких показателей психологического благополучия характерна «открытость» как особенность репрезентации, как по отношению к миру, так и по отношению к социуму.

3. Показатели психологического благополучия связаны с индексом субъективной оценки реализуемости базисных ценностей в образовательной среде вуза: чем выше показатели психологического благополучия, тем выше индекс субъективной оценки реализуемости базисных ценностей в образовательной среде вуза. Преимущественно образовательная среда рассматривается как пространство для реализации «экзистенциальных» ценностей (быть здоровым, любить и быть любимым, жить полной жизнью), чем как пространство реализуемости базисных ценностей в профессиональном развитии (достичь успехов в профессии).

4. Показатели психологического благополучия связаны с типом экопсихологического взаимодействия субъекта с образовательной средой вуза: чем выше психологическое благополучие, тем в большей степени оценка тяготеет к показателям «субъект-порождающего» типа взаимодействия. Однако, общая тенденция по данной особенности репрезентации связана с превалированием в оценках «субъект-объектного» и «субъект-обособленного» типов, что является показателем отчуждения студента от образовательной среды, фрустрацией потребности в «контроле» над средой.

5. Выявлена тенденция оценки образовательной среды на основе методики векторного моделирования как «карьерной среды зависимого типа» (по В.А.Ясвину), что проявляется в высоких показателях по шкале «активность» и в низких показателях по шкале «свобода».

6. Показатели психологического благополучия связаны с эмоциональным фоном отношения к образовательной среде вуза: более высокий уровень психологического благополучия сопряжен с более высокими значениями по шкалам «доброжелательность среды» и «позитивный эмоциональный фон».

3.2. Эмпирическое исследование психологического благополучия как показателя эффективности образовательной среды вуза

Кроме того, в рамках исследования был проведен анализ феномена психологического благополучия как показателя эффективности организации образовательного пространства вуза. Формулируя тему таким образом, исследователи, прежде всего, предполагали акцентировать внимание на психологически релевантных показателях благополучия как предикторах восприятия студентами образовательной среды вуза. Иначе говоря, предполагалось, что особенности восприятия студентами образовательной среды вуза могут рассматриваться как показатели психологического благополучия студентов, что может быть использовано средоорганизующими институтами для определения основных направлений оптимизации образовательного пространства.

В качестве методологических оснований исследования выступили фундаментальные положения о «картине мира», фиксирующие значимость изучения особенностей «преломления/соотношения» объективных и субъективных ипостасей картины мира, в реальности, которая, согласно Т.Д.Марцинковской, может быть обозначена как «индивидуальный психологический хронотоп» и рассматриваться в качестве образующего элемента картины мира (Марцинковская, Голубева, Юрченко, 2017) Теоретическими моделями, репрезентирующими данное положение, являются различные интерпретации конструкта “пространство” в современной психологии: “психологическое пространство” (Журавлев, Купрейченко, 2012), “социально-психологическое

пространство” (Марцинковская, Голубева, Юрченко, 2017) и др. Разные исследователи в качестве психологически релевантных выделяют формально-динамические (размер, структуру) и содержательные (особенности элементов, значимость элементов, эмоциональную окрашенность элементов) характеристики этих пространств. Специфика выраженности и соотношение указанных элементов “индивидуальных психологических хронотопов”, по мнению исследователей, может рассматриваться как психологически валидная. Опираясь на указанные методологические и теоретические положения, была предпринята попытка анализа взаимосвязи между особенностями психологического благополучия студентов, и спецификой “созданного” ими “психологического пространства” вуза. Исследование включало несколько этапов, каждый из которых предполагал реализацию своих задач, но основной целью являлось получение эмпирически проверенной информации о возможности рассматривать формальные и содержательные характеристики репрезентации образовательного пространства вуза студентами как показатели их психологического благополучия. Была обнаружена статистически значимая взаимосвязь между общим показателем психологического благополучия (по методике К.Рифф) и типом структуры “психологической топограммы” вуза: для респондентов с высокими показателями психологического благополучия образовательное пространство включало “пространственно-предметные”, “социальные” и “дидактические” элементы вуза как социоэкологической системы (Ковалев, 2003).

В контексте доминирующего влияния современного информационно-коммуникативного формата на все сферы жизни современного общества (Антопольский, 2015) особенности восприятия студентами информационной составляющей образовательной среды являются важнейшим показателем ее комфортности. Мы предложили студентам описать понятие «информационная среда» в свободных ассоциациях, по желанию используя вербальные или графические средства. Количество конструктов не ограничивалось. Опрашивались студенты Института механики и энергетики имени В.П. Горячкина, технологического факультета, гуманитарно-педагогического факультета и факультета зоотехнии и биологии, всего 138 человек, юноши и девушки

приблизительно в одинаковой пропорции (соответственно 51% и 49%), в возрасте от 17 до 23 лет.

Ответы позволили выделить следующие группы объектов, о которых вспоминали студенты при упоминании понятия «информационная среда»:

- информационные технологии (23%);
- технические средства (23,8%);
- информационные процессы (12,9%);
- информационные ресурсы (12,2%);
- СМИ (10,2%);
- отдельные качества информационных ресурсов (8,9%);
- социальные институты (в том числе образовательные учреждения и библиотеки) (7,5%);
- персоналии (в том числе профессии и специальности) (7,2%);
- недобросовестная информация (манипуляции) (2,0%).

Анализ перечисленных понятий демонстрирует приоритет электронных ресурсов и информационно-коммуникационных сетевых технологий, которые составляют картину информационной среды современного человека. Многообразие элементов среды, в которую входят электронные коллекции, электронные фонды, базы данных, электронные библиотеки, «сетевые публикации», Интернет-порталы, веб-форумы, и т.д. – с одной стороны, предоставляет широкие возможности для информационного поиска, а, с другой стороны, создает проблемы, связанные с полнотой и точностью поиска необходимых сведений, невозможностью сформулировать собственную информационную потребность, преодоление информационного шума и другие сложности, мешающих комфортному бытованию в информационной среде.

Решение этих проблем входит в зону ответственности педагога (как правильно это отметила Н.В. Лопатина (Лопатина, 2018), построив триаду: компетентность педагога – информация – компетентность студента). Чем более осведомлен преподаватель об информационном обеспечении своего предмета (знает ведущие научные школы, новую литературу, главные организации, под эгидой которых проводятся исследования и др.), тем более ценным будет его воздействие на студента в формировании информационного мировоззрения последнего.

Многообразие ресурсов не гарантирует их высокого качества, так как в большинстве сетевых ресурсов отсутствует не только цензура, но часто даже их редактирование. Эту особенность осознавали респонденты, проведенного исследования, назвав качество информации и возможности манипулятивного воздействия важными объектами информационной среды (соответственно 8,9% и 2,0%). Следствием такого выбора является необходимость обучения методикам информационного поиска, обогащения профессионального лексикона, воспитания правильного информационного поведения.

Понимание информационной безопасности также должно формироваться педагогическими усилиями. Она предполагает прежде всего анализ достоверности источника сведений. Студента необходимо приучать оценивать качество информации, выясняя, когда, где и в каком социокультурном контексте она получена, каким альтернативным источником она может быть проверена.

Заботясь о собственном комфортном психологическом состоянии, студент должен уметь отсеивать негативную информацию и останавливаться на позитивной.

Наконец, человек, обладающий информационной культурой, должен уметь отличать факты от их комментариев, так как именно комментарии открывают широкие возможности для различных манипуляций.

Важной защитной мерой от манипулятивного воздействия является собственное информационное поведение. Исследователи считают, что оно может быть оценено по следующим параметрам:

- уровень контактов со средой (благоприятно влияют на информационное поведение человека такие характеристики, как открытость, интенсивность, осознанность восприятия информации);
- формирование ценностных установок и собственных референтных групп, в которых происходит обсуждение информации,
- и главное, что характеризует позитивное информационное поведение личности – это желание быть информированным.

Завершая обзор результатов пилотного исследования, следует подчеркнуть, что изучение отношения студентов к образовательной среде вуза представляется чрезвычайно важным для построения перспективных психолого-педагогических стратегий, способных улучшить качество высшего образования.

3.3. Векторная методика в исследовании репрезентации студентами образовательной среды вуза

Возвращаясь к методике В.А. Ясвина (В.А. Ясвин, 2006), представляется целесообразным отметить ее значение как инструмента экспертизы образовательных программ, обладающую высокой степенью наглядности и многоаспектностью характеристик, позволяющую оценить образовательное пространство с разных точек зрения. Эта методика использовалась для организации исследовательской деятельности студентов по экспертизе образовательных программ.

Напомним, что суть методики заключается в том, что студентам предлагалось оценить образовательную программу в системе координат, состоящей из двух осей:

- 1) Свобода – Зависимость;
- 2) Активность – Пассивность.

Названия осей обозначает соответствующие качества личности учащихся, проявлению и формированию которых способствует образовательная среда. При этом «активность» понимается как инициативность, борьба личности за свои интересы, а «пассивность» – обратная характеристика, т.е. отсутствие этих свойств. «Свобода» трактуется как независимость суждений и поступков, показатель индивидуальности личности, а «зависимость» – это приспособленчество, рефлексорность поведения, подчинение внешнему контролю.

Опрос участников эксперимента позволяет провести экспертизу образовательной среды выявить в ней приоритетные характеристики, учитывая, что:

- догматическая образовательная среда – способствует пассивности и зависимости учащихся;
- карьерная образовательная среда – способствует активности учащихся;
- безмятежная образовательная среда – способствует свободному развитию, но обуславливающая пассивность учащихся;
- творческая образовательная среда – способствует свободному развитию активных учащихся.

Эксперимент проводился на базе гуманитарно-педагогического факультета РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева в группах, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (Экономика и управление)» в течение 2018-2019 годов. Охвачены были все студенты с первого по четвертый курс, обучающиеся по данному направлению. Цель эксперимента заключалась в выявлении взглядов студентов на предложенную им учебную программу.

Согласно авторской методике студентам задавалось по три вопроса, характеризующих их отношение к учебной программе, которую они осваивают. Вопросы соответствовали критериям, определяющим мнение студентов в отношении того, насколько программа удовлетворяет свободному развитию личности и насколько дает возможность активному развитию обучаемых.

Вопросы, определяющие свободное развитие личности, звучали следующим образом:

1. Чьи интересы и цели ставятся на первое место в сфере образования? (Личность/образование)
2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?(преподаватель-студент)
3. Какая форма воспитания преимущественно осуществляется? (индивидуальная/коллективная)

Вопросы, определяющие возможность активного развития, были такими:

1. Есть ли наказания? (Да/Нет)
2. Стимулируется ли активность? (Да/Нет)
3. Находят ли положительные отклики творческие проявления? (Да/Нет)

Ответ на каждый вопрос оценивался в один балл и отмечался на соответствующей шкале (векторной оси) одним пунктом. Таким образом, отношение студентов получало пространственное выражение в различных векторах в квадрантах: «Карьера», «Творчество», «Догматизм», «Безмятежность» (См. рис.7).

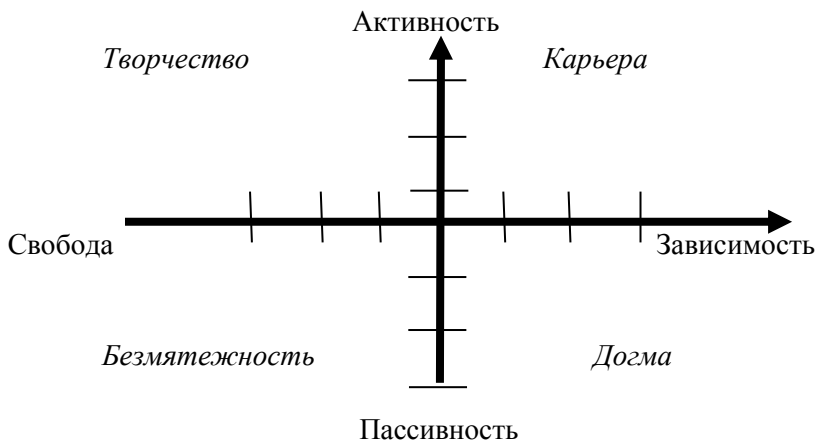


Рис.7. Вектор оценки образовательной программы

Теоретически можно было построить 12 подобных векторов: по три в каждом квадранте. Направленность векторов обозначала приоритеты, которые респондент выделяет, оценивая данную программу как нацеленную на карьеру, творчество, догматизм или безмятежность.

Каждый ответ интерпретировался исследовательской группой в соответствии с дополнительными вопросами, которые задавались всем испытуемым. Вопросы носили диагностический характер и были нацелены на то, чтобы выяснить:

кого обучают по данной программе? т.е. возраст студента (на каком курсе учится), мотивы его обучения именно в этом вузе по данному направлению, успеваемость, отношение к дисциплине и т.д.;

зачем обучается студент? т.е., как осознает студент цели и задачи обучения, собирается ли работать по данной специальности;

чему обучаются студенты? т.е., насколько удовлетворяет студента содержание учебных планов;

как обучаются? т.е., какие педагогические методики, технологии и технические средства используются в педагогическом процессе;

кто обучает? т.е., какие профессионально-личностные характеристики педагогов ценят студенты, имеются ли у педагогов знания по психологии, разработаны ли ими авторские курсы, каков научный статус педагогического состава и т.д.

Анализ экспериментальных данных позволил установить некоторые общие представления о реализуемой образовательной программе.

Большинство студентов оценивали данную образовательную программу, как направленную на достижение карьерных целей. Причем приоритет выделения этого качества увеличивается с возрастом студентов и достигает максимума на 4 курсе, где ориентированной на карьеру программу считали 75% опрошенных. Эта оценка коррелировала с желанием студентов работать по специальности: 60% высказались за эту перспективу.

Квадрант «Творчество» наибольшую популярность показал на 1 курсе. Эта характеристика совпадает с наблюдением о том, что большинство студентов 1 курса настроена в определенной степени «романтически»: считают себя активными, способными выражать инициативность и бороться за личные интересы. На 4 курсе только 30% студентов оценивали данную программу как творческую.

8% всех опрошенных относят образовательную программу к квадранте «Безмятежность». В эту группу попали в большинстве своем пассивные студенты, не соблюдающие дисциплину и мало интересующиеся университетской жизнью.

Наименьшее количество студентов (3%) оценило данную образовательную программу как догматическую, притом эти опрашиваемые имели стабильную посещаемость, высокую успеваемость и проявляли интерес к профессии. Оценки данной группы отражают настроения консервативной части общества, традиционно следующей выбору минимальной степени свободы и жесткому подчинению патерналистским идеалам.

В целом данное исследование образовательной среды позволило экспериментально установить различные параметры, по которым можно прогнозировать, моделировать, изменять образовательные программы, чтобы улучшать их качества: организацию учебного процесса, стиль взаимодействия педагогов и учащихся и другие характеристики. Кроме того, студентам представилась возможность свободно и беспристрастно анализировать образовательную деятельность и более осмысленно относиться к процессу профессиональной ориентации.

3.4. Эмпирическое исследование индивидуально-психологических и средовых факторов репрезентации студентами пространственно-предметного компонента образовательной среды вуза

При организации данного исследования отмечалось, что одной из тенденций организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе является изучение организации образовательной среды как фактора, влияющего на психологическое благополучие студентов. В системе компонентов, составляющих образовательную среду, в качестве самостоятельного определяется пространственно-предметный компонент, содержание которого связано с особенностями архитектурных решений образовательной среды, спецификой интерьерных вариаций, в частности, наличием – отсутствием мест для группового и индивидуального времяпрепровождения, открытостью – закрытостью учебных и других помещений, динамичностью – стационарностью предметной среды и др.

Одним из методологических ракурсов, позволяющих интерпретировать влияние пространственно-предметной среды на психологическое благополучие субъектов определялось обращение к конструкту “место”. Небольшой экскурс в историю операционализации данного конструкта позволяет выделить такие “ипостаси” этой операционализации, как “феномен места”, «привязанность к месту», «чувство места» и др. Обобщая теоретические положения исследователей в области «психологии места», мы можем сформулировать тезис о том, что места могут рассматриваться как единицы анализа репрезентации субъектом среды его жизнедеятельности, быть индикаторами, с одной стороны, «ресурсности» образовательной среды для студентов; а с другой стороны, свидетельствовать о «дефицитности» того или иного аспекта образовательного среды для удовлетворения потребностей субъекта.

Теоретические обоснования рассмотрения пространственно-предметного компонента как среды жизнедеятельности человека в целом, так и образовательной среды как психологически релевантного феномена реализуются преимущественно в зарубежной

инвайронментальной психологии (Lewicka, Rowinski, Iwanczak, Balaj, Kula, Oleksy, Prusic, Torunczyk-Rui, Vnuk, 2019).

В последнее время в отечественных междисциплинарных исследованиях также актуализировался интерес к психологическим аспектам организации пространственно-предметной среды образовательных учреждений (Соловьева, 2005; Иванова, Виноградова, Никитаева, 2017), однако о системе методологически обоснованных, теоретически, и, что особенно важно, методически оснащенных подходов к проблеме, говорить пока рано. В этой связи была предпринята попытка эмпирического исследования, направленного, в первую очередь, на поиск перспективных направлений в области взаимодействия в системе субъект – образовательная среда.

Целью исследования является анализ особенностей репрезентации образовательной среды студентами, выражающихся в предпочтениях – отвержениях различных мест в образовательной среде вуза.

С учетом обозначенной цели были сформулированы следующие гипотезы:

1. В репрезентации образовательной среды студентами будут выделены как «высокоранговые» (предпочитаемые), так и «низкоранговые» (отвергаемые) места.

2. Для студентов разных вузов «высокоранговые» (предпочитаемые) и «низкоранговые» (отвергаемые) места в образовательной среде могут различаться.

3. Для студентов разного пола «высокоранговые» (предпочитаемые) и «низкоранговые» (отвергаемые) места в образовательной среде могут различаться.

4. Для студентов с разными индивидуально-психологическими особенностями «высокоранговые» (предпочитаемые) и «низкоранговые» (отвергаемые) места в образовательной среде могут различаться.

5. Описание респондентом указанного места может быть связано с высокими показателями по значимости данного места для студента.

Сформулированная цель исследования была реализована с помощью решения следующих задач:

1. Качественный и количественный анализ «высокоранговых» (предпочитаемых) – «низкоранговых» (отвергаемых) мест в образовательной среде вуза (по всей выборке);

2. Сравнительный анализа «высокоранговых» (предпочитаемых) – «низкоранговых» (отвергаемых) мест в образовательной среде студентами разных вузов и разных специальностей;

3. Сравнительный анализ «высокоранговых» (предпочитаемых) – «низкоранговых» (отвергаемых) мест в образовательной среде вуза девушками и юношами;

4. Анализ связи между особенностями репрезентации образовательной среды вуза (количеством и рангом) предпочитаемых – отвергаемых мест в образовательном пространстве и индивидуально-психологическими особенностями студентов.

5. Анализ связи между описанием мест в образовательной среде вуза, с одной стороны, и частотой и высокими рангами их представленности в репрезентации образовательной среды.

Для получения данных о предпочтениях – отвержениях студентами различных мест в образовательной среде вуза была использована графическая методика, представляющая собой вертикальную шкалу, где респондентам предлагалось разместить места, которые им нравятся/не нравятся в вузе. В верхней части шкалы было предложено расположить «предпочитаемые» места, в нижней части шкалы – «отвергаемые» места. Длина шкалы была задана – 20 см., что позволило присвоить каждому месту определенный ранг, и провести количественный анализ полученных данных. По данной методике была получена информация о следующих показателях: количестве «высокоранговых» (предпочитаемых) и «низкоранговых» (отвергаемых) мест и их «ранге» – позиции, которое данное место занимает на шкале. Кроме графической методики, был использован метод свободного описания, предлагающий респондентам описать указанные ими места. В результате обработки полученных данных было обнаружено, что у 15 респондентов описания мест отсутствуют.

Для решения задач исследования учитывалось только наличие или отсутствие у респондента такого описания, интерпретируя наличие описания как показатель эмоциональной оценки

образовательной среды, своеобразный маркер идентичности со средой. Для решения задачи, связанной с анализом индивидуально-психологических факторов репрезентации образовательной среды вуза, был использован Короткий портретный опросник Большой пятерки (Б5-10), позволяющий получить информацию о выраженности таких диспозиционных черт, как экстраверсия, доброжелательность, сознательность, невротизм, и открытость опыту (Егорова, Паршикова, 2016).

Всего в исследование приняли участие 82 человека (из них 24 юноши): 60 студентов Российского государственного аграрного университета – МСХА им.К.А.Тимирязева и 22 студента РЭУ им.Г.В.Плеханова.

Для систематизации полученных мест исследователями использовалась типология, разработанную Е.А.Соловьевой (Сорловьева, 2005). Согласно этой типологии, в структуре образовательной среды выделяется 5 типов мест: индивидные места поведения – места, связанные с удовлетворением физиологических потребностей (столовая, буфеты, туалеты и др.); субъектно-деятельностные места – места, связанные с поведением человека как субъекта учебной и профессиональной деятельности (аудитории, лаборатории, кафедры, библиотеки, элементы учебной среды); личностно-ориентированные места – места статусно-ролевых взаимодействий, презентативные места, элементы, свидетельствующие о принадлежности к данному учебному заведению; вспомогательные места – места, связанные с обслуживанием учебного процесса (бухгалтерия, канцелярия, внутренний двор и др.); пути – лестницы, коридоры, входы.

Всего по всей выборке было выделено 48 мест, которые были распределены по типам следующим образом:

- индивидные: столовая, туалет, кафе, буфет, ларек (5);
- субъектно-деятельностные: аудитория, корпус, кафедра, библиотека, компьютер, университет, пара, лаборатория (8);
- личностно-ориентированные: деканат, ректорат, комендатура (3);
- вспомогательные: спортивный зал, дом культуры, курилка, внутренний фонтан, бассейн, холл, бильярд, гардероб, сквер, кофирка,

лавочки, касса, зеркала, кампус, общежитие, пруд, стадион, исторический парк, спортивный комплекс и др. (29);

– пути: лифт, коридор, дорога к метро (3).

Более детальный анализ выделенных студентами мест в образовательной среде позволяет сделать вывод о высокой дифференцированности индивидуальных мест, в частности, буфетов и столовых, и вспомогательных мест, то есть студенты отмечают разные буфеты, например, “буфет в первом корпусе”, “кофейня на втором этаже”, “столовая в главном корпусе” и др.

Дальнейший анализ полученных данных позволил определить, что в репрезентации образовательной среды студентами является “ядром”, а что – “периферией”: к числу наиболее повторяющихся мест для всей выборки относятся “столовая” (36), аудитория (33) и учебный корпус (25). Можно заключить, что образовательная среда для студента репрезентирована преимущественно этими локусами, и, следовательно, организация этих мест с учетом потребностей субъекта требует особенного внимания.

Помимо частотности упоминаний различных мест респондентами, можно анализировать “ранговость” мест, то есть индекс их расположения на вертикальной линии, верхний полюс которой символизирует “предпочитаемые”, а нижний – “отвергаемые” места. Если обратиться к анализу полученных данных по указанным типам мест, то по индивидуальным местам средний ранг составил 9,9; по субъектно-деятельностным местам – 15,5; по личностно-ориентированным местам – 0,3; по вспомогательным местам – 19,5; по путям – 0,2. Можно сделать вывод, что наиболее высокоранговыми являются вспомогательные места, а именно столовые и буфеты; к числу “среднеранговых” относятся учебные аудитории и корпуса, а к “низкоранговым” относятся, согласно терминологии Е.А.Соловьевой, личностно-ориентированные места, а именно, деканаты факультетов. Безусловно, полученные данные дают представления лишь о самых общих тенденциях в репрезентации образовательной среды студентами с помощью такой единицы анализа, как “место”, и требуют более дифференцированного анализа.

Сравнительный анализ представленности в репрезентации образовательной среды “высокоранговых” и “низкоранговых” мест для респондентов двух вузов: РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева и

РЭУ им. Г.В.Плеханова показал, что как частотность упоминания мест, так и их “ранговость” связана с особенностями организации пространственно-предметной среды вуза. Обнаружены значимые различия в частотности и ранговых показателях для индивидуальных и вспомогательных мест у студентов РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева и РЭУ им. Г.В.Плеханова: для первого вуза характерны более высокие показатели по значимости в репрезентации вспомогательных мест, а для второго – индивидуальных мест.

Необходимо подчеркнуть, что многие корпуса РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева являются памятниками культурного наследия, образцами гражданской архитектуры конца XIX века, а сам кампус находится в природной зоне, то есть учебные корпуса «вписаны» в пространства парков и аллей. Учебные корпуса РЭУ им. Г.В.Плеханова расположены в исторической части городской застройки, а внутренний дизайн большинства учебных и вспомогательных помещений соответствует высокому уровню современных интерьерных решений. Мы предполагали, что такие особенности организации пространственно-предметного компонента образовательной среды вузов могут быть связаны с различиями в репрезентации образовательной среды студентами. В результате корреляционного анализа мы получили данные о связи между принадлежностью респондента к вузу и особенностями репрезентации образовательной среды. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа данных между показателями принадлежности к вузу и особенностями репрезентации студентами образовательной среды

| Показатели | Количество индивидуальных мест | Количество путей | Ранг индивидуальных мест | Ранг путей |
|------------|--------------------------------|------------------|--------------------------|------------|
| ВУЗ | -0,452** | -0,246* | -0,240* | -0,241* |

* $P \leq 0,05$. ** $P \leq 0,01$.

Обнаружена значимая связь между принадлежностью к вузу и такими показателями репрезентации, как количество и ранг индивидуальных мест и путей: в репрезентации образовательной среды студентами РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева представлено меньшее количество индивидуальных мест и путей, и ранг этих мест ниже, чем у студентов РЭУ им. Г.В.Плеханова. Можно предположить, что организация мест указанного типа в этом вузе не соответствует потребностям студентов, и требует изменений. Нужно уточнить, что отечественных исследований, как психологических, так и междисциплинарных, посвященных анализу соответствия организации образовательной среды потребностям студентов, сравнительно немного. В качестве примера можно привести работу Н.В.Исаевой и Л.В.Борисовой, посвященную сравнительному анализу национальных политик по развитию кампусов исследовательских университетов. Сравнивая правила посещения и использования ресурсов библиотеки Лондонской школы экономики и фундаментальной библиотеки МГУ им. М.В.Ломоносова, авторы подчеркивают, что причиной отсутствия посетителей в последней является игнорирование в регламентации деятельности библиотеки потребностей студентов.

Таким образом, организацию пространственной среды вуза можно рассматривать в качестве средового фактора, связанного с особенностями репрезентации студентами образовательной среды вуза.

Самостоятельная задача нашего исследования – анализ индивидуально-психологических факторов репрезентации образовательной среды вуза студентами решалась с помощью обращения к установлению связей между полом студентов и особенностями репрезентации, а также между индивидуально-психологическими особенностями (экстраверсия, доброжелательность, сознательность, невротизм, открытость). Данные корреляционного анализа представлены в таблице 6.

**Результаты корреляционного анализа данных между
индивидуально-психологическими особенностями и
особенностями репрезентации студентами образовательной среды⁵**

| Показатель | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------------------|--------|--------|---|---|-------|--------|---|---|-------|-------|
| Пол | | | | | | | | | | |
| Экстраверсия | | | | | | | | | | |
| Доброжелательность | -0,178 | | | | | | | | | |
| Сознательность | -0,170 | -0,166 | | | 0,150 | 0,218* | | | 0,137 | 0,139 |
| Невротизм | | | | | | | | | | |
| Открытость | 0,137 | | | | | 0,195 | | | | |

* $P \leq 0,05$. ** $P \leq 0,01$.

Значимых корреляционных связей между индивидуально-психологическими особенностями студентов и особенностями репрезентации образовательной среды вуза не обнаружено. Можно говорить только о тенденциях в возможных связях между доброжелательностью и значимостью индивидных мест в образовательной среде: высокие показатели по шкале доброжелательности связаны с низкими значениями по частоте представленности в репрезентации образовательной среды индивидных мест; открытостью и значимостью индивидных мест; открытостью и «ранговостью» личностных мест: высокие значения по шкале открытости связаны с высокими значениями по частоте представленности в репрезентации индивидных мест и высоким показателям по рангам личностно-ориентированных мест. Достаточно большое количество связей, имеющих тенденцию к значимым обнаружено между сознательностью и особенностями репрезентации образовательной среды вуза студентами. Значимая связь обнаружена

⁵ Цифрами в таблице обозначены: 1-количество индивидных мест; 2-ранг индивидных мест; 3-количество субъектно-деятельностных мест; 4-ранг субъектно-деятельностных мест; 5-количество личностно-ориентированных мест; 6-ранг личностно-ориентированных мест; 7-количество вспомогательных мест; 8-ранг вспомогательных мест; 9-количество путей; 10-ранг путей.

только между показателем сознательности и значимостью личностно-ориентированных мест в образовательной среде вуза. Обращение к интерпретации показателей по диспозиционной черте «сознательность», входящей в опросник «Большой пятерки», дает основания предполагать, что для респондентов с высоким уровнем ответственности, дисциплинированности и самоконтроля значимыми являются те места в образовательной среде, которые связаны с организацией, управлением и контролем учебного процесса.

С целью выявления связи между наличием описания места и частотой и высоким рангом его представленности в репрезентации образовательной среды был проведен корреляционный анализ. Полученные данные представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа данных между наличием – отсутствием описания места и особенностями репрезентации студентами образовательной среды

| Показатели | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------|---|---|------------|-------------|---|---|---|---|------------|------------|
| Описание места | | | - 0,216 | - 0,270* | | | | | - 0,186 | - 0,186 |

* $P \leq 0,05$. ** $P \leq 0,01$.

Полученные данные свидетельствуют о том, что значимой корреляционной связи между указанными показателями не обнаружено, но можно говорить о тенденции связать наличие описания с низкими показателями представленности и ранговой оценке субъектно-деятельностных мест и путей в репрезентации образовательной среды студентами. Для интерпретации полученных данных необходим качественный анализ дескрипторов, которые используют студенты при описании указанных типов мест.

Таким образом, сформулированные нами гипотезы в результате проведенного исследования нашли свое частичное подтверждение, что позволяет сформулировать некоторые выводы.

В репрезентации образовательной среды студентами выделены как «высокоранговые» (предпочитаемые), так и «низкоранговые» (отвергаемые) места. Было обнаружено, что частота представленности места в репрезентации среды связана с высоким рангом его оценки

студентами. Иерархия типов мест по критерию их предпочтения студентами для всей выборки выглядит следующим образом: наиболее предпочитаемые (чаще всего представленные в репрезентации и имеющие более высокие ранговые показатели) – вспомогательные места; наименее предпочитаемые (реже всего представленные в репрезентации и имеющие более низкие ранговые показатели) – лично-ориентированные места, символизирующие организацию и управление учебным процессом.

Специфика организации студенческого кампуса может рассматриваться как фактор, влияющий на особенности репрезентации образовательной среды студентами: в нашем исследовании обнаружено, что кампус вуза, имеющего статус памятника архитектуры, и включенного в природный контекст, представлен в репрезентации вспомогательными местами, среди которых большую часть составляют элементы природной среды: парки, аллеи, пруды. Что касается кампуса вуза, расположенного в зоне исторической городской застройки, и реставрированного с учетом современных тенденций в организации архитектурно-интерьерных решений, то особенностью репрезентации в этом случае является высокая частота и ранговость представленности индивидуальных мест, в первую очередь, буфетов и столовых.

Значимых различий в репрезентации образовательной среды между юношами и девушками обнаружено не было.

Было установлено наличие значимой связи между показателем сознательности (по экспресс-опроснику Б5-10) и высокой частотой и ранговостью представленности в репрезентации образовательной среды мест лично-ориентированного типа, олицетворяющих организацию и управление учебным процессом.

Предположение о наличии связи между описанием определенного места и его значимостью для студента не подтвердилось.

Представленные результаты исследования средовых и индивидуально-психологических факторов репрезентации студентами образовательной среды вуза могут рассматриваться как преамбула к актуализации теоретического и эмпирического интереса в области психологических аспектов организации комфортной образовательной среды, обеспечивающей психологическое благополучие субъектов.

3.5. Эмпирическое исследование индивидуально-психологических и средовых факторов репрезентации образовательной среды вуза и психологическое благополучие студентов

С учетом задач и практической направленности исследования особый интерес представляет соотношение результатов проективной графической методики, которая была названа нами «Топограмма», и опросником психологического благополучия К.Рифф. «Топограмма» представляет собой авторскую модификацию методик «Семейная социограмма» (Э.Эйдемиллер, В.Юстицкис), «Витаграмма» (Г.В.Шукова), особенности которых операционализированы в различных исследованиях (например, В.А.Емелин, Е.И.Расказова, А.Ш.Тхостов и др.).

Описанный выше опросник психологического благополучия К.Рифф (адаптация Т.Д.Шевеленковой, П.П.Фесенко) отражает основные теоретические подходы К.Рифф, которая определяет психологическое благополучие личности как связанное преимущественно с наличием у субъекта «внутреннего потенциала» ресурсного характера, позволяющего позитивно оценивать себя и свою жизнь, ориентироваться на развитие и познание нового, быть независимым и автономным, управлять окружающей средой, устанавливать позитивные, эмоционально «теплые» отношения с окружающими, осмысленно относиться к траектории собственной жизни. Согласно данному подходу выделяются шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост (Дерябо, 2002). Методика зарекомендовала себя как надежный и валидный диагностический инструмент, который используется в большинстве исследований, посвященных различным аспектам проблематики психологического благополучия (С.А.Водяха, Ю.Б.Дубовик, О.А.Идобаева, С.А.Минюрова, П.П.Фесенко и др.)

При проведении методики «Топограмма» респондентам предлагался лист бумаги формата А-4 в центре которого была нарисована окружность 10 см. и инструкция: «Представьте себе, что нарисованная окружность – это ваша жизнь в вузе. Нарисуйте в ней кружками меньшего размера важные для вас «элементы» жизни в

вузе. Очередность кружков отмечайте номером внутри кружка, а вне окружности напишите, что данный кружок обозначает. Количество кружков не ограничено». В качестве релевантных задачам нашего исследования мы учитывали такие показатели методики, как количество всех «кружков», а также количество «кружков», относящихся к «психодидактическому», «социальному» и «предметно-пространственному» элементам образовательной среды.

При проведении методики для диагностики психологического благополучия респондентам предлагался бланк для заполнения, результаты обрабатывались в соответствии с ключом, и анализировались количественно и качественно.

Для решения задач, поставленных в исследовании, были использованы следующие процедуры для анализа данных:

– по опроснику психологического благополучия К.Рифф были проанализированы показатели по всем шкалам опросника: позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, наличие цели в жизни, самопринятие и общий показатель психологического благополучия;

– по методике «Топограмма», во-первых, были посчитаны количество «кружков» для каждого респондента, и отдельно количество «кружков» по каждому из выделенных «элементов» образовательной среды: психодидактическому, социальному и пространственно-предметному. «Принадлежность» «кружка» к тому или иному «элементу» образовательной среды определялась группой экспертов с последующим вычислением коэффициента согласованности экспертного мнения. Во-вторых, был подсчитан «вес» каждого из выделенных элементов в репрезентации образовательной среды вуза, для чего количественный показатель соответствующего элемента делился на количество всех элементов, указанных респондентом. Этот показатель интерпретировался нами как значимость данного элемента в репрезентации образовательной среды. В-третьих, нами анализировался такой показатель репрезентации, который был условно обозначен как «субъективизация» образовательной среды вуза. Смысловое наполнение данного конструкта связано с попыткой «удержать» особенности эмоциональной окрашенности репрезентации, но не с точки зрения направленности этой эмоциональной окрашенности

«позитивная – негативная», а как тенденцию наделять образовательную среду субъектными характеристиками. Понятие «субъектификация» было взято нами из тезауруса С.Д.Дерябо, который определяет ее как «отраженную субъектность», и рассматривает в контексте взаимодействия в системе «субъект – природная среда» (Ковалев, 1993).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS.21. В качестве статистических процедур были использованы корреляционный анализ по Спирмену и Т-критерий Стьюдента для оценки значимых различий.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные.

Во-первых, мы проанализировали особенности психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза, полученные с помощью методики «Топограмма». Были обработаны данные всех 67-и респондентов, однако один представил «Топограмму» без выделения кружков, но с обозначением внутри круга ремарки «Все хорошо». Эта анкета была отмечена нами как имеющая нулевой показатель по количеству компонентов образовательной среды, что повлияло на процентные данные.

По показателю, фиксирующему количество «компонентов» среды, было обнаружено, что максимальное количество респондентов выделяют 4 (23,9%), 3 (22,4%) и 5 (16,4%) элементов образовательной среды. Минимальное количество выделенных компонентов – 2 (7,5%), а максимальное – 13 (1,5%). Среднее количество компонентов репрезентации для настоящей выборки составила 4,8 компонентов. Хотя данный показатель интерпретировался нами как самостоятельный, и характеризующий степень дифференцированности репрезентации, большую информативность представляли частотные распределения по отдельным компонентам образовательной среды.

«Психодидактический» компонент для всей выборки был представлен следующими количественными показателями: 0 (6,0%), 1 (32,8%), 2 (25,4%), 3 (17,9%), 4 (11,9%), 5 (3,0%), 6 (3,0%). В качестве суждений, иллюстрирующих «психодидактический» компонент образовательной среды, можно привести следующие: «интересные

лекции», «предметы», «учеба», «знания», «рубежный контроль», «сессия» и др.

«Социальный» компонент репрезентирован следующим образом: 0 (7,4%), 1 (34,3%), 2 (37,3%), 3 (7,5%), 4 (4,5%), 5 (3,0%), 7 (1,5%) и 9 (1,5%). В качестве примера вербальных конструкторов, иллюстрирующих данный компонент, можно привести следующие: «взаимоотношения», «однруппники», «общение с друзьями», «общение с небольшой группой людей из моего коллектива», «отношения с девушкой» и др.

Что касается «предметно-пространственного» компонента образовательной среды, то его «место» определяется следующими показателями: 0 (50,7%), 1 (31,3%), 2 (10,1%), 3 (6,0%) и 4 (1,5%). Данный компонент представлен такими дескрипторами, как «ужасные туалеты», «симпатичные кафешки», «удобные аудитории», «дороги между корпусами» и др.

Можно заметить, что «среднестатистический» вариант структуры репрезентации образовательной среды вуза студентом включает те компоненты, которые обозначены в теоретических моделях Г.А.Ковалева, В.И.Панова и др. Большинство структур репрезентаций включает «психодидактический», то есть связанный с фиксированием различных атрибутов собственно образовательной практики компонентов, а также «социальный» компонент, фиксирующий практики коммуникации. Необходимо отметить, что «предметно-пространственный» компонент в меньшей степени включается в структуру репрезентации образовательной среды. В качестве примера различных по компонентному составу репрезентаций студентами образовательной среды вуза.

Еще одним показателем особенностей репрезентации студентами образовательной среды вуза для нас являлся показатель значимости того или иного компонента репрезентации, который определялся по «весу», который определялся путем деления количества «кружков», относящихся к данному компоненту на общее количество кружков, указанных респондентом. Анализ указанных «весов» для всей выборки позволяет подтвердить, что для «среднестатистического» варианта репрезентации наибольшим «весом» отличаются «психодидактический» и «социальный» компоненты. Так, показатель значимости «психодидактического» и

«социального» компонентов 0,50 (по шкале от 0 до 1) характерен для 17,9% выборки. Если ориентироваться на представленность в усредненном варианте репрезентации трех выделенных компонентов, то значение «веса» 0,33 каждого из них обнаружено для 11,9%, 16,4% и 13,4% респондентов соответственно.

В качестве самостоятельной особенности репрезентации студентами образовательной среды нами рассматривалась «субъективизация», то есть, согласно С.Д.Дерябо, наделение среды субъектными характеристиками. В качестве «дескрипторов», которые мы идентифицировали как показатели «субъективизации» можно привести следующие: «увлекательный учебный процесс», «интересные лекции», «не дружная группа», «напряженные отношения», «понимающие и отзывчивые преподаватели», «ужасный туалет», «нет красивых цветов», «старенькие кабинеты» и др. Показатель «субъективизации» определялся по шкале от 1 до 3-х, где 1 – отсутствие дескриптора, 2 – наличие дескрипторов для 30% указанных респондентами компонентов образовательной среды, 3 – наличие дескрипторов для 50 и более процентов компонентов. Согласно полученным данным, 59,7% респондентов не субъективизируют образовательную среду, что может рассматриваться как показатель «отчуждения» от среды. 17,9% респондентов наделяют 30% указанных ими компонентов субъектными характеристиками, и 22,4% респондентов субъективизируют более 50% компонентов образовательной среды.

Для получения более дифференцированной информации об особенностях репрезентации студентами образовательной среды вуза, и с целью анализа возможной связи между «формальными» особенностями репрезентации и субъективизацией, как ее «содержательной» характеристикой, мы проанализировали корреляционные связи между указанными показателями (Таблица 8).

Таблица 8.

**Результаты корреляционного анализа данных между
«формальными» показателями репрезентации и
субъективацией**

| | Субъективация |
|---|----------------|
| Общее количество компонентов репрезентации | 0,476** |
| Количество «социальных» компонентов | 0,247* |
| Количество «предметно-пространственных» компонентов | 0,432** |

* $p - 0,05$ ** $p - 0,01$

Полученные данные свидетельствуют о том, что дифференцированность репрезентации или сложность ее структуры как в целом, так и сложность структуры «социального» и «предметно-пространственного» компонентов связаны с высокими показателями по субъективации данной среды. Иначе говоря, чем больше значимых «элементов» в среде идентифицирует субъект, тем в большей степени он «привязан» к данной среде, тем в большей степени он считает данную среду «своей».

В целом, на основе данных, полученных в результате проведения методики «Топограмма», можно заключить, что структура репрезентации студентом образовательной среды вуза содержит в разных соотношениях «психодидактический», «социальный» и «предметно-пространственный» компоненты, которые для отдельного субъекта отличаются различной степенью значимости и характеризуются разной степенью субъективации.

Второе предположение, которое было нами сформулировано, касалось возможной связи между особенностями психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза, и показателями их психологического благополучия. В результате проведения корреляционного анализа нами были получены статистически значимые показатели, свидетельствующие о специфике связей между отдельными показателями психологического благополучия и особенностями репрезентации студентами образовательной среды (Таблица 9).

Таблица 9.

Результаты корреляционного анализа данных между показателями психологического благополучия и особенностями репрезентации студентами образовательной среды вуза

| | Общее количество компонентов репрезентации | Количество «социальных» компонентов репрезентации | «Вес» психодидактических компонентов репрезентации |
|------------------------------|--|---|--|
| Позитивные Отношения | | 0,274* | -0,386** |
| Управление средой | 0,248* | 0,248* | -0,336** |
| Личностный рост | | 0,292* | -0,299* |
| Самопринятие | | 0,292* | -0,299* |
| Психологическое Благополучие | | | -0,354** |

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Полученные данные позволяют сформулировать несколько важных для нашего исследования тезисов: во-первых, высокие значения по многим показателям психологического благополучия связаны с низкой значимостью для студентов различных «элементов» в структуре психодидактического компонента образовательной среды; во-вторых, высокие значения по аналогичным показателям психологического благополучия связаны с представленностью в репрезентации образовательной среды большого количества «элементов» в структуре социального компонента образовательной среды; в-третьих, такой показатель психологического благополучия, как «управление средой» положительно связан как со структурными особенностями репрезентации, в частности, со сложностью в целом, и сложностью социального компонента репрезентации так и отрицательно – с содержательной ее характеристикой – значимостью психодидактического компонента репрезентации. Можно предположить, что наименее контролируемым студентом «пространством» образовательной среды является организация учебного процесса, которая регламентируется различными «институтами» без учета потребностей самих студентов. Полученные данные солидарны с данными о психологических причинах

отчуждения студентов от образовательного процесса, представленными в исследованиях Е.Н.Осина и др. [8].

В самом общем виде на основе полученных данных можно заключить, что предикторами психологического благополучия студентов являются такие особенности репрезентации, как ее сложность (гетерогенность), то есть представленность в репрезентации нескольких компонентов образовательной среды, и значимость социального компонента репрезентации.

Третья задача нашего исследования заключалась в проверке предположения о том, что особенности репрезентации образовательной среды вуза студентом могут быть связаны с особенностями организации образовательной среды как средовым фактором, опосредующим репрезентацию субъектом образовательной среды. Для проверки этого предположения мы проанализировали значимые различия в показателях как особенностей репрезентации студентами двух вузов (Российский университет транспорта (МИИТ) и МГТУ им. Н.Э.Баумана) образовательной среды, так и психологического благополучия студентов (Таблица 10).

Таблица 10.

Различия по результатам t-теста в показателях особенностей репрезентации и психологического благополучия студентами Российского университета транспорта (МИИТ) и МГТУ им.Н.Э.Баумана

| Шкалы | ВУЗ | Кол-во испытуемых | Среднее | T |
|---|------|-------------------|---------|-------------|
| «Вес» психодидактического компонента репрезентации ⁶ | МИИТ | 33 | 1,8788 | 1,753 |
| | МГТУ | 34 | 2,4706 | 1,750 |
| Субъективация | МИИТ | 33 | 1,9394 | 3,240 ** |

⁶ По показателю «вес» психодидактического компонента репрезентации значение не является значимым, однако мы приводим этот показатель, как указывающий на некоторую тенденцию в различиях

| | | | | |
|------------------------------|------|----|--------|--------------|
| образовательной среды | МГТУ | 34 | 1,3235 | 3,219 ** |
| Психологическое благополучие | МИИТ | 33 | 369,3 | 3,628 ** |
| | МГТУ | 34 | 333,9 | 3,645 *** |

** p – 0,01 *** p – 0,001

На основе данных, полученных в результате анализа достоверности различий в показателях особенностей репрезентации образовательной среды вуза и психологического благополучия студентов двух вузов, обучающихся по одной специальности, мы можем сделать вывод, что репрезентация образовательной среды студентами первой группы отличается более низкими показателями представленности в ней психодидактического компонента, и более высоким уровнем субъективизации. Что касается студентов второй группы, то их репрезентация содержит большее количество элементов психодидактического компонента, а показатели субъективизации образовательной среды значимо ниже. Уровень психологического благополучия значимо выше у студентов первой группы. Это позволяет сделать вывод, что образовательная среда, представленная в репрезентации студентов исключительно образовательными ценностями, и не включающая других составляющих, в частности социального и предметно-пространственного компонента, не субъективизируется студентами, и, возможно, связана с более низким уровнем психологического благополучия студентов.

Проведенное нами исследование психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза позволяет *сделать следующие выводы*: во-первых, в качестве психологически релевантных особенностей репрезентации студентами образовательной среды вуза могут рассматриваться такие особенности репрезентации, как ее структура, значимость отдельных элементов репрезентации и субъективизация среды субъектами; во-вторых, обнаружена связь между особенностями репрезентации студентами образовательной среды вуза и психологическим благополучием студентов; в-третьих, организация образовательной среды вуза может рассматриваться как фактор, влияющий на психологическое благополучие студентов.

3.6. «Топограмма» как диагностического инструмента исследования психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза

Принимая во внимание тот факт, что поиск методических инструментов, направленных на получение валидной информации об удовлетворенности студентов образовательной средой вуза, является одной из актуальных проблем в современном пространстве исследований в области психологических проблем высшей школы, можно обратить внимание на «Топограмму», как методику, позволяющую получить комплексное представление об особенностях восприятия студентами вуза. В современной зарубежной психологии, ориентированной на изучение удовлетворенности студентов образовательной средой, таких методик разработано достаточно много.

Прежде чем перейти к характеристике диагностических возможностей графической методики «Топограмма» представляется целесообразным представить общую характеристику графических методов диагностики.

Экспрессивные, или графические, методы психодиагностики в настоящее время в силу их множасьего характера и интереса психологов-практиков составляют в среде проективной психологии достаточно обширное пространство.

Как отмечают Е.С. Романова и О.Ф. Потемкина (1992), за сравнительно недолгую историю графических методов – психодиагностических тестов – разработано много специальных приемов и процедур, вошедших в число классических диагностических средств. Это, в частности, рисунок человека – тест Ф. Гудинафа, Д. Харрис, тест "Дерево" К. Коха, "Дом-дерево-человек" Д. Бука, рисунок семьи В. Вульфа, модификация Р. Бернса и С. Кауфмана "Кинетический рисунок семьи". В отечественной практике получила распространение диагностическая методика "Пиктограмма", предложенная А.Р.Лурия как прием изучения особенностей опосредованного запоминания, а затем весьма детально изученная в работах Г.В.Биренбаум, С.Я.Рубинштейн, С.В.Лонгиновой, Б.Г.Херсонского и др.

Позднее появилась и быстро стала популярной в среде практических психологов графическая методика «Рисунок

несуществующего животного» М. З. Дукаревич и ряд методов интерпретации детского рисуночного творчества (Жуковский, 2010).

А.Л.Венгер пишет, что установить, кто первым предложил использовать рисунки для выявления психологических особенностей человека, не представляется возможным. Попытки реализовать эту идею предпринимались многими исследователями в разных странах, но до американки Ф. Гудинаф, создавшей в начале XX века первую стандартизованную рисуночную методику – тест «Нарисуй человека», – никто не разработал однозначных и обоснованных критериев оценки рисунков (Венгер, 2003).

В дальнейшем диагностическая интерпретация тех или иных показателей выполнения заданий пересматривалась и существенно видоизменялась. Было обнаружено много новых критериев оценки рисунка.

Начиная с середины XX века, разрабатывается множество различных рисуночных тестов. Как новые, так и ранее созданные методики постоянно совершенствуются: предлагаются оригинальные варианты процедуры проведения тестов, дополнения и поправки к принципам интерпретации результатов.

На практике хорошо зарекомендовали себя нескольких рисуночных методик. Это тесты «Рисунок человека», «Дом. Дерево. Человек», «Кинетический рисунок семьи». Они позволяют получить описание как общих интеллектуальных, личностных и эмоциональных особенностей человека, так и его отношения к разным жизненным сферам: семейной, сексуальной, социальной и межличностной.

Рисуночные методики имеют целый ряд достоинств, которые привлекают психолога в его профессиональной деятельности (Зинкевич-Евстигнеева, Кудзилов, 2006).

Во-первых, рисуночные тесты очень информативны, т. е. позволяют выявить множество психологических особенностей человека. При этом они просты в проведении, занимают немного времени и не требуют никаких специальных материалов, кроме карандаша и бумаги.

Во-вторых, достоинством рисуночных методов является их естественность. Испытуемому легко понять тестовую инструкцию. Вместе с тем, рисунки – удобный повод для того, чтобы непринужденно завязать клиническую беседу.

В-третьих, в отличие от большинства других тестов, рисуночные методики могут проводиться многократно, не утрачивая своего диагностического значения.

В-четвертых, рисование имеет психотерапевтическое значение. Благодаря применению рисуночных методик стирается грань между психологическим обследованием и психотерапевтическим сеансом.

Все это и сделало рисуночные методики самым распространенным инструментом в работе практического психолога. Но, несмотря на растущую популярность графических тестов, остается немало проблем с их психологическим анализом и интерпретацией

Графические методы, относясь к классу проективных, дают человеку возможность самому проецировать реальность и по-своему интерпретировать ее. Поэтому естественно, что полученный результат в значительной мере несет на себе отпечаток личности, ее настроения, состояния, чувства, особенностей представления, отношения и т.д.

Е.С. Романова и О.Ф. Потемкина отмечают, что, в каждом графическом изображении сохраняются некие специфически индивидуальные черты. При этом трудность для исследователя состоит в том, чтобы максимально контрастно выделить то, что принадлежит автору изображения, отделив его от того, что составляет нормативную, "неавторскую" сторону изображения – канву стандартной ситуации, влияние стандарта задания, содержание общего смысла сообщения и т.п. Но это весьма трудно сделать, поскольку в субъективном графическом продукте воедино слиты и выражаются совместно с одной стороны, – смысл (сообщение), отношение автора, его способности и т.д., а с другой – ограничения на это выражение со стороны культуры (в данном случае норм графики), материала изображения, структуры графического задания и, наконец, возраста и сформированности графических навыков человека. (Романова, Потемкина, 1992).

Кроме того, в отличие от формализованных тестов, таких как тесты интеллекта или личностные опросники, графические методы, как правило, не позволяют количественно измерить оцениваемые психические свойства.

Термины, в которых проводится интерпретация рисунков, обычно лишены той строгости и однозначности, которая характерна для формализованных тестов. Из-за этого трудно научными методами подтвердить надежность и валидность рисуночных методик.

Отмеченные особенности этих методик приводят к тому, что многие отказываются считать их подлинными тестами. Например, в фундаментальном труде А. Анастаси и С. Урбина «Психологическое тестирование» параграф, посвященный им, называется «Методики рисования» (Анастаси, 2007).

В дискуссии о диагностической ценности проективных методик известный автор 16-факторного опросника Р. Кеттелл, как пишет Е. Т. Соколова, занимал пессимистическую позицию (Соколова, 1980). Их, по его мнению, характеризует крайне слабая научная обоснованность. Основные аргументы Кеттелла состоят в следующем:

1) проективная психология оказалась не способной четко сформулировать гипотезу о том, какие структуры личности преимущественно отражаются в показателях проективных тестов – открыто проявляющиеся, осознаваемые или, напротив, бессознательные, скрытые;

2) руководства по интерпретации проективной продукции не учитывают, что защитные механизмы – идентификация и проекция – могут исказить восприятие стимульного материала;

3) неясен вопрос о том, какие именно личностные переменные проецируются – бессознательные комплексы, динамические аффективные состояния, устойчивые мотивы, психические свойства и качества.

4) концептуальная слабость проективных методик – в их неподатливости традиционным способам определения надежности и валидности.

Тем не менее, исследования по стандартизации проективных методик ведутся (Белый, 2005; Курбатова, 1996; Михайлова, 1999) и в отдельных случаях достаточно успешно, включая оценку валидности и надежности.

Таким образом, учитывая потребности практики, а также тенденции развития исследовательского инструментария современной психологии, можно, по-видимому, ожидать постепенного сближения

проективных методик с психометрическими тестами. Работа в этом направлении, если она будет выполняться совместно психологами-клиницистами и специалистами-психометристами, позволит расширить сферу применения проективных методик и сделает их достоянием широкого круга специалистов.

При этом Д.А.Севостьянов, аргументируя предпочтительность невербальных проективных (графических) методик отмечает, что целью всякого тестирования представляется раскрытие некоторых черт личности, недоступных исследователю в ходе непосредственного наблюдения (иначе надобность в тестировании отпала бы сама собой). Вербальные тесты в любом случае опираются на самооценку и позитивное самопредъявление испытуемого. Он нередко понимает, о чем именно его спрашивают, и дает ответы, которые могли бы положительно его характеризовать. Многие тесты приходится поэтому снабжать защитой («шкалой лжи»). Не менее важно то, что исследуемые черты личности находятся вне актуального сознания испытуемого (в противном случае он стал бы давать на задания теста социально одобряемые ответы). Несмотря на то, что такие недостатки проявляются при использовании вербальных тестов далеко не всегда, их все-таки приходится учитывать.

В связи с этим представляется целесообразным использование графической психодиагностики в комплексе с вербальными методиками. Любой рисунок содержит в себе материал для множества оценочных параметров, удержать которые в актуальном сознании не может даже человек, искушенный в графическом тестировании; к тому же содержание многих графических признаков не может быть вербализовано. Существует ряд параметров рисунка, которые лишь с трудом поддаются осознанной фальсификации или не подлежат ей вовсе, ибо моторные особенности рисунка столь же устойчивы, как и почерк при письме. Обычный же испытуемый, как правило, не представляет, что именно ожидает увидеть психолог в его рисунке. Эти свойства графического теста, обеспечивающие «засекречивание» от испытуемого востребованной информации, могут быть приняты как данность; однако анализ их происхождения позволяет раскрыть новые возможности, и не только применительно к графическим тестам (Севостьянов, 2010).

В нашем исследовании внимание акцентировано на возможности использовать в качестве дополнительной методической процедуры проективной графической методики, которая была названа нами “Топограмма”. История оформления этого методического инструмента связана с разработкой “Социограммы” как валидного диагностического инструмента для получения информации о психологически значимых аспектах взаимоотношений в семейной среде (Емелин, Рассказова, Тхостов, 2016). Прогностичность методики подтверждается фактом ее использования за пределами семейной психологии, в том числе с целью изучения особенностей социально-психологического пространства студентов, понимания места и роли информационных технологий в структуре идентичности человека и др.

В отечественной психологии возможность получить интересующую нас информацию предоставляют диагностические инструменты, разработанные в формате экопсихологического подхода, в рамках которого образовательная среда рассматривается как комплекс средовых условий, в большей или меньшей степени способствующих удовлетворению потребностей студентов.

В качестве методологического основания экопсихологического подхода нами уже рассматривалось положение об образовательной среде как о социоэкологической системе, в структуру которой включены ценностный, физический и социальный компоненты (Ясвин, 2012). Обращение к истокам оформления экопсихологического подхода к анализу эффективности образовательной среды позволяет определить в качестве наиболее известных и эксплуатируемых такие методические инструменты, как методику, основанную на теории векторного моделирования образовательных сред, ориентированную на гуманитарную экспертизу школьной образовательной среды (Богомаз, Атаманова, 2017). Будучи изначально предназначенной для психологической экспертизы образовательной среды школы, методика векторного моделирования стала использоваться и для оценки особенностей восприятия студентами образовательной среды вуза (Эйдемиллер, Юстицкис, 2008). Один из вариантов этой методики позволяет получить представление о таких характеристиках образовательной среды, как “широта”, “интенсивность”, “осознаваемость”,

“обобщенность” и др., а экспресс-вариант методики направлен на диагностику “типа модальности” образовательной среды: от “типичной догматической” до “безмятежной среды пассивной свободы”, которая идентифицируется по показателям шкал “свобода – зависимость” и “активность – пассивность”.

Помимо методики, разработанной В.А.Ясвиным, в современных исследованиях достаточно широко используется методика “Субъективной оценки реализуемости базисных ценностей” (СОРБЦ), направленная на получение информации о том, насколько образовательная среда вуза ориентирована на удовлетворение потребностей субъектов (Шукова, 2014). Специфика использования данного инструмента связана с анализом различий между уровневými показателями значимости для респондентов 20 потребностей в жизни, и возможностью удовлетворить эти же потребности в вузе. Анализ используемых в методике потребностей позволяет разделить их на несколько групп: когнитивно-ориентированные (получение знаний), личностно-ориентированные (самоутверждение), социально-ориентированные (быть уважаемым), профессионально-ориентированные (иметь работу) и др. Индекс расхождения между значимым в жизни и реализуемым в вузе позволяет сделать вывод об удовлетворенности студентами образовательной средой вуза. Указанные нами методики в определенной степени провоцируют студентов на социально-одобряемый ответ, что приводит к некоторому искажению информации о действительно существующих интенциях в репрезентации образовательной среды.

В предшествующем параграфе мы описывали использование методики “Топограмма” для получения информации об особенностях репрезентации образовательной среды вуза студентами с разным психологическим благополучием, и подчеркивали, что данная методика позволяет выделить количественные показатели репрезентации образовательной среды, которые определялись нами на основе как общего числа выделенных респондентами элементов, так и количества элементов, относящихся к ценностному, физическому и социальному компонентам образовательной среды вуза.

В данном исследовании мы предприняли попытку проанализировать диагностические возможности “Топограммы” путем сравнительного анализа данных, полученных в результате проведения методики СОРБЦ и проективной графической методики «Топограмма». Мы предположили, что последняя может рассматриваться в качестве дополнительной компактной, легкой в проведении и обработке методической процедуры, позволяющей получить более достоверную информацию, чем методики, провоцирующие респондента на социально-положительные ответы, выполняя роль своеобразной “шкалы лжи”. Для проверки этого предположения мы использовали три методических инструмента: методику СОРБЦ, графическую проективную методику “Топограмма” и ассоциативный эксперимент.

Выборка составила 67 студентов двух московских вузов (далее вуз 1 и вуз 2), обучающихся на факультетах ИТ-технологий. Респондентам предлагалась инструкция и бланк опросника «СОРБЦ», инструкция и бланк методики «Топограмма», согласно которой предлагалось разместить в круге определенного диаметра кружки меньшего размера, которые являются для респондента значимыми элементами образовательной среды вуза. Кроме того, предлагалось для каждого элемента образовательной среды (ценностного – «программы обучения», физического – «архитектура вуза» и социального – «студенты и преподаватели») написать несколько слов-ассоциаций, которые в последующем обрабатывались с помощью контент-анализа, а полученные данные сравнивались с результатами графической методики.

По методике «СОРБЦ» фиксировались баллы, отражающие выраженность субъективной оценки реализуемости 20-и потребностей в образовательной среде вуза (шкала от 1 до 7); по методике «Топограмма» выделялись количественные показатели: число всех кружков, число кружков, обозначающих ценностный компонент образовательной среды («занятие», «семинар», «лекция», «учебник» и др.); число кружков, обозначающих физический компонент образовательной среды («аудитория», «буфет», «спортивный зал», «дорога от остановки к учебному корпусу» и др.); число кружков, обозначающих социальный компонент образовательной среды («одногоруппники», «преподаватели»,

«близкий человек» и др.). Для типологизация кружков привлекались эксперты. Результаты ассоциативного эксперимента были подвергнуты качественной обработке: анализировались слова-дескрипторы, которые относились к определенному элементу образовательной среды вуза. Важным для нас являлась не частота употребления определенного дескриптора, а степень его соответствия/несоответствия содержанию, представленному в «Топограмме». Например, в графической методике респондент указывал конструкт «отношения с одноклассниками», а в ассоциативном эксперименте приводил дескрипторы «хорошие и добрые ребята» или «всем доказывают, что они студенты вуза, а не колледжа».

Статистическая обработка данных проводилась с помощью методов описательной статистики, корреляционного анализа (по Спирмену) с использованием компьютерной программы SPSS 21.0

В результате анализа полученных данных нами было обнаружено следующее.

Во-первых, были выделены значимые корреляционные связи между показателями методики «СОРБЦ» и графической проективной методики «Топограмма», свидетельствующие о том, что высокие значения по субъективной оценке реализуемости таких базовых ценностей, как «быть уважаемым», «быть любимым», «иметь семью» и др. значимо связаны с доминирующим количеством элементов, репрезентирующих социальный компонент образовательной среды (Таблица 11).

Результаты корреляционного анализа данных между показателями методики СОРБЦ и показателями графической методики “Топограмма”

| | Потребность быть примером | Потребность иметь власть | Потребность быть уважаемым | Потребность быть оригинальным | Потребность быть свободным | Потребность самоутвердиться |
|---|---------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Количество элементов репрезентации (кружков) | | | | | | |
| Количество элементов, репрезентирующих ценностный компонент | | | | | | |
| Количество элементов, репрезентирующих физический компонент | | | | 0,362* | 0,523** | 0,508** |
| Количество элементов, репрезентирующих социальный компонент | 0,315* | 0,247* | 0,352** | | | |

* $P \leq 0,05$. ** $P \leq 0,01$.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что высокие показатели по показателям возможности реализации в вузе таких потребностей, как «быть примером», «быть уважаемым» и «иметь власть» значимо связаны с более высокими показателями по количеству элементов, репрезентирующих социальный компонент образовательной среды. Для иллюстрации данного положения мы

приводим вариант «Топограммы», в котором в качестве значимых для субъекта элементов образовательной среды представлен социальный компонент репрезентации: «взаимоотношения со студентами», «взаимоотношения с преподавателями», «общение с сотрудниками смежных кафедр» и др. (См. рис.8).

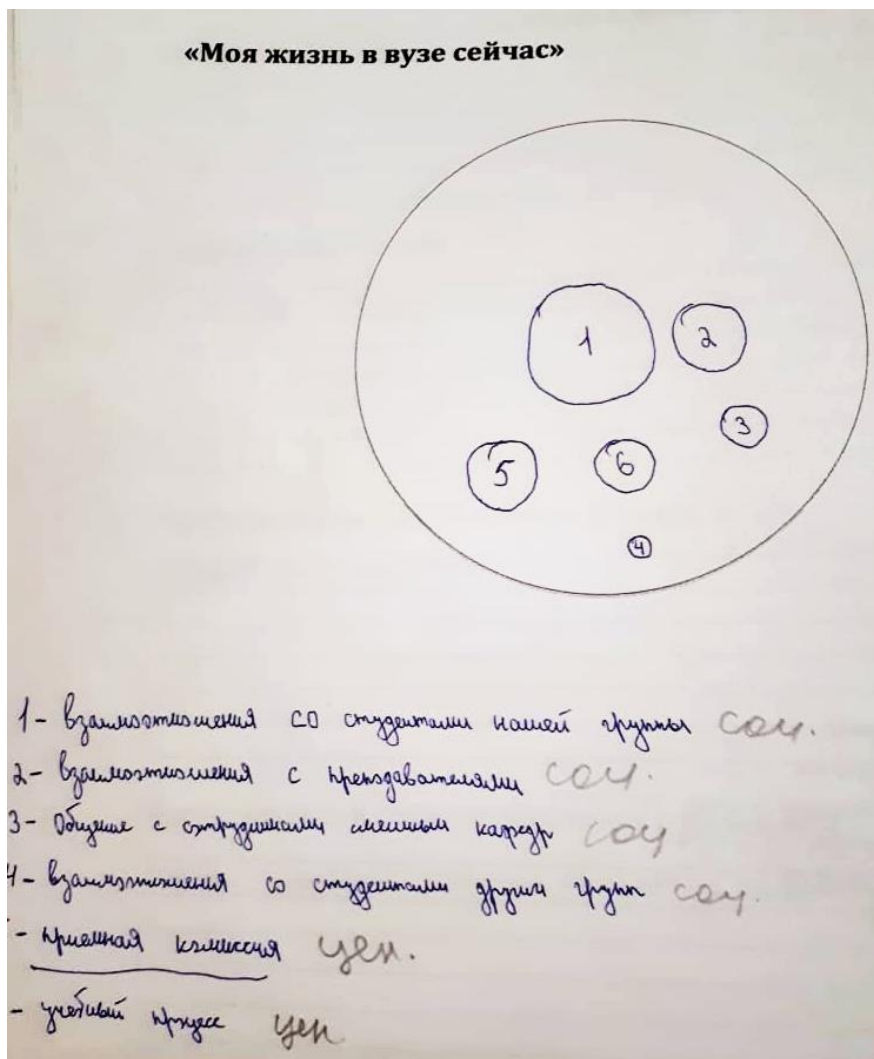


Рис.8. Образец выполнения методики «Топограмма» с доминированием социального компонента

Во-вторых, значимые положительные корреляционные связи были обнаружены между показателями субъективной оценки реализуемости таких базовых ценностей, как «быть оригинальным», «стать свободным», «самоутвердиться» и показателями графической методики, характеризующими представленность в репрезентации образовательной среды физического компонента. Иначе говоря, респонденты, обозначающие актуальность реализации в вузе указанных ценностей, в репрезентации образовательной среды демонстрируют доминирование элементов, относящихся к ценностному, либо к физическому компоненту, а элементы, относящиеся к социальному компоненту, представлены в меньшей степени или не представлены совсем. В качестве иллюстрации приводим вариант «Топограммы» с доминированием элементов, репрезентирующих ценностный и физический компоненты образовательной среды («активная организаторская деятельность», «движение вперед», «вкусная еда» и др. (см. рис. 9).

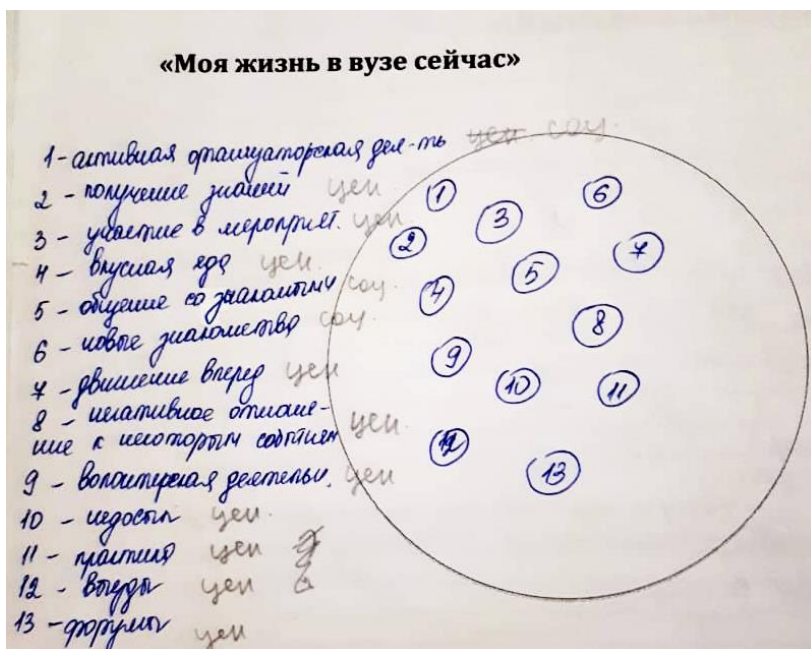


Рис. 9. Образец выполнения методики «Топограмма» с доминированием ценностного компонента

В-третьих, нам представляются психологически релевантной информация о вариантах соотношения данных, полученных по графической методике, с одной стороны, и ассоциативному эксперименту, с другой стороны. В частности, мы обнаружили, что возможны несколько вариантов такого соотношения: во-первых, когда информация, полученная по обоим методикам является «однонаправленной», и не дополняет друг друга; во-вторых, когда информация, полученная по обоим методикам является «разнонаправленной», то есть данные, полученные по графической методике дополняются данными по ассоциативному эксперименту, причем векторы этого дополнения могут различаться. Примеры вариантов указанных соотношений представлены в таблице 12.

Таблица 12.

Варианты соотношения данных, полученных с помощью графической методики и ассоциативного эксперимента

| № | Данные по графической методике («Топограмма») | Данные по ассоциативному эксперименту |
|----|---|--|
| 1. | Некомфортные помещения | «Туалет «дырка» и плохо пахнет, интерьер напоминает больницу...» |
| 2. | Напряженные отношения в группе | «Студенты – отзывчивые, добрые...» |
| 3. | Реакции и действия в нестандартных ситуациях | «Стиль преподавания – стандартный...» |

Полученные данные свидетельствуют о том, что графическая проективная методика позволяет обнаружить значимые для студента элементы образовательной среды вуза, а вербальная проективная методика предоставляет возможность выявить качественные особенности этой значимости, фиксирующие степень и направленность субъектной (пристрастной, эмоциональной) оценки данного элемента образовательной среды.

В результате проведенного исследования диагностических возможностей «Топограммы» как графической проективной методики, позволяющей анализировать особенности психологической репрезентации образовательной среды вуза студентами, было

обнаружено, что показатели «Топограммы» статистически значимо связаны с показателями методики, направленной на диагностику субъективной оценки реализуемости базисных ценностей в вузе («СОРБЦ»). Небольшая выборка позволяет интерпретировать полученные данные лишь как результат пилотажного исследования, обозначающего некоторые тенденции в методических возможностях графической проективной методики «Топограмма», которые требуют более тщательного анализа.

Вместе с тем, можно констатировать, что использование графической проективной методики «Топограмма» как самостоятельной, и как дополняющей другие методические инструменты может быть целесообразным для исследования особенностей психологической репрезентации образовательной среды вуза студентами.

Заключение

Наше исследование было посвящено анализу психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза. Актуализация проблемы связана с поиском путей и способов повышения эффективности деятельности образовательной среды, в частности, операционализации возможности теоретического и эмпирического осмысления анализа взгляда на работу вуза «глазами» студента. Мы опирались на средовой подход в психологии, который позиционирует положение о необходимости обращения к особенностям взаимодействия человека и среды его жизнедеятельности как к показателю психологического благополучия человека. В современном отечественном и зарубежном психологическом дискурсе давно оформлена такая отрасль как экопсихология, определены ее теоретические основания и разработаны методические инструменты. Сфера интерпретации взаимодействия субъекта и среды его жизнедеятельности достаточно дифференцирована, и образовательная среда является одной из значимых в пространстве бытия человека. Одна из традиций экопсихологического взгляда на взаимодействие человека и образовательной среды – обращение к проблеме восприятия среды субъектом. В свою очередь, один из современных взглядов на проблему восприятия сопряжен с феноменологией психологической репрезентации, которая определяется исследователями как парадигма, позволяющая рассматривать субъективный образ реальности как показатель значимости, важности для человека отдельных «элементов», «ситуаций», «феноменов», степени его идентификации со средой жизнедеятельности. Мы предприняли попытку с позиций экопсихологического подхода и с учетом разработанных в общей и когнитивной психологии закономерностей, «языка» и показателей репрезентации определить психологически релевантное содержание психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза. Была разработана теоретическая модель, которая включала в себя уровни, компоненты и показатели репрезентации. Под уровнями психологической репрезентации мы понимаем формальный, связанный с простотой – сложностью репрезентационной модели, и содержательный, связанный с качественной спецификой элементов,

составляющих структуру репрезентационной модели и особенностями взаимосвязи этих элементов. В качестве компонентов психологической репрезентации образовательной среды вуза мы, вслед за классиками экопсихологии образования (Г.А.Ковалев, В.И.Панов, В.А.Ясвин и др.), понимаем пространственно-предметный, социальный и ценностный компоненты образовательной среды. К показателям психологической репрезентации мы отнесли собственно единицы анализа индивидуальных репрезентационных моделей: вербальные, рисуночные и графические. Мы предполагали, что с помощью батареи методик и методических инструментов, используемых в современной экопсихологии образовательной среды, будет получен банк эмпирических данных, касающихся особенностей репрезентации образовательной среды вуза студентами. Необходимо отметить, что поиск и систематизация методического аппарата исследования обусловили целесообразность разработки авторского методического инструмента, который получил название «Топограмма» и прошел процедуру пилотажной проверки в качестве валидного психодиагностического инструмента. С помощью выбранным нами методик и методических инструментов были получены данные о следующих особенностях репрезентации пространственно-предметного, социального и ценностного компонента образовательной среды:

- простота-сложность репрезентационной модели (количество элементов, которые респондент выделяет как значимые в образовательной среде);

- качественные характеристики элементов, составляющих репрезентационную модель (лекционные аудитории, кабинеты для семинарских занятий, помещения для практических занятий, рекреационные помещения, библиотеки, столовые, буфеты, туалеты, пространства, окружающие университетский двор, содержание и форма учебных занятий, виды самостоятельной работы, информационная среда университета, досуговые виды деятельности, волонтерские практики, общение с другими студентами и преподавателями и др.);

- особенности структуры репрезентационной модели (одномерность – многомерность, то есть какие компоненты

образовательной среды значимы или не значимы для студента, степень значимости и дифференцированности этих компонентов);

– показатели субъектификации образовательной среды студентов (наличие – отсутствие эмоционально насыщенных эпитетов, характеризующих различные элементы образовательной среды и др.).

Кроме того, данные об особенностях психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза были дополнены с помощью классических методик и методических инструментов, разработанных С.А.Богомазом, А.В.Капцовым, В.А.Ясвиным и др.

Нас также интересовали индивидуально-личностные и средовые факторы, взаимосвязанные с особенностями психологической репрезентации образовательной среды вуза. С целью анализа индивидуально-личностных особенностей психологической репрезентации были использованы методики на определение уровня психологического благополучия (К.Рифф) и экспресс-опросник Б-5-10 (М.С.Егорова, О.В.Паршикова). С целью получения данных о средовой обусловленности особенностей психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза в качестве площадок для исследования были выбраны вузы г.Москвы, различающиеся по архитектурно-интерьерным решениям, и имеющие разные варианты организации университетских кампусов.

Полученные данные и выводы могут быть интересны всем специалистам в области высшего образования.

Список использованной литературы

1. Абульханова, К. А. Идеальность или реальность субъекта Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В. И. Моросаново // Фундаментальные исследования в психологии. – М.,Изд-во ПИ РАО – Ставрополь, СевКавГТУ, 2007. – 431 с.
2. Абульханова, К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода/ К.А. Абульханова // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 22-31.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х тт. Т. 1 / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 229 с.
4. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
5. Антопольский А.Б. Информационная политика в сфере науки и образования: проблемы и задачи // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – №2. – С. 62-69.
6. Аргайл, М. Психология счастья [Текст] / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
7. Арышева, А.П. Конституциональная репрезентация как психологический фактор оптимизации копинг-поведения личности. автореф.дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 /Арышева Александра Петровна. – Новосибирск, 2009. – 22 с.
8. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание личности человека /А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2010. – 448 с.
9. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания. Автореф. дис....д.психол.н. – СПб., 2002. – 45 с.
10. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – Спб.: Изд-во «Союз», 2002. – 217 с.
11. Батури, Н.А., Башкатов, С.А., Гафарова, Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А.Батури, С.А.Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Т. 6. – № 4. – С. 4-14.

12. Практикум по психологии жизненных ситуаций: учебное пособие / под ред. Е.Ю.Коржовой. – СПб.: Стикс, 2016. – С.164-172.
13. Белый, Б.И. Тест Роршаха. Практика и теория / Под ред. Л. Н. Собчик. – СПб. : ООО «Каскад», 2005. – 240 с.
14. Белых, С.Л. Ментальные репрезентации вахты как фактор профессиональной адаптации персонала / С.Л. Белых // Психологический журнал. – 2016. – Т.37. – №5. – С.32-44.
15. Бенко, Е.В. Субъективное благополучие человека, переживающего нормативный кризис развития личности. автореф.дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 /Бенко Елизавета Вячеславовна. – Челябинск, 2017. – 24 с.
16. Богомаз С.А., Атаманова И.В. Оценка восприятия городской и университетской среды через измерение ценностей //Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М., 2017. С. 646–651.
17. Богомяккова О.Н. Уровневый подход к анализу и оценке психологической безопасности образовательного пространства //Психологическая наука и образование. -2013. -№6. – С. 107-112.
18. Бочарова, Е.Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности / Е.Е. Бочарова // Известия Пензенского государственного педагогического университета. – 2008. – № 6 (10). – С. 226–231.
19. Бочарова, Е.Е. О субъективном благополучии личности в аспекте социально-психологической адаптации / Е.Е. Бочарова // Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика. – 2009. – Т. 2. – № 2 (6). – С. 16–22.
20. Бочарова, Е.Е. Теоретико-концептуальные основания исследования проблемы субъективного благополучия / Е.Е. Бочарова // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2012. – № 2. – С.38-44.
21. Бочарова, Е.Е. Этнопсихологические характеристики взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности / Е.Е. Бочарова// Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т.15. – № 3. – С. 65-70.

22. Бояров, Е.Н. Безопасность информационной образовательной среды вуза: понятие и компоненты //Молодой учитель. -2014. -№ 18.1. – С. 20-23. URL [gttp:/ moluch.ru/ arduie/ 77/13429/](http://moluch.ru/arduie/77/13429/)
23. Буравцова, Н.В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии : автореф.дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Буравцова Наталья Владимировна. – Новосибирск, 2011, – 26 с.
24. Василюк, Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.
25. Вешнякова-Вешневская А.К. Образовательная среда учебного заведения как фактор развития личностных характеристик учащихся: автореферат дис....канд. психол. Наук . – СПб, 2016. Электронный ресурс. Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/obrazovatel'naya-sreda>
26. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты : Иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
27. Водяха, С. А. Особенности психологического благополучия старшеклассников / С. А. Водяха // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 114-120.
28. Водяха, С.А. Креативность студентов как предиктор психологического благополучия и жизнестойкости //Педагогическое образование в России.– 2015, №3. – С.94-99.
29. Володина, Ю.А. Проектирование психологического пространства личности: субъективный подход / Ю.А. Володина// Ежегодник НИИ Фундаментальных и прикладных исследований. – 2012. – № 3. – С. 108-113.
30. Володина, Ю.А. Проблема определения границ психологического пространства личности / Ю.А.Володина// Вестник Брянского государственного университета. –2010. – № 1. – С. 136-141.
31. Воронина, А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: / А.В. Воронина. – Томск, 2002. – 24 с.

32. Гордеева, Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О.Гордеева,О.А. Сычев,Е.Н. Осин// Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35-45.
33. Гришина, Н.В. Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические особенности [Электронный ресурс] / Н.В. Гришина // Психологические исследования. – 2016. – Т.9. – № 48. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1312-grishina48.html>.
34. Гуцыкова, С. В. Безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности / С. В. Гуцыкова // Сборники материалов конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 43. – С. 72–76.
35. Гуцина Е.В. Анализ образовательной среды как средство субъективизации старшеклассников //Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №2. – С.17-22.
36. Дерябо С.Д. Феномен субъектификации природных объектов. – Автореф. дисс. ...д.психол.н. – М., 2001. – 40 с.
37. Джидарьян, И.А. Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование / И.А. Джидарьян, Е.В. Антонова // Сознание личности в кризисном обществе. – М.: РАИ, 1995. – С.125 – 137.
38. Джидарьян, И.А. Представление о счастье в российском менталитете / И.А. Джидарьян. – СПб.: Алетейя, 2001. – 242 с.
39. Дубовик, Ю.Б. Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте [Электронный ресурс] / Ю.Б. Дубовик // Психологические исследования. – 2011. – № 1 (15). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/433-dubovik15>.
40. Дуброва, Д.И., Татаркова, А.Н. Межпоколенная трансмиссия ценностей в городской и сельской среде / Д.И.Дуброва, А.Н. Татаркова// Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – Т.13. – №2. – С. 299–309.
41. Егорова М.С., Паршикова О.В. Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки

(Б5-10) //Психологические исследования. 2016. Т.9, №45. С.9. URL: <http://psystudy.ru> (01.10.2019).

42. Елисеева, О.А. Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности / О.А. Елисеева// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Психология. – 2011. – № 132. – С. 368–375.

43. Емелин В.А., Рассказова Е.,И., Тхостов А.Ш. Информационные технологии в структуре идентичности человека: возможности и ограничения рисуночной методики //Психологические исследования. – 2016, Т.9, №45.

44. Жуковская, Л. В., Трошихина, Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф/ Л. В. Жуковская, Е. Г.Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – Т.32. – № 2. – С. 82–93.

45. Жуковский, И. Тест "Несуществующее животное" / И. Жуковский // Биология в школе. – 2010. – № 6. – С. 13-17.

46. Журавлев, А.Л., Купрейченко, А.Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды / А.Л.Журавлев,А.Б. Купрейченко// Вестник Практической Психологии Образования. – 2007. – №2 (11). – С. 7-13.

47. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение молодежи: структура и детерминация //Вестник практической психологии образования. – 2007. – №1. – С. 50-55.

48. Журавлев, А.Л., Купрейченко, А.Б. Социально-психологическое пространство личности / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 496 с.

49. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования //Знание. Понимание. Умение. – 2012, №2. – С.10-18.

50. Журавлев, А.Л., Соина, И.А. Роль ценностных ориентаций личности в формировании ее социально-психологического пространства / А.Л.Журавлев, И.А. Соина. – Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №4. – С. 218-226.

51. Журавлев, А.Л., Соина, И.А. Социально-психологическое пространство личности в разных образовательных средах Образование для XXI века : VIII международная научная конференция / отв. ред. А. Л. Журавлев. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. — 92 с.
52. Зейгарник, Б.В. Теория личности Курта Левина / Б.В. Зейгарник. — М. : Изд-во Московского университета, 1981. —118 с.
53. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Кудзилов. — СПб. : Речь, 2006. — 140 с.
54. Иванова, Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия . автореф.дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Иванова Татьяна Юрьевна. — М., 2016. — 182 с.
55. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Никитаева М.В. Исследование инвариантов восприятия университетской среды участниками образовательного процесса. — Монография. — М.: МГПУ, 2017. — 112 с.
56. Идобаева, О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. / Идобаева Ольга Афанасьевна. — М., 2013. — 51 с.
57. Идобаева, О.А., Подольский, А.И. Психологическое благополучие как условие и результат ее позитивного развития / О.А. Идобаева, А.И. Подольский // Образование личности. — 2011. — №3. — С. 24-30.
58. Исаева Н.В., Борисова Л.В. Сравнительный анализ национальных политик по развитию кампусов исследовательских университетов // Университетское управление: практика и анализ. — 2013. №6. — С.74-87.
59. Карапетян, Л.В. Исследование благополучия в отечественной психологии / Л.В. Карапетян // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Психологические науки. — 2017. — № 2 (40). — С. 132–137.
60. Кильченко, О.И. Ментальная репрезентация психологических терминов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.01 / Кильченко Ольга Ивановна. — Пермь, 2003. — 26 с.

61. Кисляков, П.А. Экопсихология образовательной среды: подходы к проектированию и мониторингу //Экология человека. – 2017. -№3. -С. 42-50
62. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда //Вопросы психологии. – 1993, №1. – С.13-23.
63. Козьмина, Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01 / Козьмина Людмила Борисовна. – Ярославль, 2014. – 174 с.
64. Козьмина, Л.Б. Психологическое благополучие как актуальное переживание личностью событий своей жизни во временном континууме / Л.Б. Козьмина // Вестник Сибирской академии права, экономики и управления. – 2012. – № 1 (5). – С. 55–59.
65. Колосов, А. Психологическое пространство личности квалифицированного спортсмена / А. Колосов // Спортивный психолог. – 2009. – № 2 (17). – С. 23-28.
66. Кондратова, Н.А. Субъективная репрезентация жизненного пространства личности : автореф. дис. ...к.психол.наук. 19.00.01. / Кондратова Наталья Александровна – М., 2009. – 24 с.
67. Корниенко, Д.С., Козлов, А.И. социальные и региональные различия в показателях психологического благополучия студентов/ Д.С. Корниенко, А.И. Козлов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С.45-48.
68. Костина, С.С., Осин, Е.Н. Представления о счастливой и осмысленной жизни: связаны ли они с психологическим благополучием? / С.С.Костина, Е.Н.Осин // Парадигма: философско-культурологический альманах. – 2012. –179–187 с.
69. Крайг, Г. Психология развития/ Г. Крайг — СПб.: Питер, 2000. — 992 с.
70. Кужильная, А.В. Особенности субъективного благополучия личности беженцев и вынужденных переселенцев из стран ближнего зарубежья : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.03 / А.В. Кужильная. – Краснодар, 2017. – 23 с.
71. Куликов, Л.В. Психология настроения [Текст] / Л.В. Куликов. – С Куликов, Л.В. Психология настроения [Текст] / Л.В. Куликов. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997. – 228 с.

72. Курбатова, Т. Н. Проективная методика исследования личности Hand-тест : Руководство по использованию / Т. Н. Курбатова, О. И. Муляр. – СПб. : ГП «Иматон», 1996. – 50 с.
73. Лактионова Е.Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели // Психологическая наука и образование. Электронный журнал. – 2013. – №1.
74. Лепешинский, Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф / Н.Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 24-37.
75. Лопатина Н.В. Информационно-образовательная среда вуза: от теории к практике // Информационные ресурсы России. – 2018. – №5. – С.35-38.
76. Мартиросян, К.В. Суверенность личного пространства как предмет теоретического и эмпирического психологического исследования [Электронный ресурс] / К.В. Мартиросян // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 6. – Режим доступа: <http://publ.naukovedenie.ru>.
77. Марцинковская Т.Д., Голубева Н.А., Юрченко Н.И. Картина мира, образ мира, представления о мире: константы и трансформации понятия и содержания // Мир психологии. – 2017, №2 (90). – С.20-33.
78. Машарская, О.С. Кросскультурные различия социальных представлений студентов о благополучии : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Машарская Ольга Сергеевна. – Курск, 2012. – 26 с.
79. Мелёхин, А.И., Киреева, З.А., Специфика когнитивных репрезентаций времени в пожилом и старческом возрасте [Электронный ресурс] / А.И. Мелёхин, З.А. Киреева // Электронный журнал «Клиническая и специальная психология». – 2016. – Т. 5. – № 3. С. 95–115.– Режим доступа: <http://10.17759/psyclin.2016050307>.
80. Ментальные репрезентации: Динамика и структура/ Под ред. А.В.Брушлинского, Е.А.Сергиенко. – М.: ИП РАН, 1998. – 320 с.
81. Минюрова, С.А., Заусенко, И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С.А.Минюрова, И.В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94–101.

82. Михайлова, Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта : Методическое руководство / Е. С. Михайлова. – СПб. : ГП «Иматон», 1999. – 53 с.

83. Морель, Д.А. Динамика концептов «обжитого пространства», выявляемая по результатам ассоциативного эксперимента / Морель Д.А. // Современные проблемы языкознания, литературоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики : материалы II междунар. науч. конф., Белгород, 20-21 апр. 2016 г. / отв. ред. В.А. Виноградов. – Белгород, 2016. – С. 155-159.

84. Мунгалов, В.Н. Психологическое пространство человека: содержание и объяснительные возможности понятия / В.Н. Мунгалов // Известия ИГЭА. – 2013. – №3 (89). – С.140-143.

85. Нартова-Бочавер, С. К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С.35–41.

86. Нартова-Бочавер, С.К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства – 2010» / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 3. – С. 105–119.

87. Нартова-Бочавер, С.К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал, 2004. – Т.25.– №5. – С.95-121.

88. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическое пространство личности: монография / С.К. Нартова-Бочавер. – М. : Прометей, 2005. – 312 с.

89. Нартова-Бочавер С.. Психология суверенности: десять лет спустя. – М.: Изд-во Смысл. – 2017. – 200 с.

90. Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А., Буровихина, И.А. Паттерны саморегуляции и психологическое благополучие в подростковом возрасте / Е.Н.Осин, Д.А.Леонтьев, И.А. Буровихина // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России : материалы 2-й Междунар. науч.-практ.конф. – Кисловодск, 2009. – С. 266–271.

91. Осин Е.Н. Отчуждение от учебного процесса как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик

образовательной среды // Психологическая наука и образование. – 2015. Т.20, №4. – С.57-74.

92. Панов, В.И. Экологическая психология. Опыт построения методологии/ В.И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 197 с.

93. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб. : Питер, 2007. -352 с.

94. Панюкова, Ю.Г. Психосемантический анализ пространственных и темпоральных характеристик разных видов информационной среды // Вестник Удмуртского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. -2017. -Т.27. – №3. -С. 339-347.

95. Панюкова, Ю.Г. Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды / Ю. Г. Панюкова// Экспериментальная психология. – 2009. – Т.2. –№3. – С. 111–122

96. Панюкова Ю.Г., Сладкова О.Б. Психологическое благополучие студентов вуза как условие организации образовательного пространства // Научное пространство России: генезис и трансформация в условиях реализации целей устойчивого развития. Национальная научно-практическая конференция. -СПб., 2020. – С.84-86.

97. Петренко, В.Ф. Психосемантические аспекты картины мира субъекта / В.Ф. Петренко// Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – № 2. – Т.2. – С.3-23.

98. Петровский А.В. Психология и время. -СПб.: Питер,2007. -448 с.

99. Повshedная, Ф. В., Лебедева, О. В. Особенности восприятия феномена «Психологическое здоровье» студентами педагогического вуза [Электронный ресурс] / Ф. В. Повshedная, О. В.Лебедева// Вестник Мининского университета. – 2015 – № 1. – Режим доступа:http://mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik.

100. Подузов, А.А., Языкова, В.С. Понятия субъективного качества жизни и психологического благополучия человека: очерк современных представлений / А.А.Подузов, В.С.Языкова// Проблемы прогнозирования. – 2017. – № 3. – С. 90-105

101. Практикум по психологии жизненных ситуаций: учебное пособие / Под ред. Е.Ю. Коржовой. – СПб. : Стикс, 2016. – 268 с.

102. Пучкова, Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ...канд. психол. наук [Текст] / Г.Л. Пучкова. – Хабаровск, 2003. – 17 с.
103. Ребеко, Т. А. Гендерная идентичность и репрезентация тела у женщин / Т. А. Ребеко// Психологический журнал. – 2010. – № 1. – Т.31. –С. 15–31.
104. Ри Шин Хян Представление о счастье русских и корейцев с разным уровнем психологического благополучия : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Ри Шин Хян. – Южно-Сахалинск, 2016. – 27 с.
105. Романова, Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Р. Потемкина. – М. : Дидакт, 1992. – 256 с.
106. Рягузова, Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я–Другой»: Социально-психологический анализ : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Рягузова Елена Владимировна. – Саратов, 2012. – 25 с.
107. Сайко, Э. В. Пространство в измерении и определении человеческого бытия / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2009. – № 1 (57). –С. 3-11.
108. Сахарова, Н.А., Щукина Ю.В. Феномен «психологические границы личности» в психологии / Н.А.Сахарова,Ю.В. Щукина// Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2014. – № 3. – С. 1-9,
109. Севостьянов, Д.А. Философские аспекты графической диагностики/ Д.А. Севостьянов// Вестник Российского государственного университета им. И.Канта.–2010.–вып.6.– С.50-57
110. Семёнова, М.Н. Ментальные репрезентации времени и пространства : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Семёнова Марина Николаевна. – Екатеринбург, 2008. – 22 с.
111. Серкин, В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики :учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. П. Серкин. – М. :Пчела, 2008. – 378 с.
112. Склейнис, В.А. Сопоставительный анализ семантических универсалий оценки представлений о себе и типа

жизненного сценария личности/ В.А. Склеинис// Мир науки. – 2016. – Т.4. – № 2. – С. 62.

113. Склеинис, В.А. Специфика развития образа мира в разнотипных профессиях / В.А. Склеинис// Организационная психология. – 2015. – Т.5. – № 1. – С. 34-58.

114. Сладкова О.Б. Анализ исследовательских подходов к изучению психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза //Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. -№ 10 (54). – С.83-88.

115. Сладкова О.Б. Векторное моделирование в экспертизе образовательной среды // В сб.: Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. – М., 2017. – С.62-65.

116. Сладкова О.Б. Информационная среда вуза в условиях дистанционного обучения //Современное психолого-педагогическое образования. Материалы междунар. психолого-педагогические чтения памяти Л.В. Яблоковой. – Астрахань, 2020.– С.37-41.

117. Сладкова О.Б. Информационная среда вуза как условие благополучия студентов // В сб.: Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. – М., 2020. – С.46-51.

118. Сладкова О.Б. Роль педагога в формировании информационной образовательной среды //Доклады ТСХА. Материалы междунар. научной конференции. – 2018. – С.417-519.

119. Сладкова О.Б. Социально-информационные технологии в изучении восприятия студентами вуза. – Культура: теория и практика. -2019. – № 2 (29). – С.16.

120. Соина, И.А. Динамика личностного социально-психологического пространства в разных образовательных системах и его влияние на личность / И.А.Соина// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – Т.16. – № 2. – С. 50-54.

121. Созонтов, А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия [Текст] / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105 – 115.

122. Соколова, М.В. Шкала субъективного благополучия: руководство / М.В. Соколова. – 2-е изд. Ярославль :НПЦ «Психодиагностика»,1996. – 42 с.

123. Соколова, Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 174 с.
124. Соловьева Е.А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды // Известия Российского гос. педагогического ун-та им. А.И. Герцена. – 2005. – Т. 12. – № 5
125. Сучков Д.Д. Характеристики целей как факторы субъективного благополучия : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 /Д.Д.Сучков. – М., 2017. – 23 с.
126. Узлов, Н.Д., Арасланов С.Ш. Жизнестойкость и психологическое благополучие психологическое заключенных в соответствии с их тюремной иерархией [Электронный ресурс] / Н.Д.Узлов, С.Ш.Арасланов// Журнал «Психология и право». – 2012. – № 2. –Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52066.shtml>.
127. Фесенко, П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.01 / Фесенко Павел Петрович. – М., 2005. – 25 с.
128. Флоровский, С. Ю. Репрезентация отношений с партнерами по совместной управленческой деятельности в сознании руководителей. / С. Ю. Флоровский // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – №1. – С. 110-126.
129. Фомина, О.О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии[Электронный ресурс] / О.О. Фомина// Интернет-журнал «Мир науки». –2016. – Т.4. – № 6. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/vol4-6.html>.
130. Хван, Н.В. Взаимосвязь временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира человека :автореферат дис. ... кандидата психол.наук: 19.00.01 / Хван Наталья Владимировна. – Томск, 2015. – 22 с.
131. Чернов, А.В. Зиннатуллина Р.Р.Взаимосвязь психологических свойств и ментальных репрезентаций психических состояний студентов: Психология психических состояний: сборник статей / под ред.А.О. Прохорова, А.В. Чернова, М.Г. Юсупова. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2017. – Вып. 11. –248-254 с.
132. Шамионов, Р.М. Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов

[Электронный ресурс] / Р.М. Шамионов // Психологические исследования. – 2014. – Т.7. – № 35. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2014v7n35/999-shamionov35.html>.

133. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2004. – 174 с.

134. Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–123.

135. Ширяева, О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук.19.00.01 / Ширяева Ольга Сергеевна. – Хабаровск, 2008. – 27 с.

136. Шукова, Г.В. Особенности социально-психологического пространства молодых специалистов – практических психологов [Электронный ресурс] / Г.В. Шукова // Психологические исследования. – 2014. – Т.7. – №33. Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2014v7n33/938-shukova33.html>.

137. Щукина М.А., Жданова, А.А. Зоны психологического пространства личности / М.А.Щукина, А.А. Жданова // Петербургский психологический журнал. – 2017. – № 18. – С.112-139.

138. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи/ Э. Г.Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.

139. Якиманский И.С. Личностно-ориентированная школа — схема анализа деятельности. Электронный ресурс. Режим доступа <http://www.pligin.ru/articlec/yakimanskay.htm>

140. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001. 365 с.

141. Ясвин В.А. Оценка студентами университетской среды на основе метода векторного моделирования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, № 2. С. 33–37.

142. Ancis, J. R., Sedlacek, W. E. and Mohr, J. J. (2000), Student Perceptions of Campus Cultural Climate by Race. *Journal of Counseling & Development*, 78: 180-185.

143. Baran, M. (2016). An Analysis on High School Students' Perceptions of Physics Courses in Terms of Gender (A Sample from Turkey). *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 150-160.
144. Beckers R, van der Voordt T, Dewulf G, Learning space preferences of higher education students, *Building and Environment* (2016), doi: 10.1016/j.buildenv.2016.05.013.
145. Bjørk, I. T., Berntsen, K., Brynildsen, G., & Hestetun, M. (2014). Nursing students' perceptions of their clinical learning environment in placements outside traditional hospital settings. *Journal of Clinical Nursing*, 23(19–20), 2958–2967. <https://doi.org/10.1111/jocn.12532>
146. Bridgette Bewick , Gina Koutsopoulou , Jeremy Miles , Esther Slaa & Michael Barkham (2010): Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university, *Studies in Higher Education*, 35:6, 633-645 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903216643>
147. Brown, T., Williams, B., McKenna, L., Palermo, C., McCall, L., Roller, L., ... Aldabah, L. (2011). Practice education learning environments: The mismatch between perceived and preferred expectations of undergraduate health science students. *Nurse Education Today*, 31(8), e22–e28. <https://doi>
148. Carol D. Ryff Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being *Journal of Personality and Social Psychology* 1989, Vol. 57, No. 6, 1069-1081
149. Cheng, D. X. (2004). Students' sense of campus community: What it means, and what to do about it. *NAPSA Journal*, 41(2), 216–234.
150. Cole, J., & Dong, Y. (2013). Confirmatory factor analysis of the BCSSE scales.
151. Eduljee, Nina & Michaud, Robert. (2014). Student perceptions and levels of satisfaction about academic advising. *International Journal of Psychosocial Research*. 3. 1-12.
152. Farahmandian S., Minavand H., Afshardost M. Perceived Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education // *IOSR Journal of Business and Management*. 2013. Vol. 12, iss. 4. P. 65–74. <https://doi.org/10.9790/487X-1246574> ;
153. Gibson A. Measuring Business Student Satisfaction: A Review and Summary of the Major Predictors // *Journal of Higher*

Education Policy and Management. 2010. Vol. 32, iss. 3. P. 251–259.
<https://doi.org/10.1080/13600801003743349>.

154. Farahmandian, S., Minavand, H., & Afshardost, M. (2013). Perceived Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education. *IOSR Journal of Business and Management*, 12, 65-74.
<https://doi.org/10.9790/487X-1246574>.

155. Fourie, C. M. (2017). The Role of Academic and Non-Academic Factors on the Development of a Sense of Belonging Among First-Year Students. *Collaboration, Communities and Competition*, 143–167. doi:10.1007/978-94-6351-122-3_9.

156. Lilach Sagiv, Shalom H. Schwartz Value priorities and subjectivewell-being: direct relations and congruity effects *European Journal of Social Psychology Eur. J. Soc. Psychol.* 30, 177±198 (2000)

157. McNulty J.K., Finchman F.D. Beyond Positive Psychology? Toward a Contextual View of Psychological Processes and Well-Being // *American Psychologist*. 2012. Vol. 67, no. 2. P. 101–110.
<https://doi.org/10.1037/a0024572>.

158. Regina L. T. Lee and Alice J.T. Yuen Loke Health-Promoting Behaviors and Psychosocial Well-Being of University Students in HongKong *Public Health Nursing* Vol. 22 No. 3, pp. 209—220 0737-1209/05 # Blackwell Publishing, Inc.

159. Riff K.D. Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, no. 6. P. 1069–1081 ; Riff K.D., Keyes C.L.M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // *Ibid*. 1995. Vol. 69, no. 4. P. 719–727.

160. Robert B. Bechtel , Arza Churchman. *Handbook of environmental psychology* 2002 by John Wiley & Sons, Inc., New York

161. Viive-Riina Ruus, Marika Veisson, Mare Leino, Student’s well-being, coping, academic success, and school climate social behavior and personality , 2007, 35 (7), 919-936

162. Barker R., Gump P. *Big school Small school*. Stanford University Press, 1964.

163. Barret P., Zhang Y., Moffat J., Kobbacy K. A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils learning \Building and Environment, 2013. Vol.59, pp.678-689.

164. Eduljee, Nina & Michaud, Robert. (2014). Student perceptions and levels of satisfaction about academic advising. *International Journal of Psychosocial Research*. 3. 1-12.
165. Elkins, D. J., Forrester, S. A., & Noël-Elkins, A. V. (2011). The Contribution of Campus Recreational Sports Participation to Perceived Sense of Campus Community. *Recreational Sports Journal*, 35(1), 24–34. doi:10.1123/rsj.35.1.24.
166. Evans G., Yoo M., Sipple J. The ecological context of student achievement: school building quality effect are exacerbated by high levels of students mobility \Journal of Environmental Psychology, 2010, V.30, I.2, pp.239-244.
167. Huang T., Sorensen D., etc. Healthy eating design guidelines for school architecture \Preventing Chronic Disease, 2013.
168. Knoblauch D., Chase M.A. Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers \Teaching and Teacher Education, 2015, Vol.45, pp.104-114.
169. Lansdale M., Parkin J., Austin S., Baguley T. Designing for interaction in research environments: A case study /Journal of Environmental Psychology, 2011, Vol.31, Issue 4, pp.407-420.
170. Lackney J.A. The Relationship between Environmental Quality of School Facilities and Student Performance (1999)\edi.msstate.edu.
171. Lewicka M. Place attachment: how far have we come in the last 40 years? //Journal of Environmental Psychology. – 2011. V.31, pp.207-230. Doi org/10.1016/j.jenvp.2010.10.001.
172. Lewicka M., Rowinski K., Iwanczak B., Balaj B., Kula A.M., Oleksy T., Prusic M., Torunczyk-Ruiz S., Vnuk A. On the essentialism of places: Between conservative and progressive meanings //Journal of Environmental Psychology. – 2019. V.65. Doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101318.
173. MacLeod, Jason & Yang, Harrison Hao & Zhu, Sha & Li, Yanhong. (2018). Understanding students' preferences toward the smart classroom learning environment: Development and validation of an instrument. *Computers & Education*. 122. 80-91. 10.1016/j.compedu.2018.03.015.

174. Marchand G.C., Nardi N., Reynolds D., Pamoukov S. The impact of the classroom built environment on student perceptions and learning \Journal of environmental psychology, V.40, pp. 187-197.
175. Martin S.H. The classroom environment and its effects on the practice of teachers \Journal of Environmental Psychology, 2002, V.22(1), pp.139-156.
176. Peterson, Mark, Wagner, Judy A, & Lamb, Charles W. (2001). The Role of Advising in Non-Returning Students' Perceptions of Their University. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(3), 45-59.
177. Pivic J. The perspective of children and youth: How different stakeholdes identify architectural barriers for inclusion in schools \Journal of Environmental Psychology, 2010. V, 30, I. 4, pp.510-517.
178. Shivers, E., Hasson, F., & Slater, P. (2017). Pre-registration nursing student's quality of practice learning: Clinical learning environment inventory (actual) questionnaire. *Nurse Education Today*, 55, 58–64. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.05.004>
179. Swift, L. , Miles, S. & Leinster, S. (2013). The Analysis and Reporting of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM): Some Informed Guidelines for Evaluators. *Creative Education*, 4, 340-347. doi: 10.4236/ce.2013.45050
180. Whipple S., Evans G., Barry R., Maxwell J. An ecological perspective on cumulative school and neighborhood risk factors related to achievements \Journal of Applied Developmental Psychology, 2010, V.31, I.6, pp.422-427.
181. Yang Z., Beceric-Gerber B., Mino L. A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance \Building and Environment, 2013, V.70, pp.171-188.
182. Jeyashree, Kathiresan; Shewade, Hemant Deepak; Kathirvel, Soundappan (2018): Development and psychometric testing of an abridged version of Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM). In *Environmental Health and Preventive Medicine* 23 (1), p. 13. DOI: 10.1186/s12199-018-0702-7.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Учебники и учебные пособия по экологической психологии⁷

Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Первый в истории отечественной экологической психологии учебник, концептуализирующий феномен отношения к природе как предмет психологического исследования. Контекстом актуализации изучения экологического сознания стало положение об экологическом кризисе, и о необходимости развития экологического сознания личности. В качестве базового теоретического положения, необходимого для разработки программы развития экологического сознания, авторы предложили тезис о механизме формирования субъективного отношения к природе, и выделили когнитивный и практический каналы формирования экологического сознания. Кроме того, в учебнике рассмотрены проблемы развития общественного экологического сознания в социогенезе, и субъективного отношения к природе в онтогенезе. Разработанная С.Д.Дерябо и В.А.Ясвиным теоретическая модель формирования субъективного отношения к природе, а также стандартизированные методические инструменты диагностики экологического сознания послужили основанием для оформления и развития психологии экологического сознания как самостоятельной области отечественных экопсихологических исследований.

Панов В.И. Введение в экологическую психологию: Учеб. пособие – М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. – 144 с.

В книге дается краткое изложение основных направлений психологических исследований, которые сейчас принято обозначать термином «экологическая психология (экопсихология)»: экологический подход в психологии, психологическая экология, психология экологического сознания, психология окружающей среды, психология образовательной среды и др. Исходным основанием для

⁷ Данные об учебниках и учебных пособиях по экологической психологии представлены в хронологической последовательности.

автора послужила точка зрения, согласно которой, несмотря на общий объект (психологические аспекты системы «Человек-Среда»), указанные направления отличаются предметом исследования.

В работе впервые представлена методологическая схема, позволяющая систематизировать разнообразие эколого-психологических исследований и соответствующих психологических понятий. Пособие рассчитано на студентов и преподавателей, психологов, экологов и других специалистов, интересующих психологическими аспектами взаимодействия человека с окружающей средой и природой в целом.

Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.-197 с.

В монографии делается попытка систематизировать различные эколого-психологические исследования по направлениям: психологическая экология, экологический подход к восприятию, психология окружающей среды, психология экологического сознания и т.д. Как самостоятельная область психологических исследований рассматривается экологическая психология, в основе которой лежит развитие психической реальности в виде процессов зрительного восприятия движения и стабильности, психических состояний и их природной динамики, а также формирования экологического сознания природоцентрического типа. Для психологов, экологов, научных работников, занимающихся эколого-психологическими исследованиями.

Впервые обобщены разные направления эколого-психологических исследований в самостоятельную область – **«экологическая психология»**, объединяемых общим объектом исследования и базовой типологией экопсихологических взаимодействий, т.е. взаимодействий между компонентами отношения **«человек – окружающая среда (природная, социальная)»**. В качестве общего **объекта исследования** экологической психологии выступают **психологические аспекты взаимодействий в системе отношений «индивид – окружающая среда (природная, социальная)»**. **Предметом исследования** экологической психологии в разных направлениях эколого-психологических исследованиях выступают либо психологические феномены и качества человека в его

взаимодействиях с окружающей средой, либо психологические или квазипсихологические (например, антропоморфные, субъективизированные и т.п.) качества окружающей среды, ее компонентов или представляющих ее субъектов.

Систематизация разных направлений эколого-психологических исследований позволила определить предпосылки для нового направления экологической психологии – **экопсихологического подхода к развитию психики** (коротко – экопсихологии развития), предметом теоретического и эмпирического исследования которой стали типы взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда (природная, социальная)»: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный типы. Эти шесть типов стали обозначаться как **базовая типология экопсихологических исследований**.

Штейнбах Х.Э., Еленский В.И. Психология жизненного пространства. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.

Один из первых в отечественной экопсихологии вариантов систематизации исследований в форме компактного учебного пособия. Авторы рассматривают историю возникновения средовой парадигмы, обращаясь к исследованиям прошлого века в области архитектуры, социологии и других науках. Определяется пространство самостоятельной отрасли психологии – экологической психологии с акцентом на нескольких средовых «сюжетах»: исследования взаимодействия человек – среда, город и жилище. Выделяя теоретические подходы к психологическому анализу этих средовых «сюжетов», большое внимание авторы уделяют описанию методических инструментов экопсихологических исследований. В приложение представлены «Тест пространственных символов А.Бека» (1967) и анкета для исследования качества жизни городского населения (Х.Э.Штейнбах, О.Г.Жирков).

Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – 184 с.

В пособии дано краткое изложение основных направлений по общему курсу «Экологическая психология» (экопсихология): психологическая экология, экологический подход к восприятию Дж.Гибсона, психология глобальных изменений, психология окружающей среды (инвайронментальная психология, психология пространственной, образовательной, информационной среды, экстремальная психология и др.), психология экологического сознания и экопсихология развития. Излагаются некоторые методологические предпосылки, позволяющие говорить об экопсихологии как самостоятельной области психологических исследований, объектом которой выступают психологические аспекты взаимодействия в системе «человек – окружающая среда (природная, социальная)». Приводятся примеры применения экопсихологического подхода как методологической парадигмы для определения психики в качестве объекта и предмета исследования. Пособие предназначено для студентов и педагогов вузов.

Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. – СПб.: Речь, 2008. – 384 с.⁸

Один из первых учебников в отечественной экологической психологии, систематизирующий различные направления исследований как в зарубежной, так и в отечественной науке. Учебник включает разделы, посвященные анализу понятия «окружающая среда» в отечественной и зарубежной психологии, обзору различных определений психологии взаимодействия с окружающей средой и описанию становления экологической психологии в России. Последняя глава включает перечень отраслей, которые оформились в отечественной психологии взаимодействия с окружающей средой: восприятие и познание окружающей среды; пространственное поведение человека; исследование жилой, домашней, образовательной и рабочей среды; исследование экстремальной среды; исследование восприятия экологических рисков; исследование информационной среды; исследование виртуальной среды; исследование экологического сознания и способов его формирования. В учебнике не представлены методические инструменты, используемые в

⁸ Первое издание – 2008 г., второе издание – 2015 г.

экопсихологических исследованиях, однако можно найти большое количество ссылок на эмпирические исследования в данной области.

Глебов В.В. Экологическая психология. Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 243 с.

В учебном пособии экологическая психология определяется как область научных исследований, предметом которой является экологическое сознание. К основным направлениям экологической психологии относятся: изучающие экологическое сознание в целом, экологические представления, субъективное отношение к природе и стратегии и технологии взаимодействия с природой. Автор определяет экологическое сознание как отражение объективной реальности в контексте экологического знания, рассматривает его структуру и типы. Содержание учебного пособия включает короткий исторический экскурс в область экологической психологии, рассматривается проблематика экологического кризиса в контексте психологии; анализируется феномен экологического образования. Большое внимание уделяется теоретическому анализу экологического сознания и субъективного отношения к природе. В структуру пособия входит глоссарий и программа учебного курса.

Стерлигова Е.А. Экологическая психология. – Пермь: Пермский гос. нац. исслед. ун-т., 2012. – 212 с.

В учебнике систематизирована информация как по методолого-теоретическим, так и по методическим аспектам исследований в области экологической психологии. В контексте теоретического осмысления пространства экологической психологии представлена информация, концептуализирующая экологическую психологию как отрасль современной психологии: обозначены история, объект, предмет, проблематика и междисциплинарные связи экологической психологии. Анализируются основные теории экологической психологии (Р.Баркер, Дж.Гибсон, К.Левин и др.). Особого внимания заслуживают главы, посвященные описанию методических инструментов, используемых в экопсихологических исследованиях: семантический дифференциал, метод картографирования, метод пиктограммы и др. В учебнике анализируются основные направления современной экологической

психологии: психология экологического сознания, экопсихология развития, психология взаимодействия с окружающей средой, экстремальная психология, рискология, урбанистическая психология, психология природоохранной деятельности и экологического просвещения, психология глобальных изменений и устойчивого развития.

Николаева Л.А. Экологическая психология. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 120 с.

В учебнике упорядочена информация по проблемам экологической психологии в следующей последовательности: введение в экологическую психологию; история экологической психологии; анализ эколого-психологических научных направлений; основные направления изучения взаимодействия человека с окружающей средой (краудинг, пространственная среда, образовательная среда, рабочая среда, городская среда, экстремальная психология); экологическое сознание; методы исследования в экологической психологии. Учебное пособие предназначено для бакалавров, изучающих курс «Экологическая психология» и содержит необходимый инструментарий для студента: примерные темы рефератов и эссе, список рекомендованной литературы и указатель интернет-ресурсов.

Макарова Л.М. Экологическая психология и педагогика. Учебное пособие. – Самара: Изд-во «Самарский государственный университет», 2014. – 123 с.

Центральным теоретическим конструктом учебного пособия является экологическое сознание, которое определяется как совокупность экологических представлений (или объем сознания), на основе которых формируется субъективное отношение к природе, характеризующееся эгоцентрической направленностью взаимодействия с ней. Подробно анализируются онтогенетические особенности субъективного отношения к природе, рассматривается специфика отношения к природе у дошкольников, младших школьников, средних и старших подростков, у студентов, в городской и сельской группах респондентов. Самостоятельным фрагментом работы является анализ принципов и средств организации эколого-

социальной образовательной среды. Для исследователей в области экопсихологии интерес будет представлять методическая часть пособия, включающая подробное описание методов диагностики, формирования и коррекции экологического сознания. Помимо известных методик С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина, в пособие представлено руководство по использованию авторского теста «Мировосприятие дошкольников» (с вопросами и ключом), предназначенного для диагностики экологического сознания детей старшего дошкольного возраста.

Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.: СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История. – 2014. – 304 с.

В работе предпринята попытка оформления методологических ориентиров исследований в области экопсихологии. Расширяя границы понимания экологически ориентированных исследований в психологии концептуализацией экопсихологии развития, В.И.Панов определяет основу этой области психологии как представление о психике, обретающей реальность в процессе и посредством взаимодействий субъекта с окружающей средой. Важным методологическим положением исследования является тезис об экопсихологических типах взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда» (природная, социальная)». Этот тезис стал основанием для разработки нескольких методических инструментов, которые были использованы в исследованиях межличностных отношений в студенческой группе, и восприятия студентами образовательной среды вуза. Указанные методические инструменты представлены в настоящем тексте.

Смолова Л.В. Экологическая психология. – Учебник. 2-е издание. – М.: Юрайт. – 2020. – 882 с.

Фундаментальный учебник, структурированный по образцу зарубежных энциклопедических изданий по инвайронментальной психологии, включающий основательный перечень разделов, охватывающих большинство проблем, существующих в современной экологической психологии. Автор представляет широкий обзор источников, позволяющих читателю не только получить общее

представление о феноменологии экологической психологии, но и сформировать дифференцированный образ актуальных как теоретических, так и эмпирических исследований в области отечественной и зарубежной экологической психологии. 17 глав учебника последовательно знакомят читателя с такими проблемными областями экологической психологии, как: происхождение и теоретические основы развития психологии взаимодействия с окружающей средой, основные характеристики и определение дисциплины, восприятие окружающей среды, познание окружающей среды, оценка окружающей среды, персональное пространство, территориальность, краудинг, приватность, жилая среда, городская среда, учебная среда, рабочая среда, социальный дизайн, экологические риски, экстремальная среда и берегающее поведение.

Методика «шкалы психологического благополучия»

Предлагаемые вам утверждения касаются того, как вы относитесь к себе и своей жизни. Мы предлагаем вам согласиться или не согласиться с каждым из предложенных утверждений. Обведите цифру, которая лучше всего отражает степень вашего согласия/не согласия с каждым утверждением. Помните, что правильных или неправильных ответов не существует.

| Обведите цифру, которая лучше всего отражает степень Вашего согласия или несогласия с каждым утверждением. | Абсолютно не согласен | Не согласен | Скорее не согласен | Скорее согласен | Согласен | Абсолютно согласен |
|--|-----------------------|-------------|--------------------|-----------------|----------|--------------------|
| 1. Большинство моих знакомых считает меня любящим и преданным человеком. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Иногда я меняю свое поведение или образ мышления, чтобы не выделяться. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Как правило, я считаю себя в ответе за то, как я живу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Меня не интересуют занятия, которые принесут результат в отдаленном будущем. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Мне приятно думать о том, что я совершил в прошлом и надеюсь совершить в будущем. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Когда я оглядываюсь назад, мне нравится, как сложилась моя жизнь. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Поддержание близких отношений | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| было связано для меня с трудностями и разочарованиями. | | | | | | |
| 8. Я не боюсь высказывать свое мнение, даже если оно противоречит мнению большинства. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Требования повседневной жизни часто угнетают меня. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. В принципе, я считаю, что со временем узнаю о себе все больше и больше. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Я живу сегодняшним днем и не особо задумываюсь о будущем. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. В целом я уверен в себе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Мне часто бывает одиноко из-за того, что у меня мало друзей, с кем я могу поделиться своими проблемами. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. На мои решения обычно не влияет то, что делают другие. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Я не очень вписываюсь в сообщество окружающих меня людей. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Я отношусь к тем людям, которым нравится пробовать все новое. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Я стараюсь сосредоточиться на настоящем, потому что будущее почти всегда приносит какие-то | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| проблемы. | | | | | | |
| 18. Мне кажется, что многие из моих знакомых преуспели в жизни больше, чем я. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Я люблю душевные беседы с родными или друзьями. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Меня беспокоит то, что думают обо мне другие. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. Я вполне справляюсь с задачами повседневной жизни. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. Я не хочу пробовать новые виды деятельности – моя жизнь и так меня устраивает. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. У меня есть цель в жизни. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. Если бы у меня была такая возможность, я бы многое в себе изменил. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. Мне кажется важным быть хорошим слушателем, когда близкие друзья делятся со мной своими проблемами. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. Для меня важнее быть в согласии с самим собой, чем получать одобрение окружающих. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. Я часто чувствую, что мои обязанности угнетают меня. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 28. Мне кажется, что новый опыт, способный изменить мои представления о себе и об окружающем мире, очень важен. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. Мои повседневные дела часто кажутся мне банальными и незначительными. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. В целом, я себе нравлюсь. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31. У меня не так много знакомых, готовых выслушать меня, когда мне нужно выговориться. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32. На меня оказывают влияние сильные люди. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33. Если бы я был несчастен в жизни, я предпринял бы эффективные меры, чтобы изменить ситуацию. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34. Если задуматься, то с годами я не стал намного лучше. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35. Я не очень хорошо осознаю, чего хочу достичь в жизни. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 36. Иногда я совершал ошибки, но все получалось превосходно. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37. Я считаю, что многое получаю от друзей. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38. Людям редко удается уговорить меня сделать то, чего я сам не хочу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 39. Я неплохо справляюсь со своими финансовыми делами. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. На мой взгляд, человек способен расти и развиваться в любом возрасте. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41. Когда-то я ставил перед собой цели, но теперь это кажется мне пустой тратой времени. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42. Во многом я разочарован своими достижениями в жизни. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43. Мне кажется, что у большинства людей больше друзей, чем у меня. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 44. Для меня важнее приспособиться к окружающим людям, чем в одиночку отстаивать свои принципы. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 45. Я расстраиваюсь, когда не успеваю сделать все, что намечено на день. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 46. Со временем я стал лучше разбираться в жизни, и это сделало меня более сильным и компетентным. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 47. Мне доставляет удовольствие составлять планы на будущее и воплощать их в жизнь. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 48. Как правило, я горжусь тем, какой я, и какой образ жизни я веду. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 49. Окружающие считают меня отзывчивым человеком, у которого всегда найдется время для других. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 50. Я уверен в своих суждениях, даже если они идут вразрез с общепринятым мнением. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 51. Я умею рассчитывать свое время так, чтобы все делать в срок. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 52. У меня есть ощущение, что с годами я стал лучше. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53. Я активно стараюсь осуществлять планы, которые составляю для себя. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54. Я завидую образу жизни многих людей. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 55. У меня было мало теплых доверительных отношений с другими людьми. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 56. Мне трудно высказывать свое мнение по спорным вопросам. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 57. Я занятой человек, но я получаю удовольствие от того, что со всем справляюсь. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 58. Я не люблю оказываться в новых ситуациях, когда нужно менять привычный для меня способ поведения. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 59. Я не отношусь к людям, которые скитаются по жизни без всякой цели. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 60. Возможно, я отношусь к себе хуже, чем большинство людей. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 61. Когда дело доходит до дружбы, я часто чувствую себя сторонним наблюдателем. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 62. Я часто меняю свою точку зрения, если друзья или родные не согласны с ней. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 63. Я не люблю строить планы на день, потому что никогда не успеваю сделать все запланированное. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 64. Для меня день – это непрерывный процесс познания и развития. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 65. Мне иногда кажется, что я уже совершил в жизни все, что было нужно. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 66. Я часто просыпаюсь с мыслью о том, что жил неправильно. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 67. Я знаю, что могу доверять моим друзьям, а они знают, что могут доверять мне. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 68. Я не из тех, кто поддается давлению общества в том, как себя вести и как | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| мыслить. | | | | | | |
| 69. Мне удалось найти себе подходящее занятие и нужные мне отношения. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 70. Мне нравится наблюдать, как с годами мои взгляды изменились и стали более зрелыми. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 71. Цели, которые я ставил перед собой, чаще приносили мне радость, нежели разочарование. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 72. В моем прошлом были взлеты и падения, но я не хотел бы ничего менять. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 73. Мне трудно полностью раскрыться в разговоре с людьми. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 74. Меня беспокоит, как окружающие оценивают то, что я выбираю в жизни. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 75. Мне трудно обустроить свою жизнь так, как хотелось бы. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 76. Я уже давно не пытаюсь изменить или улучшить свою жизнь. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 77. Мне приятно думать о том, чего я достиг в жизни. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 78. По сравнению с моими друзьями я очень неплох. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 79. Мы с моими друзьями относимся с сочувствием к проблемам друг друга. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 80. Я сужу о себе исходя из того, что я считаю важным, а не из того, что считают важным другие. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 81. Мне удалось создать себе такое жилище и такой образ жизни, которые мне очень нравятся. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 82. Старого пса не научить новым трюкам. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 83. Иногда мне кажется, что моя жизнь не сложилась. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 84. Мне кажется, что недостатков у меня больше, чем у других. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

КЛЮЧ к методике «шкалы психологического благополучия»

| | Ответы «Да» |
|------------------------------------|---|
| Позитивные отношения с окружающими | 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67, 73, 79 |
| Автономия | 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56, 62, 68, 74, 80 |
| Управление окружающей средой | 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, 63, 69, 75, 81 |
| Личностный рост | 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70, 76, 82 |
| Наличие жизненных целей | 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59, 65, 71, 77, 83 |
| Самопринятие | 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 66, 72, 78, 84 |

Нормы для оценки результатов
по методике «Шкалы психологического благополучия»

Классические ключи

Возраст от 20 до 35 лет

| Пол | Позитивные отношения | Автономия | Управление средой | Личностный рост | Цель в жизни | Самопринятие | Психологическое благополучие |
|-----|----------------------|-----------|-------------------|-----------------|--------------|--------------|------------------------------|
| М. | 63±7,12 | 56±6,86 | 57±6,27 | 65±4,94 | 63±5,16 | 59±6,99 | 363±24,20 |
| Ж. | 65±8,28 | 58±7,31 | 58±7,35 | 65±6,04 | 64±8,19 | 61±9,08 | 370±34,65 |

Возраст от 35 до 55

| Пол | Позитивные отношения | Автономия | Управление средой | Личностный рост | Цель в жизни | Самопринятие | Психологическое благополучие |
|-----|----------------------|-----------|-------------------|-----------------|--------------|--------------|------------------------------|
| М. | 54±6,52 | 57±7,73 | 56±8,27 | 58±7,80 | 58±8,51 | 52±5,31 | 336±33,94 |
| Ж. | 58±7,59 | 57±5,61 | 59±8,32 | 63±7,90 | 59±6,99 | 57±6,14 | 351±23,93 |

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

(А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, 2015)

Разработанная методика для оценки образовательной среды учреждений с позиции экопсихологического подхода представляет собой анкету, состоящую из 30 пунктов и диагностирующую типы взаимодействия учащихся с тремя компонентами образовательной среды (пространственно-предметную, коммуникативную и технологическую). В методике предлагается испытуемым выбрать описание своего восприятия процесса взаимодействия с элементами образовательной среды. К каждому пункту методики испытуемому необходимо выбрать один из 5 ответов, соответствующих типу экопсихологического взаимодействия, закодированных следующими цифрами:

1 – тип мотивационный («затрудняюсь ответить, т. к. никогда об этом не задумывался»);

2 – субъект-обособленный тип («не отвечает моим требованиям. Была бы возможность, я многое бы изменил»);

3 – субъект-нормативный или субъект-объектный («соответствует всем требованиям и Положениям, приказам и Постановлениям (как и должно быть)»);

4 – субъект-совместный («вызывает положительные эмоции, способствует достижению мною поставленных целей»);

5 – субъект-порождающий («радует меня, побуждает работать над собой и развиваться»).

Поскольку в методике используется шкала наименований, то обработка результатов анкетирования заключается в вычислении относительной частоты встречаемости каждого типа экопсихологического взаимодействия как по отдельному испытуемому, так и по группе, классу, школе, факультету, вузу в каждом компоненте образовательной среды.

Предварительный вариант методики прошел многоступенчатую экспертизу по отбору вопросов с помощью пилотажного исследования школьников и студентов с обратной связью испытуемых, а также преподавателей вуза и учителей школ. После уточнения формулировок вопросов и удаления «слабых» пунктов их количество в каждом диагностируемом компоненте образовательной среды было выровнено до 10. Для получения первичных психометрических данных разработанной методики было проведено исследование.

АНКЕТА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Просим высказать свои впечатления о школе, в которой Вы учитесь, поставив в бланке ответов цифру:

1 затрудняюсь ответить, т. к. никогда об этом не задумывался;

2 не отвечает моим требованиям. Была бы возможность, я многое бы изменил;

3 соответствует всем требованиям (как и должно быть);

4 вызывает положительные эмоции, способствует достижению мною поставленных целей;

5 радует меня, побуждает работать над собой и развиваться

Мое восприятие:

1. ... архитектуры здания школы.

2. ... взаимоотношений между мною и учениками класса.

3. ... организации дополнительного образования (секции, кружки и т. п.)

4. ... учебных классов и оснащения их плакатами, макетами, наглядными пособиями.

5. ... учителей, ведущих у нас уроки.

6. ... доступности изложения изучаемой темы урока.

7. ... имиджа школы в Интернете.

8. ... директора школы.

9. ... требований учителей к моему поведению и внешнему виду.

10. ... столовой, ее внешнего вида и обстановки.

11. ... классного руководителя.

12. ... увлекательности проведения уроков.

13. ... оформления коридоров и досок объявлений в школе и благоустройства зон отдыха (цветы, растения, диваны для ожиданий и т.п.).

14. учителя по физкультуре.

15. ... качества изученных предметов предыдущего года обучения.

16. ... зон Памяти (музей, стенды ветеранов, выпускников школы и т.п.).
 17. ... сотрудников школы, с которыми приходится общаться (вахтер, гардеробщица, уборщица и др.).
 18. ... экскурсий по теме изучаемых предметов в школе.
 19. ... актового зала школы.
 20. ... психолога школы.
 21. ... требовательности учителей на контрольных работах и в выставлении итоговых оценок.
 22. ... спортивных залов (зал для игровых видов спорта, спорт – площадки и т.д.).
 23. ... взаимоотношений учеников между собой в классе.
 24. ... дополнительных пособий для изучения темы урока.
 25. ... библиотечного обеспечения (читальный зал, каталоги т.п.).
 26. ... стиля общения учителей с учениками.
 27. ... наглядности макетов, образцов, фильмов, сопровождающих изучение уроков.
 28. ... компьютерных (дисплейных) классов (оснащенность ПК) и сайта школы.
 29. ... взаимоотношений в группах дополнительного образования (секции, кружки и т.п.).
 30. ... отношения учителей к учебному процессу.
- Ключ к методике оценки образовательной среды учреждени

Ключ

| Компонент | Номера пунктов методики |
|----------------------------|-------------------------------------|
| Пространственно-предметный | 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28 |
| Коммуникативный | 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29 |
| Технологический | 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30 |

Обработка

Под цифрой 1 обозначен мотивационный тип взаимодействия для выявления случаев отказа испытуемых от тестирования или незнания ситуаций тестирования. Если испытуемый затрудняется ответить на пункты методики более двух раз в любой из шкал,

содержащих по 10 пунктов, то такая шкала может с достоверностью не более 0,01 быть исключена из обработки.

Частота встречаемости остальных типов взаимодействия определяется по каждому компоненту отдельно, которая пропорциональна изменениям в психологических свойствах взаимодействующих субъектов. Валидность методики исследована в (Капцов А.В., Колесникова Е.И., 2015).

Современные тенденции, происходящие в образовании побудили к разработке методики для оценки образовательной среды учреждений с учетом цифровизации образования представляет собой анкету, состоящую из 58 пунктов и диагностирующую типы взаимодействия обучающихся с тремя компонентами базовой и цифровой частей образовательной среды (пространственно-предметную, коммуникативную и технологическую). В методике предлагается испытуемым выбрать описание своего восприятия процесса взаимодействия с элементами образовательной среды (Капцов А.В., Колесникова Е.И., 2019). К каждому пункту методики испытуемому необходимо выбрать один из 7 ответов, соответствующих эконсихологическому типу взаимодействия, закодированных следующими цифрами:

1 – отсутствие взаимодействия («затрудняюсь ответить, т.к. никогда об этом не задумывался»);

2 – объект-объектный тип («воспринимаю достаточно формально, активность не проявляю»);

3 – объект-субъектный тип («веду себя пассивно, но что от меня требуется – выполняю»);

4 – субъект – объектный («веду себя активно, все, что мне нужно, обязательно сделаю»);

5 – субъект-обособленный («не отвечает моему представлению, поэтому оно меня возмущает»);

6 – субъект-совместный («способствует достижению мною поставленных учебных целей в совместном обучении с другими»);

7 – субъект-порождающий («побуждает работать над собой, самосовершенствоваться»).

Ясвин В.А. Экспресс-методика

1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в вузе:
 - а) личности
 - б) группы

2. Кто к кому «подстраивается» в процессе взаимодействия:
 - а) преподаватель к студенту
 - б) студент к преподавателю

3. Какая форма обучения преимущественно осуществляется в вузе:
 - а) индивидуальная
 - б) коллективная

4. Практикуются ли в вузе «наказания» студентов:
 - а) да
 - б) нет

5. Стимулируется ли в вузе проявление студентом какой-либо инициативы:
 - а) да
 - б) нет

6. Находят ли в вузе те или иные творческие проявления студента:
 - а) да
 - б) нет

Методика С.А.Богомаз, И.В.Атаманова

По-моему мнению, жизнь и обучение в вузе может мне обеспечить в будущем возможности (оцените в баллах):

1. Стать известным и знаменитым 1 2 3 4 5 6 7
2. Иметь власть 1 2 3 4 5 6 7
3. Быть здоровым 1 2 3 4 5 6 7
4. Быть уникальным и оригинальным 1 2 3 4 5 6 7
5. Любить и быть любимым 1 2 3 4 5 6 7
6. Стать свободным 1 2 3 4 5 6 7
7. Чувствовать себя в безопасности 1 2 3 4 5 6 7
8. Найти смысл своей жизни 1 2 3 4 5 6 7
9. Иметь благополучную семью 1 2 3 4 5 6 7
10. Быть материально обеспеченным 1 2 3 4 5 6 7
11. Быть справедливым 1 2 3 4 5 6 7
12. Быть примером для других 1 2 3 4 5 6 7
13. Жить полной жизнью 1 2 3 4 5 6 7
14. Достичь желаемой цели 1 2 3 4 5 6 7
15. Самоутвердиться в жизни 1 2 3 4 5 6 7
16. Достичь успехов в карьере 1 2 3 4 5 6 7
17. Быть уважаемым 1 2 3 4 5 6 7
18. Достичь успехов в профессии 1 2 3 4 5 6 7
19. Получить обширные знания 1 2 3 4 5 6 7
20. Иметь хорошую работу 1 2 3 4 5 6 7

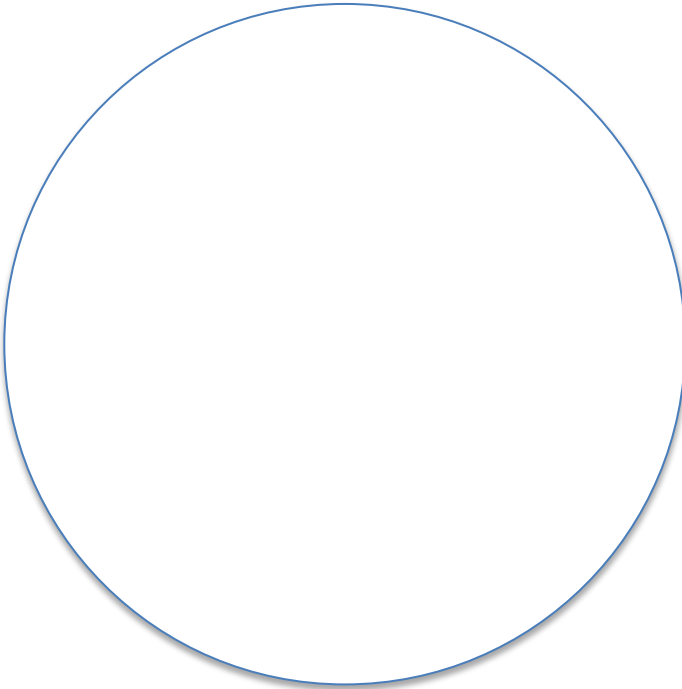
По-моему мнению, наиболее важно в жизни: (оцените в баллах):

1. Стать известным и знаменитым 1 2 3 4 5 6 7
2. Иметь власть 1 2 3 4 5 6 7
3. Быть здоровым 1 2 3 4 5 6 7
4. Быть уникальным и оригинальным 1 2 3 4 5 6 7
5. Любить и быть любимым 1 2 3 4 5 6 7
6. Стать свободным 1 2 3 4 5 6 7
7. Чувствовать себя в безопасности 1 2 3 4 5 6 7
8. Найти смысл своей жизни 1 2 3 4 5 6 7
9. Иметь благополучную семью 1 2 3 4 5 6 7
10. Быть материально обеспеченным 1 2 3 4 5 6 7
11. Быть справедливым 1 2 3 4 5 6 7
12. Быть примером для других 1 2 3 4 5 6 7
13. Жить полной жизнью 1 2 3 4 5 6 7
14. Достичь желаемой цели 1 2 3 4 5 6 7
15. Самоутвердиться в жизни 1 2 3 4 5 6 7
16. Достичь успехов в карьере 1 2 3 4 5 6 7
17. Быть уважаемым 1 2 3 4 5 6 7
18. Достичь успехов в профессии 1 2 3 4 5 6 7
19. Получить обширные знания 1 2 3 4 5 6 7
20. Иметь хорошую работу 1 2 3 4 5 6 7

Графическая методика «Топограмма»

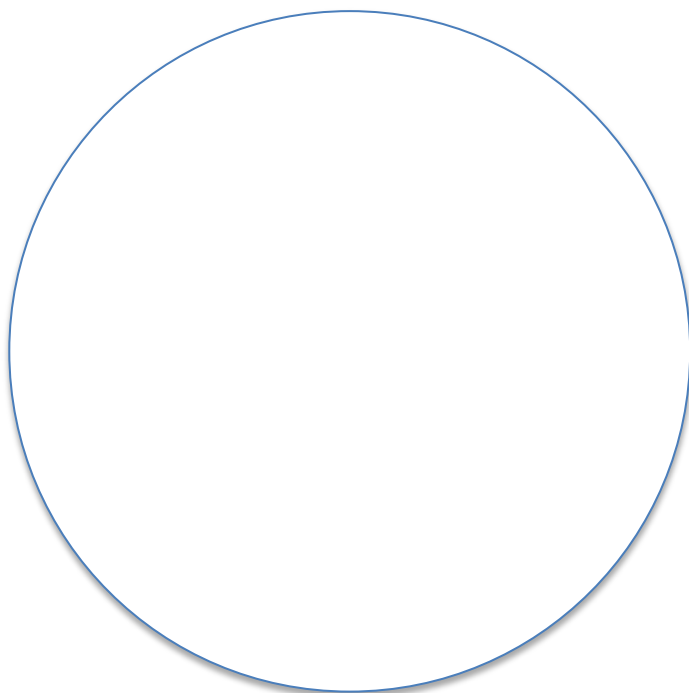
Заполните круг кружками меньшего размера значимыми для вас элементами вузовской жизни (места, явления, отношения, процессы и др.). Пронумеруйте и дайте этим кружкам наименования. Рядом с каждым наименованием напишите несколько слов, с которым оно у вас ассоциируется.

«Моя жизнь в вузе сейчас»



Заполните круг кружками меньшего размера значимыми для вас элементами вузовской жизни (места, явления, отношения, процессы и др.). Пронумеруйте и дайте этим кружкам наименования. Рядом с каждым наименованием напишите несколько слов, с которым оно у вас ассоциируется.

«Моя идеальная жизнь в вузе»



Ниже приводятся несколько словосочетаний. Напишите несколько слов-ассоциаций (существительных, определений, глаголов) рядом с каждым словосочетанием, которые первые придут в голову. Долго не думайте, правильных или неправильных ответов не бывает.

Архитектура и интерьер помещений нашего вуза

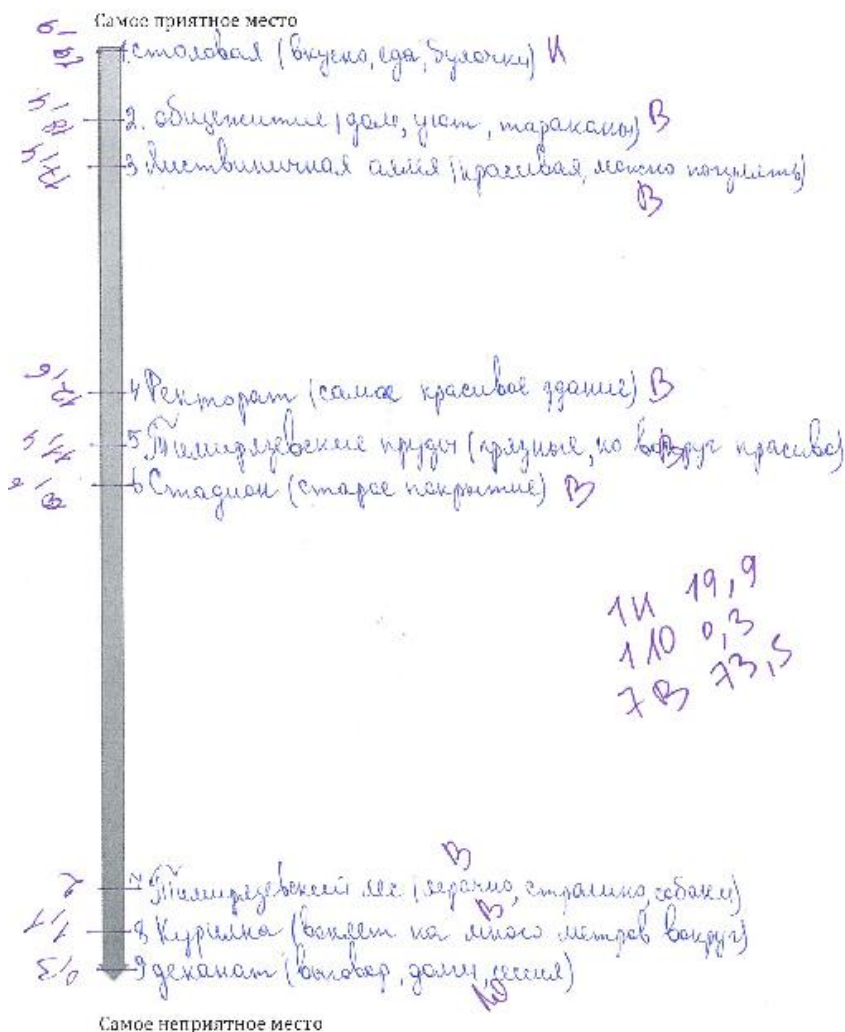
Студенты нашего вуза

Программы и методы обучения в нашем вузе

Преподаватели и стиль преподавания в нашем вузе

Варианты ответов

ЗАДАНИЕ 1. На представленной вертикальной линии, где верхний полюс – самое приятное для вас место в вузе, а нижний полюс – самое неприятное, расположите пожалуйста любые места в вузе, которые можете вспомнить. Поставьте номер (1, 2, 3), укажите название места и несколько слов-ассоциаций, с помощью которых вы можете описать это место.



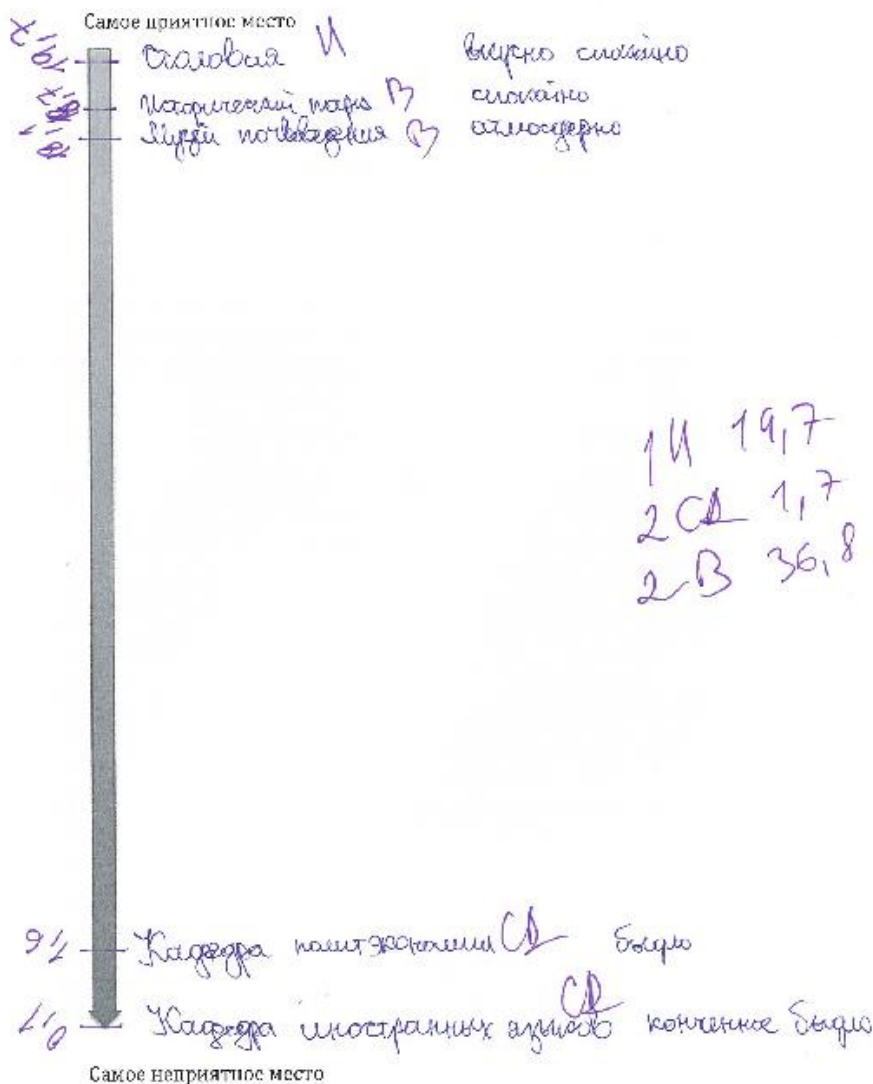
ЗАДАНИЕ 1. На представленной вертикальной линии, где верхний полюс - самое приятное для вас место в вузе, а нижний полюс - самое неприятное, расположите пожалуйста любые места в вузе, которые сможете вспомнить. Поставьте номер (1, 2, 3,), укажите название места и несколько слов-ассоциаций, с помощью которых вы можете описать это место.

Самое приятное место

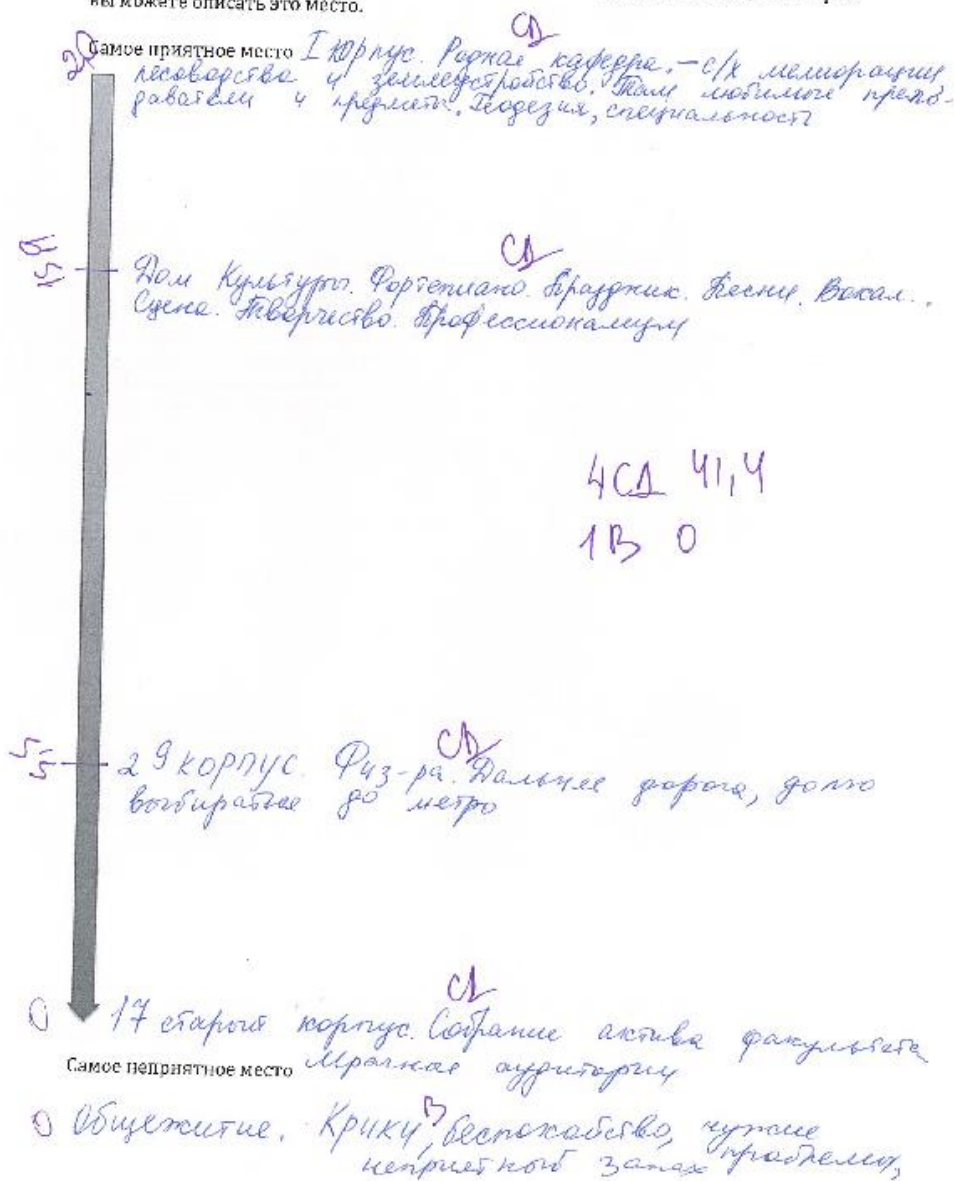
-
1. 1 комната в общежитии Вуноф, сложная обстановка, грязь
 2. спорт - бассейн, баскетбол, большой навесок
 3. Верхний этаж - пригород, тишина
 4. Становая №1 - красивый двор
 5. Дворец - плавание
ИИ 14,5
СД 36,3
7В 76,9
 6. 24 корпус - хорошая аудитория
 7. 1 корпус - хороший кабинет, но плохой преподаватель
 8. 18 корпус - отличный корпус, плохой кабинет
 9. 9 и 11 корпус - далеко паркут
 10. колледж станции - отличный воздух и
Б-ая работа на корпусе
 11. кафетерий - запах
 12. кафетерий - запах
 13. 12 корпус им. Бруно Спирит - смурто

Самое неприятное место

ЗАДАНИЕ 1. На представленной вертикальной линии, где верхний полюс – самое приятное для вас место в вузе, а нижний полюс – самое неприятное, расположите пожалуйста любые места в вузе, которые сможете вспомнить. Поставьте номер (1, 2, 3 ...), укажите название места и несколько слов-ассоциаций, с помощью которых вы можете описать это место.

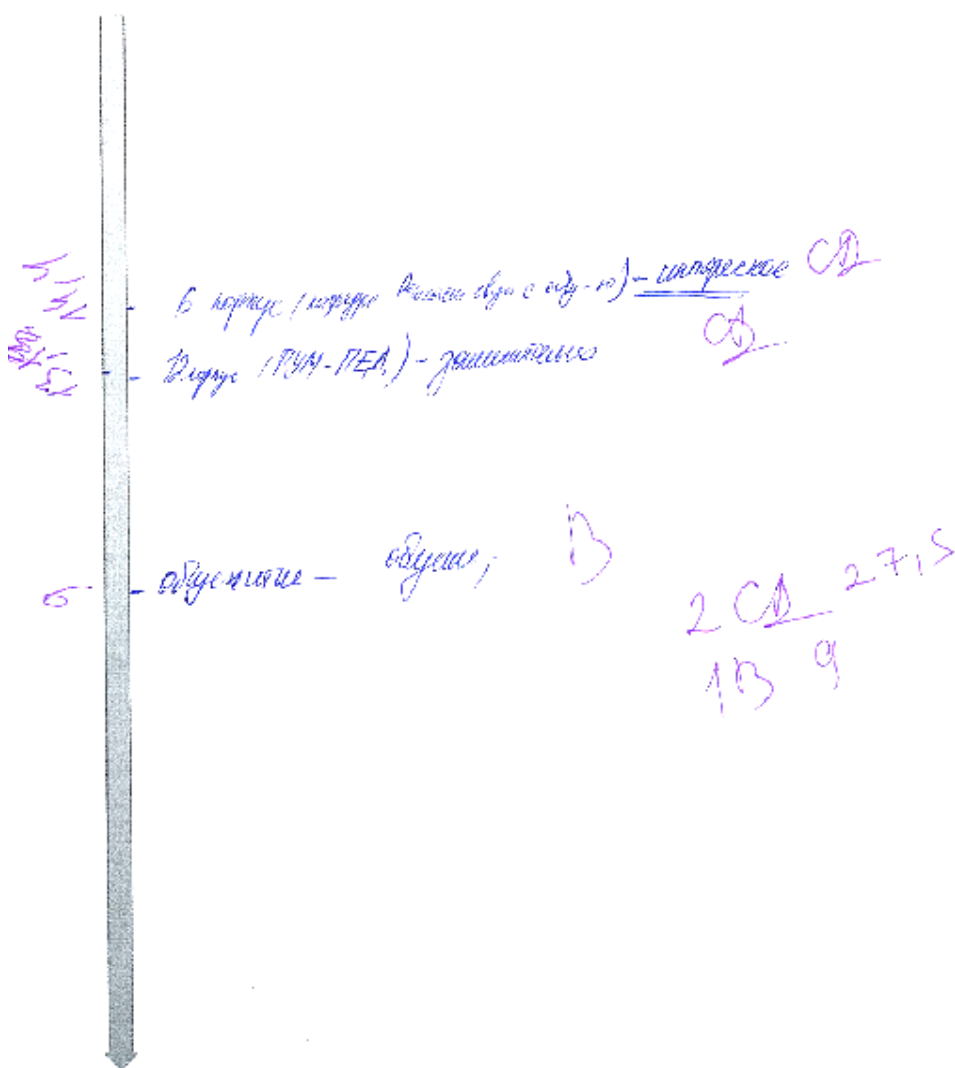


ЗАДАНИЕ 1. На представленной вертикальной линии, где верхний полкус – самое приятное для вас место в вузе, а нижний полкус – самое неприятное, расположите пожалуйста любые места в вузе, которые сможете вспомнить. Поставьте номер (1, 2, 3), укажите название места и несколько слов-ассоциаций, с помощью которых вы можете описать это место.



ЗАДАНИЕ 1. На представленной вертикальной линии, где верхний полюс – самое приятное для вас место в вузе, а нижний полюс – самое неприятное, расположите пожалуйста любые места в вузе, которые сможете вспомнить. Поставьте номер (1, 2, 3 ...), укажите название места и несколько слов-ассоциаций, с помощью которых вы можете описать это место.

Самое приятное место



Самое неприятное место

Примеры исследования образовательной программы по векторной методике В.А. Ясвина

Исследование восприятия образовательной программы студентами 2 курса

Исследование восприятия образовательной программы студентами 2 курса гуманитарно-педагогического факультета

Направление – реклама и связь с общественностью (Вся группа учится на договорной основе)

Группа насчитывает 22 человека. Нами опрошено 19 человек (16 девушек + 3 молодых человека)

- Почти 70% студентов из Москвы или Московской области; 25% приехали учиться из других городов; 1 человек – из сельской местности.
- 40% учащихся проживают в общежитии; 30% – с родителями; а также по 15% либо имеют собственную квартиру, либо снимают жилье.
- Около половины опрошиваемых иногда совмещают учебу с работой, 22% совмещают эти виды деятельности постоянно; 25 % никогда этого не делали.
- Большинство студентов (около 60%) выбрали Тимирязевскую Академию из-за доступности цены обучения; также около 25% из-за удобного места расположения, 10% привлекла красивая территория, и 1 человек поступил по совету родных.

Отношение к образовательной программе

- Большая часть студентов данного направления хотели бы исключить из программы физическую культуру (65%), 25% не хотели бы изучать православие (религиоведение).
- Включить в программу многие пожелали дизайн, фотографию, работу с фото- и видеоредакторами, а также изучать больше предметов по их направлению.
- После окончания обучения по специальности собирается работать почти половина опрошенных (47%), 37% затруднились ответить на вопрос, а остальные не желают связывать жизнь с этой профессией.

- 85-ти % (почти всем) не нравится организация учебного процесса.
- У обучающихся возникают конфликты с преподавателями и со студентами (по 25%), с администрацией (10%), с комендантами в общежитии (10%).
- Взаимоотношения в группе сложились скорее доброжелательные, чем недоброжелательные (так считают 25%), ответ доброжелательные выбрали также 25%, 15% студентов не устраивает отношения в группе, Остальные затруднились ответить.
- Половина считает, что уровень преподавания в ВУЗе не в полной мере соответствует современным требованиям. Остальные разделились поровну – по 25% на ответы «нет» и «да».
- Та же ситуация с материально-техническим состоянием – 85% студентов оно не устраивает.
- Почти 60% не довольны техническим сопровождением занятий.
- 80% уделяет на выполнение домашних заданий от 2 до 8 часов в неделю; 15% более 8 часов, 5% менее 8 часов.
- 95% не активны и не участвуют в научной жизни ВУЗа и всего 1 человек участвует в конференциях.
- Около 50% для связи с преподавателями используют электронную почту, 35% студентов лично общаются с преподавателями, остальные используют социальные сети.
- При подготовке к занятиям почти 90% учащихся используют Интернет, 5% ограничиваются материалом, полученным на занятиях, 1 человек имеет личную библиотеку.
- Почти 60% студентов ощущают умеренное административное воздействие, 30% чувствуют себя свободно, а оставшиеся 10% подвержены сильному воздействию.
- Большая часть (75%) не участвуют в жизни ВУЗа помимо учебы:
По 10% принимаю участие в художественно-культурной и спортивной жизни, 1 человек (5%) занимается общественной деятельностью.

Исследование восприятия образовательной программы студентами 2 курса факультета зоотехнии и биологии

В опросе принимали участие 55 студентов 2 курса факультета Зоотехнии и биологии. Цель опроса: оценка студентами образовательной среды. Для оценки образовательной программы использовалась методика «Векторное моделирование» по Ясвину В.А.

Большинство студентов оказалось в таких квадрантах, как «Карьера» и «Догматизм» (49,1% и 41,8% соответственно). В квадранте «Творчество» – 7,3% студентов, в квадранте «Безмятежность» – 1,8%.

Поскольку доля лиц, оказавшихся в квадрантах «Карьера» и «Догматизм» выше и приблизительно равна, то для общей характеристики мы используем общее количество анкет.

Большую часть опрошенных составили лица женского пола (74,5%), также большая часть опрошенных проживает в Москве и в Московской области (61,8%). В настоящее время анкетированные проживают либо в общежитии, либо с родителями, поскольку доля выбравших эти варианты ответов выше (38,1% и 50,9% соответственно).

Анкетированных удовлетворяет организация учебного процесса (63,6%), техническое сопровождение занятий (54,5%), однако они недовольны материально-техническим состоянием ВУЗа (76,4%). Уровень образования, по мнению опрошенных, не в полной мере соответствует современным требованиям (67,3%), и лишь 21,8% студентов считают, что уровень образования соответствует современным требованиям.

Студенты 2 курса выбрали местом своего обучения РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, опираясь на такие категории, как хорошее образование, красивая территория ВУЗа.

Более половины опрошенных студентов собираются работать по специальности после окончания ВУЗа (56,4%).

Анкетированные недовольны большим количеством общеобразовательных предметов (философия, физика, физическая культура, история, экономика, математика). Были выделены и специальные науки (аналитическая химия, биология, биохимия, органическая химия, неорганическая химия), однако можно сделать вывод, что данные предметы попали в приоритет исключаемых,

поскольку студенты имеют сложности в их изучении. Данный вывод был сделан в связи с тем, что подобные предметы хотели бы исключить несколько человек.

Из предметов, которые студенты хотели бы включить в учебную программу, можно выделить латынь и анатомию животных, поскольку желание изучать именно эти дисциплины проявила большая часть опрошенных студентов 2 курса.

Влияние догматизма подчеркивает то, что большая часть опрошенных, вероятно, не является достаточно взрослыми для принятия самостоятельных решений и верного, правильного использования полученных знаний в профессиональной деятельности. Почему мы сделали именно такой вывод? Большинство студентов проживают с родителями, они не имеют нужды работать, в то время как доля проживающих в общежитии ниже. Из этого следует, что студенты недостаточно самостоятельны.

Конфликты у опрошенных возникают в основном с другими студентами (15 человек), однако отношения в группе были оценены как «скорее доброжелательные, чем нет». Учитывая то, какая доля студентов, проживающих в общежитии, можно сделать вывод, что конфликты возникают в результате межличностного взаимодействия, целью которого является «притирка» студентов, поиск компромиссов и дальнейшее развитие отношений.

Информационную среду мы оцениваем как удовлетворительную, поскольку большая часть студентов берет информацию из сети Интернет (87,3%), однако 45,4% опрошенных все же использует ресурсы ЦНБ.

Самоподготовке студенты 2 курса уделяют в основном от 2 до 8 часов в неделю (52,7%). Основываясь на этих данных, мы приходим к выводу, что студенты в большей степени заинтересованы в обучении.

Отмечено, что программа довольно напряженная. Это сказывается на участии студентов в научной жизни ВУЗа (85,4% студентов не принимают участия), а также на списке изучаемых дисциплин, которые студенты хотели бы исключить. В общественной жизни ВУЗа участвует лишь 23,6% студентов.

Квадранта «Творчество»

Квадранта «Творчество» – «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка.

В данную квадртанту попали 4 студентки 2 курса факультета Зоотехнии и биологии.

Девушек объединяет то, что они поступили в РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева на бюджет, а их выбор на данный ВУЗ пал благодаря возможности получить хорошее образование по выбранной ими специальности. После окончания обучения все четыре девушки собираются работать по специальности.

Также следует отметить, что девушки крайне ответственно подходят к учебе, самоподготовке. Им студентки уделяют от 2 до 8 часов в неделю (одна студентка) и более 8 часов в неделю (3 студентки).

Никто из выбранных четырех студенток 2 курса факультета Зоотехнии и биологии не участвует ни в общественной, ни в научной жизни Тимирязевской академии.

Для более полной оценки сложившейся ситуации предлагаем Вам детальную обработку анкет опрошенных студенток, в которой учтены и прочие факторы, влияющие на активность и успеваемость девушек.

АНКЕТА № 1

Анketируемая приехала из другого города, в настоящее время проживает в общежитии. Потребности работать у нее нет, поэтому подрабатывать студентке не приходится. Ни с кем конфликтов не имеет.

В РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева девушка поступила на бюджет, выбрала этот ВУЗ из-за возможности получить хорошее образование. После окончания ВУЗа собирается работать по специальности. К учебе относится в принципе ответственно – тратит на самоподготовку от 2 до 8 часов в неделю. В основном для получения нужной информации использует сеть Интернет и вузовскую библиотеку.

Анketируемая не участвует ни в научной, ни в общественной жизни ВУЗа. Учитывая вывод к основной анкете, мы можем сказать, что у девушки попросту не хватает времени проявить свою активность, показать, на что она способна в творческом плане, ведь большая часть времени у нее уходит на самоподготовку.

АНКЕТА № 2

Анкетируемая приехала из другого города, в настоящее время проживает в общежитии. Иногда совмещает работу с учебой. Из имеющихся конфликтов – конфликты с преподавателями.

В РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева девушка поступила на бюджет, выбрала этот ВУЗ из-за возможности получить хорошее образование. После окончания ВУЗа собирается работать по профессии. К учебе относится очень ответственно – тратит на самоподготовку более 8 часов в неделю. В основном для получения нужной информации использует сеть Интернет.

Анкетируемая не участвует ни в научной, ни в общественной жизни ВУЗа. Учитывая вывод к основной анкете, мы можем сказать, что у девушки попросту не хватает времени проявить свою активность, показать, на что она способна в творческом плане, ведь большая часть времени у нее уходит на самоподготовку.

АНКЕТА № 3

Анкетируемая проживает в Москве, в настоящее время снимает квартиру. Потребности работать у нее нет, поэтому подрабатывать студентке не приходится. Ни с кем конфликтов не имеет.

В РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева девушка поступила на бюджет, выбрала этот ВУЗ из-за возможности получить хорошее образование. После окончания ВУЗа собирается работать по профессии. К учебе относится очень ответственно – тратит на самоподготовку более 8 часов в неделю. В основном для получения нужной информации использует сеть Интернет.

Анкетируемая не участвует ни в научной, ни в общественной жизни ВУЗа, хотя в анкете девушка упомянула, что раньше она с удовольствием принимала участие в художественно-творческой деятельности, что и выдает ее творческую натуру. Учитывая вывод к основной анкете, мы можем сказать, что у девушки попросту не хватает времени проявить свою активность, показать, на что она способна в творческом плане, ведь большая часть времени у нее уходит на самоподготовку.

АНКЕТА № 4

Анketируемая приехала из сельской местности, в настоящее время проживает в общежитии. Потребности работать у нее нет, поэтому подрабатывать студентке не приходится. Из имеющихся конфликтов – конфликты со студентами.

В РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева девушка поступила на бюджет, выбрала этот ВУЗ из-за возможности получить хорошее образование. После окончания ВУЗа собирается работать по специальности. К учебе относится серьезно, отводит более 8 часов на самоподготовку к занятиям. В основном ограничивается материалом, полученным на занятиях, но иногда для углубленного изучения предпочитает использовать ресурсы Вузовской библиотеки.

Анketируемая свободно развивается, она не ощущает административного воздействия. Но в общественной, художественно-творческой, спортивной жизни вуза не участвует. Вероятно потому, что большую часть времени уделяет на самоподготовку.

Квадранта «Безмятежность»

Квадранта «Безмятежность» – это «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка.

Ярким примером классического определения квадранты «Безмятежность» является студентка 2 курса факультета Зоотехнии и биологии.

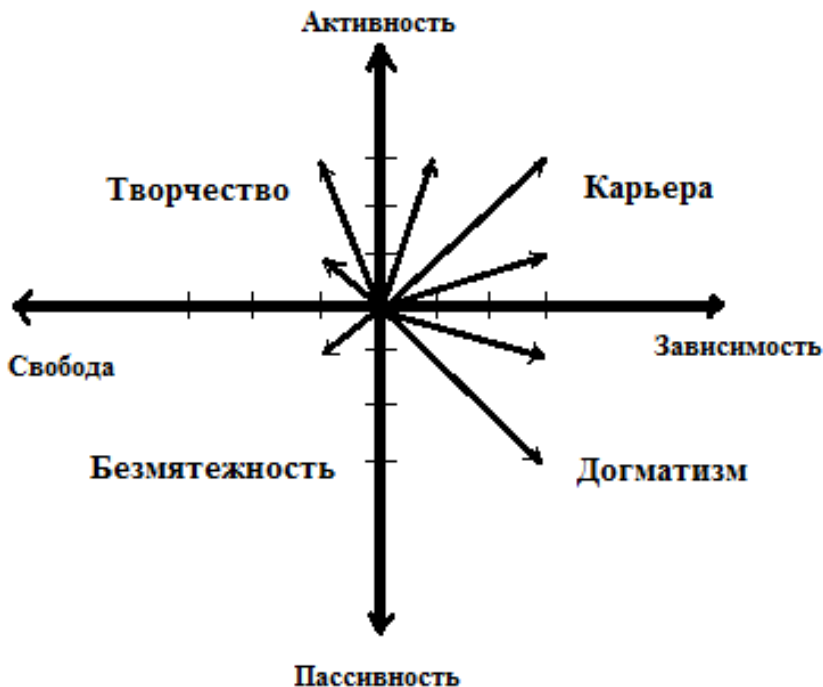
Анketируемая проживает в Москве, в настоящее время живет с родителями. Потребности работать не имеет. Из имеющихся конфликтов – конфликты со студентами.

Девушка хотела поступить и учиться в Тимирязевской академии, руководствуясь тем, что именно в этом ВУЗе она может получить хорошее образование. После окончания ВУЗа собирается работать по специальности. То, что девушка хорошо готовится к занятиям, мы можем понять исходя из того, что самоподготовке она уделяет от 2 до 8 часов в неделю, помимо информации из сети Интернет, она пользуется ресурсами ЦНБ.

Мы видим, что анketируемая свободно развивается, она не ощущает административного воздействия, большую часть своего времени уделяет учебе. Однако есть место и пассивности: девушка не

видит смысла участвовать в научной и общественной жизни ВУЗа, поскольку не стимулируется активность студентов, а их творческие проявления не находят положительных откликов преподавателей.

ВЕКТОРЫ



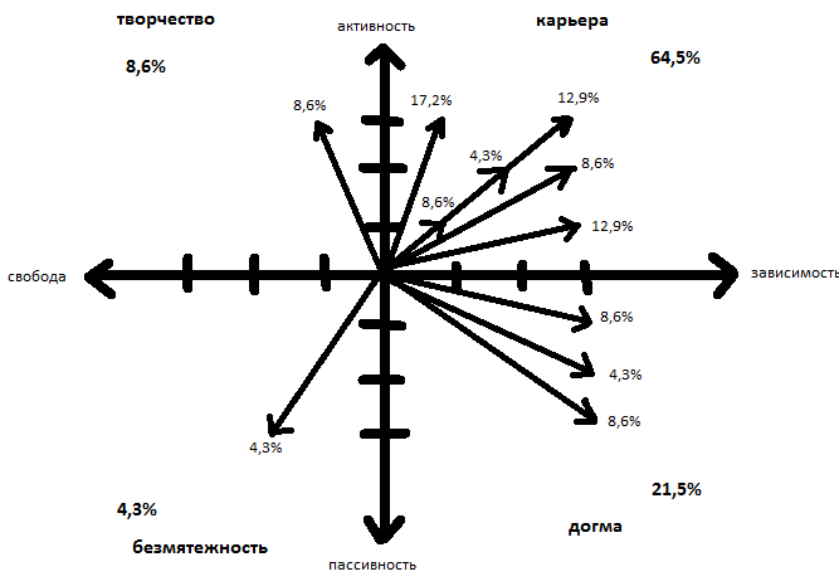
Исследование восприятия образовательной программы студентами 3 курса

Было проведено исследование на 3 курсе гуманитарно-педагогического факультета по направлению: «Реклама и связь с общественностью» договорной формы обучения. На вопросы анкеты ответило 72% из 100%. На основе этого, мы получили такие результаты:

- В квадрат «Творчество», несмотря на творческую направленность карьеры, попало всего 8,6% (2 человека) из всех опрошенных. То есть эти люди, не ощущающие ограничение личности в процессе обучения и активно

использующие это для неординарного решения задач и проблем, возникающих в процессе обучения и развития.

- В квадрат «Карьера» попало 64,5% (15 человек) из всех опрошенных. То есть эти люди считают учебную программу направленной на развитие личных качеств, необходимых для построения карьеры. Они ощущают сильную зависимость от учебной программы и принимают активное участие в процессе обучения.
- В квадрат «Догма» попало 21,5% (5 человек) из всех опрошенных. То есть это люди пассивно относятся к учебной программе, но, тем не менее, строго подчиняются ей.
- В квадрат «Безмятежность» попало 4,3% (1 человек) из всех опрошенных. То есть это человек, ощущающий свободу в учебной программе и пассивно относящийся к ней.



1. «Творчество»: в этот квадрат попали одна девушка и один молодой человек; прибывшие из Москвы/Московской области(1 чел.) и из другого города(1 чел.); проживающие с родителями(1 чел.) и в общежитии(1 чел.); совмещающие работу с учёбой постоянно(1 чел.) или иногда(1чел.); среди причин выбора ВУЗа выделили удобное расположение, доступную цену обучения и другие причины; среди

предметов, желающие исключить из учебного плана, отметили физическую культуру; среди предметов, желающие включить в учебный план, отметили IT-технологии; оба респондента планируют работать по специальности; не довольны организацией учебного плана; уровень преподавания считают не в полной мере соответствующий современным требованиям; на вопрос о материально-техническом состоянии ВУЗа и сопровождение занятий мнения разделились; самоподготовке уделяют от 2 до 8 часов в неделю, с использованием Интернета и других библиотек; со стороны администрации не ощущают воздействия, при этом участвуют в научных конференциях, но не принимают никакого другого участия в жизни ВУЗа; так же это люди не конфликтные, взаимоотношения в группе оценивают как скорее доброжелательные, чем недоброжелательные.

Таким образом, рассматриваемые студенты имеют широкий круг возможностей для реализации себя, как личности и активно его используют.

2. «Карьера»: в этот квадрат попали 80% девушек(12 чел.) и 20% юношей(3 чел.); прибывшие из Москвы/Московской области 66,7%, других городов 20% и сельской местности 13,3%; проживающие в данный момент в общежитии 73,3% либо с родителями 26,7%; из них 53,3% совмещают работу с учёбой на постоянной основе, 20% иногда и 26,7% не совмещающие вообще; среди причин выбора ВУЗа выделили хорошее образование, совет родных/близких, удобное место расположение, доступную цену обучения, красивую территорию и другие причины; среди предметов, желающие исключить из учебного плана, отметили физическую культуру, религиоведение, БЖД, профессиональную этику и культурологию; среди предметов, желающие включить в учебный план, отметили яндекс директ, иностранную литературу, СМИ, иностранные языки, имиджмейкинг, управление PR-проектами, бизнес, SEO и SMM; в дальнейшем работу по специальности выберут 40%, другую работу 20% и 40% затрудняются ответить; только 33,3% довольны учебным процессом, 66,7% нет; уровень преподавания 20% считают соответствующем современным требованиям, 13,3% не соответствующем и 66,7% не в полной мере; на вопрос об удовлетворённости материально-техническим состоянием ВУЗа ответили 60%, что удовлетворены и

40% нет, но при этом 53,3% респондентов не довольны материально-техническим сопровождением занятий; 13,3% уделяют до 2 часов в неделю, остальные от 2 до 8(86,7%), с использованием различных библиотек, Интернета и материалов лекций; со стороны администрации 3,6% ощущают сильное воздействие, 66,7% умеренное и 26,7 чувствуют себя свободно, при этом 73,3% не участвуют в научной жизни ВУЗа и 26,7% принимают участие в конференциях; так же 27,8% респондентов принимают участие в общественной деятельности, 11,1% художественно-творческой, 5,6% в спортивной и 55,6% не принимают участия вообще; конфликты возникают с преподавателями(20%), с представителями администрации(6,7%) и со студентами(6,7%), тем не менее, взаимоотношения в группе 33,3% считают доброжелательными и 66,7% скорее доброжелательными, чем недоброжелательными.

Таким образом, рассматриваемые студенты не только строго следуют учебной программе, но и всячески стараются развиваться всесторонне, что в будущем им поможет успешно окончить ВУЗ и найти работу, которая сможет обеспечить их личный и карьерный рост.

3. «Догма»: в этот квадрат попали 60% девушек(3 чел.) и 40% юношей(2 чел.); прибывшие из Москвы/Московской области 40% и других городов 60%; проживающие в данный момент в общежитии 80% либо в своей квартире(20%); из них 20% совмещают работу с учёбой на постоянной основе, 60% иногда и 20% не совмещающие вообще; среди причин выбора ВУЗа выделили хорошее образование, совет родных/близких, удобное место расположение, доступную цену обучения, красивую территорию и другие причины; среди предметов, желающие исключить из учебного плана, отметили физическую культуру, религиоведение, БЖД, КСЕ, СМИ и отечественную историю; среди предметов, желающие включить в учебный план, отметили СМИ, реклама, имиджмейкинг, управление PR-проектами, история; в дальнейшем работу по специальности выберут 80% и 20% затрудняются ответить; только 20% довольны учебным процессом, 80% нет; уровень преподавания 20% не соответствующем и 80% не в полной мере; на вопрос об удовлетворённости материально-техническим состоянием ВУЗа ответили 100% , что не удовлетворены, при этом 20% респондентов довольны материально-техническим сопровождением занятий; 20% уделяют до 2 часов в неделю,

остальные от 2 до 8(80%), с использованием различных библиотек и Интернета; со стороны администрации 60% умеренное и 40 чувствуют себя свободно, при этом 40% не участвуют в научной жизни ВУЗа 40% принимают участие в конференциях и 20% через другие формы; так же 20% респондентов принимают участие в художественно-творческой деятельности и 80% не принимают участия вообще; конфликты возникают с преподавателями(40%), с представителями администрации(20%), взаимоотношения в группе 40% считают доброжелательными и 60% скорее доброжелательными, чем недоброжелательными.

Таким образом, рассматриваемые студенты строго следуют учебной программе, принимая её как нечто обязательное исторически сложившееся и необходимое в современных условиях, при этом относительно пассивно используют данные им возможности для развития своих индивидуальных особенностей.

4. «Безмятежность»: в этот квадрат попала одна девушка из другого города, в данный момент проживает в общежитии, иногда совмещает работу с учёбой; причиной выбора ВУЗа послужили красивая территория и другие причины; хотела бы дополнительно изучать управление PR-проектами; в дальнейшем собирается работать по профессии; организацией учебного процесса не довольна; уровень преподавания в ВУЗе считает не соответствующем современным требованиям; материально-техническим состоянием ВУЗа, так же как и материально техническим сопровождением занятий не довольна; самоподготовке уделяет от 2 до 8 часов неделю, с использованием библиотеки ВУЗа, Интернета и лекций; ощущает себя свободной по отношению к административному воздействию; не принимает участия в научной жизни ВУЗа, но участвует в общественной деятельности; в процессе обучения возникают конфликты с администрацией; взаимоотношения в группе оценивает как доброжелательные.

Таким образом, данный респондент считает свободным процесс обучения и ведёт себя по отношению к нему пассивно. Видимо, поступление на данное направление подготовки было осознанным, но в связи с обстоятельствами удалось поступить именно в РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева, а не в какой-то другой ВУЗ.

**Пример анкеты, дополняющей Векторную методику В.А. Ясвина
Гум-пед, 202 группа**

1) Ваш пол?

А) женский

Б) мужской

2) Ваш возраст? _____

3) Назовите направление подготовки, на котором вы учитесь? _____

4) Откуда вы приехали на учебу?

А) Москва/ Моск.обл.

В) Сельская местность

Б) Другой город

Г) Другое

5) Где вы проживаете?

А) В общежитии

В) Имею свою квартиру

Б) С родителями

Г) Снимаю квартиру/жилье

6) На какой форме обучения вы учитесь?

А) Бюджетная

Б) Договорная

7) Приходится ли вам совмещать работу с учебой?

А) Да

В) Иногда

Б) Нет

8) Почему Вы выбрали этот ВУЗ?

А) Хорошее образование

Г) Доступная цена обучения

Б) По совету родных и близких

Д) СМИ

В) Удобное место расположения

Е) Другое

9) Удовлетворяет ли Вас учебный план?

А) Да

В) Нет

Б) Не в полной мере

10) Какие предметы, не вошедшие в учебный план, Вы хотели бы изучать?

11) Собираетесь ли Вы работать по специальности после окончания ВУЗа?

А) Да

Б) Нет

12) Удовлетворяет ли Вас организация учебного процесса?
(Расписание учебных занятий, место проведения занятий)

А) Да

Б) Нет

13) Как вы оцениваете взаимоотношение в вашей группе?

А) Доброжелательные

Б) Скорее доброжелательные, чем недоброжелательные

В) Недоброжелательные

Г) Затрудняюсь ответить

14) Удовлетворяет ли Вас материально-техническое состояние ВУЗа?
(Состояние аудиторий, корпусов)

А) Да

Б) Нет

15) Удовлетворяет ли Вас техническое сопровождение занятий?
(Наличие медиа аппаратуры, наличие компьютеров и т.д.)

А) Да

Б) Нет

16) Удовлетворены ли Вы качеством преподавания в ВУЗе?

А) Да

В) Нет

Б) Не в полной мере

17) Сколько времени Вы уделяете самоподготовке?

А) до 2 часов в неделю

В) больше 8 часов

Б) от 2 до 8 часов в неделю

18) Участвуете ли Вы в научной жизни ВУЗа?

А) Участие в конференциях

В) Работа в научных кружках

Б) Подготовка научных статей

Г) Другие формы

19) Какие каналы Вы используете для связи с преподавателями?

А) Личное общение

В) Электронная почта

Б) Социальные сети

Г) Другое

20) Из каких источников Вы преимущественно получаете учебную информацию?

А) Вузовская библиотека

В) Интернет

Б) Другие библиотеки

Г) Личные библиотеки

21) Насколько сильно Вы ощущаете административное воздействие?
(Система наказаний и поощрений)

А) Сильно

В) Ощущаю себя свободным

Б) Умеренно

Сведения об авторах

Панюкова Юлия Геннадьевна – д.психол.н., профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики ПИ РАО, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева;

Сладкова Ольга Борисовна – д.культурологии, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева;

Панина Елена Николаевна – к.психол.н., старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин Сибирского юридического института МВД России