

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Самарский государственный университет»*

Кафедра Общей психологии

Л.М. Макарова

Экологическая психология и педагогика

Учебное пособие

Самара
Издательство «Самарский государственный университет»
2014

УДК 502.31+37.013

ББК 88.4+74.262.01

М 15

*Печатается по решению Учебно-методического совета
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
Высшего профессионального образования «Самарский государственный
университет»*

М 15 Макарова Л.М. Экологическая психология и педагогика : учебное пособие. Самара: Изд-во «Самарский государственный университет», 2014. 123 с.

В пособии дается систематизированное представление об экологической психологии и педагогике: теоретические понятия и определения, имеющиеся в научной литературе, характеристики особенностей экологического сознания в различных возрастных группах, педагогические и психологические технологии и методы формирования экологического сознания в условиях образовательного учреждения. Также приводится авторская модель психолого-педагогической деятельности по формированию экоцентрического сознания дошкольников в условиях детского сада, научные наработки творческого сотрудничества со студентами в рамках факультативного курса «Экологическая психология».

Кроме теоретического блока пособие содержит практикум, способствующий не только переосмыслению теории, но и отработке навыков диагностики особенностей экологического сознания человека, разработки коррекционно-развивающих программ и проектов в различных условиях образовательной среды.

Учебное пособие предназначено для студентов специальности «Психология» и «Педагогика» всех форм обучения, а также других специалистов, небезразличных к проблеме экологического воспитания.

ББК 88.4+74.262.01

© Макарова Л.М.

© Издательство «Самарский государственный университет», 2014

Содержание

Введение	4
Программа курса «Экологическая психология»	5
Практикум	7
Теоретические разделы	14
Раздел 1. История развития современной экологической психологии как науки	14
1.1. Предмет, цели и задачи курса. Определение экологического сознания и характеристика его компонентов	14
1.2. Характеристика экологического сознания в процессе социогенеза.....	22
1.3. Экологическое сознание в процессе онтогенеза.....	25
1.4. Среда как условие формирования экологического сознания.....	40
1.5. Современные проблемы формирования экологического сознания в системе образования	48
Раздел 2. Методы диагностики, формирования и коррекции экологического сознания	60
2.1. Методы диагностики субъективного отношения к природе	60
2.2. Методы коррекции экологического сознания. Структура эколого-психологического тренинга	79
2.3. Психолого-педагогический анализ эколого-социально-образовательной среды на примере дошкольного образовательного учреждения	84
Тестовые задания по курсу «Экологическая психология»	91
Вопросы к зачету	94
Литература	95
Приложения	98
Приложение 1. Текст методики «Натурофил»	98
Приложение 2. Текст методики «Альтернатива»	102
Приложение 3. Бланк ответов и текст методики «Палитра интересов»	104
Приложение 4. Методическая разработка эколого-психологического тренинга для детей дошкольного и младшего школьного возраста	107
Приложение 5. Ключ к тестовым заданиям по спецкурсу «Экологическая психология»	119

Введение

Глобальное нарушение динамического равновесия в социоприродных процессах, проявляющееся в экологическом кризисе, поставило мировое сообщество перед необходимостью экологизации сознания населения, т.е. изменения его антропоцентрического мировоззрения на экоцентрическое.

Сегодня наукой рассматривается, по крайней мере, два стратегических варианта решения экологических проблем: «технологический реформизм, не затрагивающий по существу социальные институты, и глубокие социальные изменения, под которыми... разумеют смену системы ценностей, трансформацию мировоззрения, перестройку сознания, “революцию в умах”» (С.П. Баньковская). Второй вариант решения экологического кризиса рассматривается как проблема психолого-педагогическая (В.А. Ясвин).

Традиционно в педагогической практике процесс экологического образования связывают в первую очередь с их экологическим, а чаще просто биологическим просвещением и порой вовсе отождествляют с последним. При этом экологическая воспитанность рассматривается как некое обязательное следствие экологического просвещения. Предполагается, что если человек будет достаточно экологически эрудирован, то он «автоматически» окажется и экологически воспитанным. Однако реальность свидетельствует, что экологическое образование оказывается малоэффективным, когда оно базируется только на сообщении соответствующих знаний (С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.). Формирование экоцентрического типа сознания в условиях образовательного учреждения возможно, если будут задействованы механизмы и средства преобразования мотивационно-потребностной сферы личности, соответствующих установок и целей в преобразовательной деятельности, в практическом взаимодействии с природной средой, выработки готовности к определенному поведению (Д.Н. Кавтарадзе). При этом важно, чтобы сообщение экологических знаний сочеталось с эмоциональным воздействием природных объектов на обучающегося человека, а педагогическая организация практической деятельности стимулировала бы экологическую активность студентов.

Формирование экологического сознания детей необходимо начинать с дошкольного возраста, так как их сознание в этом возрасте не отягощено антропоцентрическим отношением к миру природы (Л.М. Макарова, Т.М. Носова и др.). Однако, как показывает анализ научно-методологической литературы, источником выявленных проблем в психолого-педагогической практике является противоречие между признанием педагогами важности формирования у детей экологического сознания и отсутствием модели целенаправленной психолого-педагогической деятельности по реализации этого процесса в условиях образовательного учреждения.

Существующие психологические критерии эффективности экологического образования в образовательных учреждениях (интеллектуальный уровень развития, эмоциональное состояние ребенка, информированность и т.п.) не являются собственно психологическими критериями сформированности экоцентрического сознания. Отсюда важно определить критерии развития экологического сознания на каждом возрастном этапе.

В данном учебном пособии дан авторский взгляд на решение выявленных психолого-педагогических проблем, связанных с формированием экологического сознания детей не только в условиях дошкольного образовательного учреждения, но и на различных ступенях возрастного развития человека, включая высшее профессиональное образование.

Программа курса «Экологическая психология»

1. Цели и задачи дисциплины, её место в учебном процессе, требования к уровню освоения содержания дисциплины

1.1. Цели и задачи изучения дисциплины

Целью данного курса является ознакомление студентов, специализирующихся в области социальной психологии, с основными направлениями экологической психологии и педагогики, способами и механизмами взаимодействия с окружающей средой, методами диагностики и коррекции экологического сознания человека, знание которых необходимо психологу-практику, сопровождающему экологические программы в образовательных учреждениях, в проведении консультативной практики с клиентами, используя экологический подход и в разработке эколого-социально-образовательных сред.

В курсе раскрываются психологические аспекты формирования экологического сознания, содержание, специфика и актуальность экологической психологии в современных условиях жизнедеятельности человека.

1.2. Требования к уровню подготовки студента, завершившего изучение данной дисциплины

В ходе изучения курса студенты должны приобрести *знания*:

- основных направлений экологической психологии и ее методологических составляющих;
- психологических аспектов формирования экологического сознания человека в процессе социогенеза и онтогенеза;
- методов диагностики и коррекции антропоцентрического типа экологического сознания;
- основ проектирования эколого-социально-образовательных сред.

В ходе изучения курса у студентов должны быть сформированы *умения*:

- определять тип экологического сознания с помощью диагностического инструментария;
- разрабатывать и проводить эколого-психологические тренинги для различных возрастных групп;
- использовать экологический подход в практике психологического консультирования.

1.3. Связь с другими дисциплинами государственного стандарта

Преподавание курса предполагает усвоение студентами других дисциплин государственного образовательного стандарта: «Социальная психология», «Общая и возрастная психология», «Педагогика и педагогическая психология», «Основы психологического консультирования», «Психодиагностика и психокоррекция».

2. Содержание дисциплины

2.1. Объем дисциплины и виды учебной работы (в часах)

Очная форма обучения (7 семестр, вид отчетности – зачет)

Вид занятий	Всего час.	Семестры			
		5	6	7	8
Всего аудиторных занятий	34			34	
Лекции	22			22	
Практические занятия (семинары)	6			6	
Лабораторные занятия	6			6	
Самостоятельная работа, всего					
Курсовая работа					
Всего по дисциплине	34			34	
Форма текущего контроля (контрольные работы, тесты и т.д.), кол-во	Итог. тест			Итог. тест	
Форма итогового контроля (зачет, экзамен)	зачет			зачет	

2.2. Разделы дисциплины и виды ее занятий

Темы n/n	Разделы и темы	Количество часов				
		Всего	Лекции	Практ. занятия	Лабор. занятия	Самост. раб.
	Раздел I. История развития современной экологической психологии.	10				
1.1.	Предмет, цели и задачи курса. Определение экологического сознания и характеристика его компонентов.	2	2			
1.2.	Характеристика экологического сознания в процессе социогенеза.	4	4			
1.3.	Экологическое сознание в процессе онтогенеза.	4	4			
	Раздел II. Методы формирования и коррекции экологического сознания.	24	12	6	6	
2.1.	Проектирование эколого-социально-образовательных сред.	8	4	2	2	
2.2.	Методы диагностики субъективного отношения к природе	8	4	2	2	
2.3.	Методы коррекции экологического сознания. Структура эколого-психологического тренинга.	8	4	2	2	
	ВСЕГО	34	22	6	6	

3. Содержание разделов дисциплины

3.1. История развития современной экологической психологии.

Разграничение понятий «психологическая экология», «экологический подход в психологии», «психология окружающей среды», «психология экологического сознания». Определение экологического сознания и характеристика его компонентов. Субъективное отношение к природе и его параметры. Характеристика экологического сознания в процессе социогенеза и онтогенеза (особенности экологического сознания детей дошкольного возраста, младшего школьного возраста, младшего и среднего подросткового возраста, старшего подросткового возраста, взрослых).

3.2. Методы диагностики и коррекции экологического сознания.

Ознакомление с основными методами диагностики экологического сознания. Опросники С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина «Натурофил», «СПО», «ЭЗОП», «Альтернатива», «Доминанта». Тест «Мировосприятие дошкольников Л.М. Макаровой.

Эколого-психологический тренинг как метод коррекции экологического сознания. Ознакомление с основами проведения эколого-психологического тренинга. Роль среды в формировании экологического сознания. Компоненты среды (условия и факторы), способствующие формированию экосознания. Проектирование эколого-социально-образовательной среды с учетом этих факторов (психологические релизеры, физическое, информационное, практическое, социальное пространство).

Практикум

Раздел 1. История развития современной экологической психологии как науки

Тема 1.1. Предмет, цели и задачи курса. Определение экологического сознания и характеристика его компонентов

Цель занятия: формирование умения переосмысливать теоретический материал, связанный с развитием современной экологической психологии как науки.

Задачи:

1. Активизировать мыслительную деятельность студентов по составлению собственного определения «экологическая психология», «экологическое сознание» с опорой на схему.

2. Актуализировать знания по ранее изученному курсу «Экология» с целью определить факторы и причины, которые привели ученых к образованию отдельной отрасли психологии – экологической.

3. Выработать навыки определения предмета исследования в экологической психологии на основе собственных дефиниций и общепринятых в науке.

4. Определить компоненты экологического сознания и дать им характеристику.

Основные понятия темы: экологическая психология, психологическая экология, экологический подход в психологии, психология окружающей среды, психология экологического сознания.

Задания для усвоения и закрепления темы

1. Дайте собственное определение понятиям «экологическая психология», «психологическая экология», «экологический подход в психологии», «психология окружающей среды», «психология экологического сознания», «субъективное отношение к природе», «экоцентрический и антропоцентрический тип экологического сознания» по схеме: что это – на что направлено – что должно быть в результате (работа в малых группах с использованием метода «мозговая атака»).

2. В теоретической части пособия в первом разделе найдите научные определения этих понятий и сравните их с собственными.

3. Назовите факторы и причины, которые привели ученых к образованию отдельной отрасли психологии – экологической (обсуждение в малых группах).

4. Выпишите научные понятия в словарь терминов и определений.

5. В понятии «экологическое сознание» определите компоненты, которые могут быть предметом отдельного изучения с точки зрения психологии. Подумайте, каким способом можно их измерить.

Задания для подготовки к семинарскому занятию по теме

1. Найти в списке рекомендованной литературы и в сети Интернет научные работы, посвященные экологической психологии и подготовить сообщение.

2. Составить тесты по теоретическому материалу, представленному в данном учебном пособии, обращая внимание на основные понятия темы.

Тема 1.2. Субъективное отношение к природе и его характеристики. Экологическое сознание в процессе социогенеза

Цель занятия: формирование умения анализировать и выбирать ключевые компоненты целого в работе с понятиями, переосмысления теоретического материала, необходимого в последующей деятельности по составлению коррекционных программ и проектов, связанных с формированием экоцентрического типа экологического сознания и его диагностики.

Задачи:

1. Активизировать учебную деятельность студентов по анализу, синтезу, индукции и дедукции в работе с основными понятиями темы.
2. Активизировать творческое мышление студентов по закреплению основных понятий.
3. Выработать навыки определения основных характеристик субъективного отношения человека к природе.

Основные понятия темы: субъективное отношение к природе, эгоцентрический и антропоцентрический тип экологического сознания, модальность, устойчивость, широта, интенсивность, осознанность, объектно-прагматический, объектно-непрагматический, субъектно-прагматический, субъектно-непрагматический, перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный, экологическая установка, психологические релизеры, механизмы экологической идентификации, субъектификации, эмпатии, рефлексии.

Задания для усвоения и закрепления темы

1. Найдите и выпишите из теоретической части пособия понятие «субъективное отношение к природе» и его основные характеристики (модальность, устойчивость, широта, интенсивность, осознанность).
2. Приведите примеры субъективного отношения к природе, характеризующиеся объектно-прагматической, объектно-непрагматической, субъектно-прагматической, субъектно-непрагматической модальностью.
3. Приведите примеры субъективного отношения к природе, характеризующиеся перцептивно-аффективной, когнитивной, практической и поступочной интенсивностью.
4. Как вы понимаете понятия антропоцентрический и эгоцентрический типы экологического сознания (при анализе обратите внимание на составные части понятий и их значение).
5. Исходя из приведенных выше компонентов субъективного отношения к природе, дайте наиболее полную характеристику эгоцентрического и антропоцентрического типов экологического сознания.
6. В теоретической части учебного пособия найдите и выпишите характеристики эгоцентрического и антропоцентрического типов экологического сознания, предложенные С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным.

Задания для подготовки к семинарскому занятию по теме

1. Ознакомиться самостоятельно с теоретическими аспектами психологических механизмов экологической идентификации, субъектификации, эмпатии, рефлексии; феноменом психологических релизеров, экологической установкой. Привести примеры проявления данных механизмов.
2. Составить тесты по изученному материалу.
3. Подготовить реферат по теме «Экологическое сознание в процессе социогенеза».

Рекомендованные темы рефератов

1. Особенности экологического сознания в архаичную эпоху.
2. Экологическое сознание в эпоху античности.
3. Экологическое сознание в Средние века.
4. Экологическое сознание Нового времени.

Тема 1.3. Экологическое сознание в процессе онтогенеза

Цель занятия: формирование умения определять особенности экологического сознания человека в процессе онтогенеза на основе изученного теоретического материала.

Задачи:

1. Активизировать теоретические знания студентов по возрастной психологии.
2. Выработать у студентов навыки определения основных характеристик субъективного отношения человека к природе с учетом возрастных факторов.
3. Активизировать студентов на изучение факторов и условий, способствующих формированию эгоцентрического типа экологического сознания.

Основные понятия темы: онтогенез, возрастная периодизация, критерии и условия формирования экосознания, возрастные особенности экологического сознания, эколого-социально-образовательная среда.

Задания для усвоения и закрепления темы

1. Вспомните возрастную периодизацию с чувствительными периодами развития человека и попробуйте гипотетически охарактеризовать особенности экологического сознания человека на каждом возрастном этапе развития.
2. В теоретической части пособия найдите приведенные исследования и сопоставьте их результаты со своими гипотезами.
3. Составьте схему или таблицу под названием «Экологическое сознание в процессе онтогенеза», используя изученные параметры экосознания и его особенностей на той или иной ступени развития.
4. В малых группах методом обсуждения определите факторы и условия эффективного воспитания и формирования эгоцентрического сознания.
5. Дайте свое определение понятиям «экологическая среда», «социальная среда», «образовательная среда», «семейная среда».
6. Ознакомьтесь в теоретическом разделе с данными выше понятиями и сравните их со своими. Обоснуйте влияние среды на формирование экологического сознания человека.

Задания для подготовки к семинарскому занятию по теме

1. Найдите в списке рекомендованной литературы и в сети Интернет научные работы, посвященные исследованию экологического сознания в различных возрастных группах и подготовьте сообщение.
2. Составьте тесты по изученному материалу.
3. Составьте тесты по теоретическому материалу, представленному в данном учебном пособии, обращая внимание на основные понятия темы.

Раздел 2. Психолого-педагогические технологии, методы диагностики, формирования и коррекции экологического сознания

Тема 2.1. Методы диагностики экологического сознания

Цель занятия: формирование умения использовать диагностические методы в определении особенностей экологического сознания человека.

Задачи:

1. Активизировать теоретические знания студентов по курсу «Психодиагностика».
2. Выработать навыки диагностики особенностей экологического сознания человека и умения грамотно представить результаты в аналитической справке.

Основные понятия темы: опросник, тест, шкалы, параметры, надежность, валидность, опросники: «Натурофил», «СПО», «ЭЗОП», «Альтернатива», «Доминанта», тест «Мировосприятие дошкольников», «Значимый другой».

Задания для усвоения и закрепления темы

1. Дайте характеристику известным вам методам диагностики: опросник, тест, проективная методика. Что такое надежность, валидность, шкалы, параметры?
2. В теоретической части пособия найдите методы диагностики, определяющие особенности экологического сознания. Определите свои особенности экологического сознания по представленным методам.
3. Составьте заключение по результатам собственной диагностики.
4. Составьте заключение и представьте обобщенные результаты в виде аналитической справки, в которой следует указать также рекомендации по формированию или коррекции экосознания.
5. Проведите в группе мини-конференцию по проблеме формирования экологического сознания.

Задания для подготовки к семинарскому занятию по теме

1. Проведите диагностику экологического сознания на различной выборке (дошкольники, младшие школьники, подростки, взрослые). Сравните результаты исследования с уже имеющимися в пособии. Составьте заключение и представьте обобщенные результаты в виде аналитической справки, в которой следует указать также рекомендации по формированию или коррекции экосознания.
2. Подготовьте научную статью по результатам диагностики для студенческой научно-практической конференции.
3. Составьте тесты по изученному материалу.

Тема 2.2. Методы формирования и коррекции экологического сознания

Цель занятия: формирование умения составлять коррекционно-развивающие программы по формированию экоцентрического типа экологического сознания человека.

Задачи:

1. Активизировать умения использовать диагностические данные при составлении коррекционной программы.
2. Ознакомить с методикой проведения эколого-психологического тренинга.
3. Выработать навыки разработки тренинговых занятий для разновозрастных групп по коррекции и формированию экологического сознания.

Основные понятия темы: коррекционная программа, эколого-психологический тренинг, экологические праздники, ролевые экологические игры, имитационные экологические игры, экологические движения, экологические экспозиции, экологические экскурсии, экологический лагерь.

Задания для усвоения и закрепления темы

1. Вспомните из курса «Психокоррекция» структуру коррекционной программы и из курса «Методика преподавания психологии» требования к формулированию целей и задач, а также структуру тренингового занятия.

2. Примите участие в эколого-психологическом тренинге, организованным преподавателем в группе. Ознакомьтесь с его структурой, представленной в теоретической части пособия.

3. Исходя из диагностических данных и специфики возраста, составьте проект коррекционной программы с включенным в нее эколого-психологическим тренингом.

4. Дайте собственные определения внеурочным формам работы по экологическому образованию и воспитанию: экологические праздники, ролевые экологические игры, имитационные экологические игры, экологические движения, экологические экспозиции, экологические экскурсии, экологический лагерь. Сравните свои определения с общепризнанными (см. теоретическую часть).

5. Разработайте проекты представленных внеурочных форм работы для различных возрастных групп, предварительно ознакомившись с учебным пособием С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина «Экологическая педагогика и психология» (Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. С. 351-427).

Тема 2.3. Проектирование эколого-социально-образовательных сред

Цель занятия: формирование умения проектирования эколого-социально-образовательных сред, способствующих формированию экоцентрического типа экологического сознания человека.

Задачи:

1. Активизировать умения использовать изученный теоретический материал при проектировании эколого-социально-образовательных сред.

2. Активизировать умение разрабатывать психолого-педагогические технологии применительно к различным средам.

Основные понятия темы: эколого-социально-образовательная среда, физическое, информационное, практическое, социальное пространство, психолого-педагогические технологии, психологические релизеры.

Задания для усвоения и закрепления темы

1. Определите роль среды в формировании экологического сознания. (обсуждение в группах). Рассмотреть компоненты среды (условия и факторы).

2. Ознакомьтесь с теорией «встроенности сред» (схема В.А. Ясвина).

3. Создайте проекты эколого-социально-образовательных сред различных образовательных учреждений (групповая работа) с учетом факторов и условий (физическое, информационное, практическое, социальное пространство, психологические релизеры).

4. Защита проектов.

Задания для подготовки к семинарскому занятию по теме

1. Составьте тесты по пройденному материалу.

2. Познакомьтесь с эколого-социально-образовательной средой различных образовательных учреждений, реализующих и не реализующих специальную программу по экологическому воспитанию (дошкольные, школьные, средне-специальные, вузовские учреждения).

3. Дайте экспертную оценку изученных сред с точки зрения рассмотренных условий и факторов и формируемых компонентов экологического сознания.

4. Представьте аналитическую справку по проведенной экспертизе. Разработайте рекомендации по совершенствованию условий эколого-социально-образовательной среды конкретного образовательного учреждения.

Теоретические разделы

Раздел 1. История развития экологической психологии как науки

1.1. Предмет, цели и задачи курса. Определение экологического сознания и характеристика его компонентов

Взаимодействие человека и природы привело к глобальным экологическим проблемам, которые могут приблизить людей к полному экологическому кризису, гибели природы и культуры. Охрана природной среды за последние десятилетия превратилась из биологической проблемы в политическую, экономическую, социальную, педагогическую, психологическую. Поэтому формирование нового типа отношений человека к природе, их гармонизация становятся одними из главных задач воспитания и образования. Только экологически грамотная личность может постичь многообразие и сложность природных социальных и нравственных проблем, найти свое место в мире, адекватно реагировать на изменения в жизни, принимать ответственные, мотивированные решения, осуществлять взаимодействие с природой с гуманистических позиций. Вступая во взаимодействие с природой, человек нуждается в знаниях о среде своего существования, законах ее функционирования, об имеющихся в ней зависимостях.

Проблема исследования психологических механизмов взаимодействия человека с миром природы остается одной из центральных в процессе разработки психологических основ современного экологического образования. В настоящее время для решения экологических проблем необходимы новые формы экологического образования. Необходимо «вернуться к природе» в смысле чувствования, впечатления, понимания неразделенности с ней, и это представляет наиболее трудную воспитательную задачу. Безусловно, проблема формирования нового типа экологического сознания требует создания новой парадигмы экологического образования, которая должна опираться на соответствующую «психологическую базу». Все чаще вопросы защиты окружающей среды оказываются тесно переплетенными с вопросами защиты человека, его физического и психического здоровья от воздействия средовых различных факторов (как социальных, так и физических), а также собственных действий.

В этих проблемах есть достаточно четкий психологический аспект, который часто не осознается и самими экологами. Речь идет о том, что преодоление экологического кризиса не может быть осуществлено в рамках технократического мышления, господствующего в сознании современного человека. Нужна переориентация сознания людей на необходимость сохранения планеты как своей жизненной среды.

Экологическая психология (более коротко - экопсихология) - это относительно новое направление, оформившееся в зарубежной психологии два-три десятилетия назад и бурно развивающееся в отечественной психологии в последнее десятилетие на стыке психологии, экологии, педагогики, психотерапии, философии и т.д.

Несмотря на большое количество работ, проводимых в нашей стране в рамках эгопсихологической проблематики (Ю.Г. Абрамова, Г.А. Ковалев, О.М. Дерябина, С.Д. Дерябо, И.Д. Зверев, Н. Кавторадзе, Э.С. Кульпин, Б. Леонова, Б.Т. Лихачев, М.И. Марьин, В.И. Панов, Ю.М. Плюснин, В. Рубцов, В.И. Слободчиков, А.А. Тюков, Е.М. Черепанова, В.А. Ясвин и многие другие), «экопсихология» («экологическая психология») как научный термин еще не обрела в отечественной психологии своего общепринятого понимания [26, с. 32-36].

Обсуждение этого вопроса на симпозиуме «Экологическая психология» I Всероссийской научной конференции по психологии Российского психологического общества и на I Российской конференции по экологической психологии, прошедшей в Психологическом институте РАО 3-5 декабря 1996 г., показало, что чаще всего *термин «экопсихология» воспринимается и интерпретируется как некое направление психологической науки, имеющее отношение к экологии.* По определению одного из руководителей крупнейшей международной Программы по экологической психологии К. Павлика, *«экологическая психология (или экопсихология) означает изучение психических процессов, т.е. переживания и поведения, в тех условиях окружающей среды, при которых переживание и поведение происходят «сами по себе», без вмешательства исследователя или психолога-испытателя* [46, 26 с. 32-36].

А.Ф. Колмыков отмечает, что изложенные выше подходы в принципе позволяют строить сколь угодно подробное системологическое описание взаимодействия человеческой психики и окружающего мира. Однако детализация в данном контексте представляется не очень уместной. Более продуктивным было бы дать укрупненную экологио-психологическую модель психики и предоставить возможность создавать оригинальные модели под конкретные практические задачи. Предложенная им экопсихологическая модель психики представлена на рисунке 1.

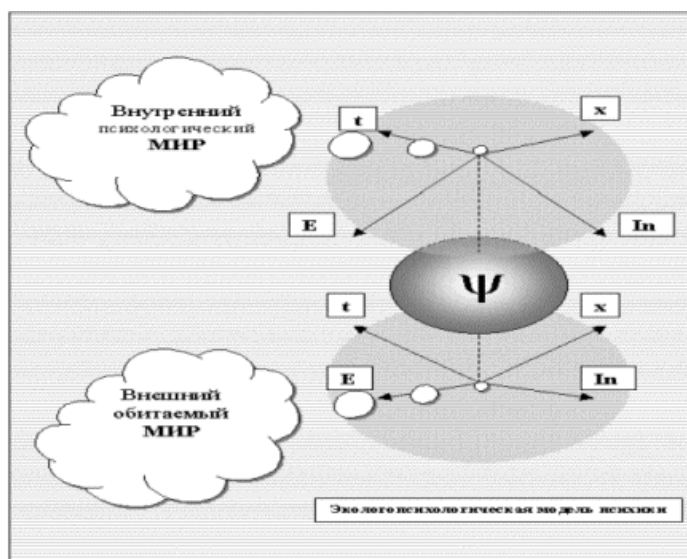


Рис. 1. Экопсихологическая модель психики

Система психики представлена одновременно в двух базисных четырехмерных факторных пространствах, построенных с помощью векторов (t, x, E, In), соответствующих фундаментальным категориям: времени, пространства, энергии и информации. Верхняя четверка задает свойства внутреннего психического мира, нижняя четверка - свойства психического отражения внешнего обитаемого мира (ЭЙКОСА).

Легко понять, что целостность психики и экологичность личности непосредственно зависит от того, насколько эквивалентны представления психики, построенные с помощью верхней и нижней систем координат. Если внутренний психический мир с его внутренними представлениями о времени, пространстве, энергии и информации соответствует их отражению внешнего освоенного мира, человек в состоянии вести диалог с ЭЙКОСОМ, как с самим собой, и способен к рефлексии, использующей ЭЙКОС в качестве экрана. Если соответствие серьезно нарушается, то нарушается и возможность такого рода рефлексии, что не только означает утрату свойства экологичности, но и приводит к нарушениям личности. Это, по мнению А.Ф. Колмыкова, дает возможность сформулировать основную задачу экопсихологии.

Основная задача экопсихологии - разработка методов оценки эквивалентности внутреннего психического мира и психического отражения освоенного внешнего мира (ЭЙКОСА), а также создание технологий, направленных на достижение этой эквивалентности.

При таком подходе открывается достаточно широкое поле для исследований. В частности, открывается возможность отдельно изучать соотношенность представлений одной из фундаментальных координат (например, времени), а также строить укрупненные схемы. В качестве примера автор приводит типологию, построенную по принципу «простой – сложный», «внешний – внутренний» (табл. 1).

Таблица 1

Типология отношений «ПСИХО» и «ЭЙКОСА»

<p>Простой - простой (внешний и внутренний миры просты)</p>	<p>Между миром и человеком отношения гармоничны, однако эта гармоничность покупается ценой значительной сопротивляемости к изменениям, а при исчерпании ресурсов сопротивления – стрессом. Коррелирует с качествами: консерватизмом, низким интеллектом, эмоциональной тупостью.</p>
<p>Сложный – простой (внешний мир сложен, а внутренний прост)</p>	<p>Обоготворение природы и социального окружения. Чувство бессилия перед обстоятельствами. Чувствительность. Сентиментальность. Экстернальность.</p>

<p>Простой - сложный (простой внешний, но сложный внутренний мир)</p>	<p>Гармония отсутствует. Человек чувствует себя борцом, верит в свое всеислие. Коррелирует с качествами: эгоизмом, упрямством, гедонизмом, рациональностью, интроверсией.</p>
<p>Сложный – сложный (сложные и внешний, и внутренний миры)</p>	<p>Развитая личностность и ответственность. Интернальность и экстраверсия. Интеллектуализм. Гармоничность.</p>

В экологической психологии предпринимается изучение человеческого переживания и поведения в неразрывной связи с окружающей средой и попытки их теоретического обоснования. Экологическая перспектива в психологии увязывается с двумя принципиально противоположными, однако, во всяком случае, тесно переплетающимися, взаимодействующими видами влияний: влиянием окружающей среды на человеческое переживание и поведение и воздействием этих переживаний и поведения на эту же среду (селекционные или преобразующие мероприятия человека по воздействию на окружающую среду). С этой точки зрения экологическая психология исследует человеческое переживание и поведение в их «природных», репрезентативных контекстах» [14].

Таким образом, термин «экологическая психология», как отмечают С.Д. Дерябо, В.И Панов, В.А. Ясвин, применяется в научной литературе как обобщающее понятие для обозначения четырёх близких, но не тождественных областей исследований:

- психологической экологии (предметом исследования которой является воздействие экологических факторов (факторов окружающей среды) на психику человека);
- экологического подхода в психологии (предметом исследования которой является взаимодействие человека с «экологическим миром» (Д. Гибсон) как совокупность жизненно значимых связей субъекта со своим окружением. Экологический подход заключается в активизации психологических закономерностей познавательных процессов, прежде всего восприятия);
- психологии окружающей среды (предметом исследования которой является отношение человека со средой своего окружения, взаимосвязь между переменными среды и различными психологическими характеристиками человека, его поведением (среда пространственная, семейная, образовательная, информационная и т.д.), как система, с учётом всех факторов);
- психологии экологического сознания (предметом исследования которой является взаимодействие с миром природы) [11, 26, 42].

Рост интереса к экопсихологии, как отмечает В.И. Панов, имеет в своей основе комплекс причин.

К *социальным причинам* относятся нестабильность социально-экономических и политических условий жизни россиян, увеличение количества стихийных бедствий и техногенных катастроф, рост преступности, неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие психологической подготовки к жизни в экстремальных условиях.

Все чаще вопросы защиты окружающей среды оказываются тесно переплетенными с вопросами защиты человека, его физического и психического здоровья от воздействия на него различных средовых факторов (как социальных, так и физических), а также и от своих собственных действий.

К *экологическим причинам* относятся необходимость защиты природной среды от разрушающего действия «технократического человека» и, наоборот, защиты самого человека от травмирующего действия загрязненной природной среды, а также от нестабильности социальной среды.

Научно-психологические причины возрастающего интереса к экопсихологии обусловлены методологической необходимостью преодоления объектно-субъектной парадигмы изучения психического отражения. Ограниченность этой парадигмы пытались преодолеть еще в 20-е гг. XX столетия К. Левин и другие гештальт-психологи, поставившие вопрос о том, что объектом психического отражения и условием его развития являются не отдельные предметные свойства окружающей среды, а среда в целом. В современной зарубежной психологии это направление приобрело форму экологического подхода к восприятию и другим психическим процессам.

К *практическим причинам* относится необходимость разработки методов психологической экспертизы и проектирования пространственной, образовательной, производственной и иной сред, воздействующих на психику человека, особенно в экстремальных условиях, методов диагностики и формирования (коррекции и тренинга) экологического сознания специалистов и населения в целом, методов оказания психологической и психотерапевтической помощи пострадавшим в условиях чрезвычайных ситуаций и стихийных бедствий.

К *образовательным причинам* интереса к экопсихологии следует отнести:

– необходимость разработки и внедрения психологических методов диагностики, коррекции и формирования экологического (эксцентрического) сознания в системе экологического образования с использованием как традиционных, так и нетрадиционных методов обучения. В последнем случае имеются в виду психологические тренинги, имитационные экологические игры и экспериментальные, т.е. деятельные, методы обучения;

– необходимость разработки психологических принципов образовательных сред, обеспечивающих развитие специальных, общих и творче-

ских способностей детей и построенных с учетом их психологических и возрастных особенностей развития, т. е. не в ущерб их психическому и физическому здоровью [26, с. 35-42].

Определение экологического сознания и характеристика его компонентов

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме формирования сознания и экологического сознания, в частности работ Б.Г. Ананьева, В.А. Ганзена, С.Н. Глазачева, С.Д. Дерябо, И.Д. Зверева, Д.Н. Кавтарадзе, А.Ф. Лазурского, Б.Т. Лихачева, В.Н. Локалова, В.И. Панова, Г.В. Платонова, Н.Ф. Реймерса, П.Е. Рыженкова, В.А. Ясвина и других, показывает, что преодоление экологического кризиса возможно лишь благодаря изменению существующего антропоцентрического типа экологического сознания на экоцентрический тип, что, в свою очередь, позволит изменить не только отношение к природе, но и поведение человека, где разумное целенаправленное развитие экологического сознания позволит обеспечить существование всего живого на Земле, а разработка новых образовательных технологий будет способствовать этому изменению.

В структуре индивидуального сознания выделяются следующие основные составляющие и психологические характеристики: знания, субъектно-объектное различие, целеполагание деятельности, отношение к миру, другим людям, себе, эмоциональное переживание, ценностные ориентиры (В.М. Бехтерев, Л.П. Буева, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, В.А. Ганзен, В.П. Зинченко, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.). Эти же характеристики, в основном, присущи и экологическому сознанию (Г.В. Акопов, С.Д. Дерябо, Л.М. Макарова, В.И. Панов, Е.И. Чердымова, В.А. Ясвин и др.).

Экоцентрическое экологическое сознание, характеризующееся гармоничным развитием человека и природы, выступает стратегическим ориентиром экологического образования и психолого-педагогической коррекции экологического сознания (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.)

Субъективное отношение к природе - ведущая подструктура экологического сознания, так как именно через отношение личности имеющиеся у нее экологические представления становятся фактором, детерминирующим выбор стратегий и технологий взаимодействия с природой (С.Д. Дерябо) [20, 21].

В.А. Ясвин и С.Д. Дерябо представили следующую типологию субъективного отношения к природе (табл. 2).

Типология субъективного отношения к природе

<i>Характер взаимодействия с природой</i>	<i>Тип экологической деятельности</i>	<i>Прагматический</i>	<i>Непрагматический</i>			
	Компонентный субпараметр отношения		Перцептивно-аффективный	Когнитивный	Практический	Поступочный
	Тип экологической установки	Прагматический	Эстетический	Познавательный	Практический	Этический
<i>Характер восприятия природы</i>	Объектный	Объектно-прагматический	Объектно-эстетический	Объектно-познавательный	Объектно-практический	Объектно-охранный
	Субъектный	Субъектно-прагматический	Субъектно-эстетический	Субъектно-познавательный	Субъектно-практический	Субъектно-этический
<i>Тип отношения к природе</i>						

Субъективное отношение к природе выражается также в экологических установках. Установка является целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности, состоянием, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией (Д.Н. Узнадзе). В установках выделяются следующие компоненты: а) когнитивный (осознание объекта экологической установки); б) аффективный (эмоциональная оценка природного объекта, выявление чувства симпатии или антипатии к нему); в) поведенческий (конативный) (последовательное поведение по отношению к природному объекту), где экологическая установка определяется как осознание, оценка и готовность действовать.

Субъективное отношение к природе характеризуют базовые параметры: модальность, устойчивость, широта, интенсивность, осознанность.

Центральными параметрами субъективного отношения к природе являются модальность (качественно-содержательная характеристика) и интенсивность (степень запечатления и проявления в объектах данного отношения и их сфера). Выделяют четыре типа модальности: объектно-прагматический, объектно-непрагматический, субъектно-прагматический, субъектно-непрагматический. По сферам проявления отношения выделяют четыре компонента интенсивности: перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) [11, 42].

Таким образом, *структурными компонентами экологического сознания* являются: определенный объем экологического сознания (то есть предельное количество экологических представлений, одновременно содержащихся в сознании, по В.М. Бехтереву); отношение к объектам природы (антропоцентрическое и экоцентрическое, по С.Д. Дерябо, В.А. Ясвину), которое становится фактором, детерминирующим выбор стратегии и технологии взаимодействия с природой в онтогенезе (согласно концепциям субъективного отношения Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, С.Д. Дерябо); экологическая установка (по Д.Н.Узнадзе, Е.И. Чердымовой) как целостное динамическое состояние субъекта, его готовность к определенной активности, связанной с миром природы; экологическая направленность (в соответствии с определением профессиональной направленности по Л.М. Митиной) как система эмоционально-ценностных отношений, задающих соответствующую их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих ее к экологической деятельности; психологические механизмы восприятия природных объектов и взаимодействия с ними: идентификация, субъектификация, эмпатия, рефлексия (по С.Д. Дерябо, В.А. Ясвину).

Рассмотрев понятие «экологическое сознание», мы можем определить *критерии эффективности* формирования экологического сознания, к которым относятся: уровни развития чувственных (эмоциональных), когнитивных и конативных (поведенческих) представлений об объектах природного мира (или объем сознания), субъективное отношение к природе, характеризующееся экоцентрической направленностью и установкой на взаимодействие с ней. Выраженность психологических механизмов восприятия природных объектов (идентификации, субъектификации, эмпатии и рефлексии), способствующих субъектной стратегии поведения с природными объектами (или активизации экологического поведения) [20, 21].

Таким образом, анализ рассмотренного выше теоретического материала (определение сознания, экологического сознания, его структуры и подструктур, процесса его формирования) позволил нам конкретизировать структуру экологического сознания и его определение (Л.М. Макарова, Т.М. Носова) (табл. 3).

Структура экологического сознания

<i>Структура экологического сознания</i>	<i>Сформированное экологическое сознание</i>	<i>Несформированное экологическое сознание</i>
<i>Объем сознания</i>	большой объем представлений об объектах природы	небольшой объем представлений об объектах природы
<i>Отношение к природе</i>	экоцентрическое (непрагматическое)	антропоцентрическое (прагматическое)
<i>Преобладающие психологические механизмы восприятия природных объектов</i>	эмпатия, идентификация, субъективизация, рефлексия.	эгоцентризм, рационализм
<i>Стратегия поведения</i>	Я(S) – ПО* (S)	Я(S) - ПО (O)

* ПО – природный объект

Так, экологическое сознание - это совокупность экологических представлений (или объем сознания), на основе которых формируется субъективное отношение к природе, характеризующееся экоцентрической направленностью взаимодействия с ней. Экоцентрическая направленность проявляется в психологических механизмах восприятия природных объектов (идентификации, субъективизации, эмпатии и рефлексии), способствующих активизации экологического поведения [21].

1.2. Характеристика экологического сознания в процессе социогенеза

Психологический анализ формирования экологического сознания, отношения человека к природе невозможен без изучения истоков, его развития в процессе социогенеза. В эволюции системы «человек-природа» выделяются этапы становления и, соответственно, виды экологического сознания: архаический, характеризующийся высокой психологической включенностью в мир природы; антропоцентрический, характеризующийся противопоставленностью человека (как высшей ценности) и природы; экоцентрический, характеризующийся гармоничным развитием человека и природы (С.Д. Дерябо, Л. Леви-Брюль, Ф. Кликс, О. Леопольд, Г.Г. Майоров, В.И. Панов, Б.Ф. Поршневу, Э.Б. Тайлар, В.А. Ясвин и др.) [20, 21].

Архаическое сознание характеризуется: а) высокой психологической включенностью в мир природы, когда в своем сознании и самосознании человек еще не выделял себя из окружающей среды (природы); б) субъект-объектной неразделенностью, которая базируется на равноправии в отношениях человека с другими существами; в) доминированием прагматического взаимодействия. При этом природа воспринимается и как духовная ценность. Понятно, что это тот период развития человека, который предшествовал технократическому этапу развития человеческой цивилизации.

В связи с первыми проблесками научного мышления и первыми удачными попытками овладения силами природы человечество начинает выделять себя из природы, научается смотреть на нее «со стороны», как на объект исследования и как на опору своего благосостояния [42, с. 128].

Таким образом, постепенно позиция «включенности» человека в мир природы сменяется «противополагающей» позицией (по терминологии В. Хесле), что, в свою очередь, неизбежно приводит к изменению архаического отношения к природе, разрушению архаической экологической этики.

Новое экологическое мировоззрение имело в своей основе два главных источника: христианство и картезианскую науку. Господство христианства, являвшегося идеологическим стержнем общественного сознания в Средние века, и затем картезианства, выполнявшего, в сущности, ту же функцию в Новое время, привело к следующему качественному изменению: природа стала восприниматься только как лишенный всякой самоценности объект. Кроме того, в сознании человека закрепилась противопоставленность человека и природы, что привело к прагматическому взаимодействию с природой. Иными словами, христианство заложило основы прагматического, антропоцентрического восприятия мира природы в сфере чувств, Веры, Души, а картезианство – в сфере мышления, Знания, Духа [11, с. 147].

Современный антропоцентрический тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которой характерны: а) противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности; б) объектное восприятие природы; в) прагматический характер взаимодействия с ней. Анализируя эволюцию антропоцентрического мировоззрения, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин сформулировали ряд его характерных признаков:

1. Высшую ценность представляет человек. Природа объявляется его собственностью.

2. Иерархическая картина мира. Мир людей противопоставлен миру природы. Место в иерархии определяется полезностью для человека.

3. Целью взаимодействия с природой является удовлетворение прагматических потребностей.

4. Природа воспринимается как объект человеческих манипуляций, как обезличенная «окружающая среда».

5. Этические нормы и правила действуют только в мире людей и не распространяются на взаимодействие с миром природы.

6. Дальнейшее развитие природы мыслится как процесс, который должен быть подчинен процессу развития человека.

7. Деятельность по охране природы продиктована дальним прагматизмом.

Антропоцентрическая парадигма мышления настолько глубоко проникла в современное сознание, что пронизывает все сферы человеческой деятельности и проявляется даже у людей, профессионально занимающихся охраной природы. Учебные программы по биологии, географии, экологии, призванные воспитывать «ответственное отношение к природе», проникнуты

идеей полезности ее для человека: «вредные и полезные жуки, полезные ископаемые, значение леса в народном хозяйстве» [11, 42].

Психосемантическое исследование «обыденных экологических представлений» И.В. Кряж показало: «Экологическое содержание поступков, совершаемых по отношению к природному окружению, представлено в обыденном сознании в неактуализированной форме. Более актуальными оказываются потребительские смыслы. В отношении к другим живым существам проявляется антропоцентризм обыденных экологических представлений. Возможности удовлетворения потребности в непосредственном общении с природой связываются преимущественно с экспансивно-присваивающими формами поведения» [18, с.73].

Таким образом, именно в этот период Человек «забыл» о своем единстве с Природой, что и привело в итоге к проблеме экологического кризиса на Земле, завело цивилизацию в тупик.

Бесперспективность антропоцентрической идеологии требовала некоего философско-мировоззренческого переосмысления стратегий взаимодействия с природой, что обусловило зарождение нового образа мышления.

Экоцентрический тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которой характерна ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, субъектное восприятие природы, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с ней.

Новое экологическое сознание характеризуется следующими признаками:

1. Высшую ценность представляет гармоничное развитие человека и природы.
2. Отказ от иерархической картины мира.
3. Воздействие на природу сменяется взаимодействием с ней.
4. Природа воспринимается как полноправный субъект по взаимодействию с человеком.
5. Этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так и на взаимодействие с миром природы.
6. Развитие природы и человека мыслится как процесс взаимовыгодного единства.
7. Деятельность по охране природы продиктована необходимостью сохранить природу ради нее самой.

Экоцентрическое экологическое сознание выступает стратегическим ориентиром экологического образования и психолого-педагогической коррекции экологического сознания. В то же время антропоцентрическая тенденция отражает этапы развития действительно массового экологического сознания, а экоцентрическая – скорее этапы развития философских и конкретно-научных концепций некоторых мыслителей и – частично – соответствующих общественных движений [11, 42].

1.3. Экологическое сознание в процессе онтогенеза

Отношение к природе – это сложная система взаимосвязанных составляющих элементов, которые, обладая собственной возрастной динамикой, в то же время подчиняются определённым общим закономерностям.

Мир природы как специфический объект отношения не может быть дифференцирован на ранних стадиях онтогенеза. «В младенчестве ребенок отождествляет себя с миром: Я – мир» (И.Д. Зверев, 1991).

Субъективное отношение к природе начинает развиваться у ребенка только на основе соответствующего жизненного опыта, который появляется у него в дошкольном возрасте. Это, во-первых, опыт его непосредственных контактов с животными и растениями и, во-вторых, опыт общения со «взрослыми», в процессе которого ребенок приобретает определенные сведения о мире природы и свойственные взрослым экологические установки.

Однако когда отношение ребенка к природе становится отдельной категорией, оно оказывается высоко доминантным. Н. Катамадзе наблюдала поведение более 500 дошкольников в возрасте 5-7 лет в ряде экспериментальных ситуаций, в которых детям приходилось делать выбор между «людьми», «животными» и «предметами». Было установлено, что в 50 – 60 % случаев избирательная активность дошкольников направлялась на животных и лишь в 20 – 30% - на людей и неодушевленные предметы. Таким образом, старший дошкольный возраст характеризуется особой ориентацией ребенка на мир природы [11, 42].

Интересный эмпирический материал получен Д.Ф. Петяевой, изучавшей представления о живой природе у дошкольников в контексте разработки проблемы становления основ детского мировоззрения. При этом понятие «мировоззрение» трактуется ею как «культурное отношение ребенка к внешнему миру» (согласно Л.С. Выготскому) и как «субъективный образ наиболее общих основных закономерностей внутреннего и внешнего мира в их взаимосвязи» (согласно М.И. Лисиной), то есть в значении, близком понятию «субъективное отношение».

Степень развития представлений описывается Д.Ф. Петяевой через их формально-динамические свойства, такие как *полнота* – количество признаков, *устойчивость* – неизменность в разных условиях, *осознанность* – мера вербализации составных частей признаков, *цельность* – связанность и непротиворечивость отдельных компонентов. В частности, установлено, что полнота представлений развивается в основном на основе опыта непосредственных контактов ребенка с природными объектами, а устойчивость, осознанность и цельность – на основе общения с взрослыми.

В работе Д.Ф. Петяевой показано, что «в процессе становления основ мировоззрения у дошкольников представления о живой природе являются одним из узловых пунктов складывающегося у ребенка образа мира... Будучи результатом практики ребенка, первичный образ мира, формируясь в ней, является ее регулятором» [29].

На основе полученных данных выделяется ряд признаков, оперируя которыми дети относят те или иные объекты к категории живого. Так, практически все дошкольники независимо от возраста ориентируются на признак движения. Однако если дети 3-5 лет относят к живому все, что движется, в том числе и механические игрушки, то старшие дошкольники считают живым только то, что движется самостоятельно, т.е. субъекты действия. У старших дошкольников «движение» всегда выступает в сопряжении с признаком субъектности живого, и последнее как бы становится определяющим качеством живой природы для них» [10, 29].

Представляется, что субъектность, которой ребенок наделяет все живое, связана также с такой специфической чертой детского сознания, как анимизм, обуславливающий антропоморфический характер восприятия мира природы, размытости границ между «человеческим» и «нечеловеческим» [10].

Таким образом, свойственный дошкольнику антропоморфический способ осмысления мира приводит к формированию у него субъектного характера модальности отношения к природе, в основе которого лежит «субъективная установка», возникающая в результате отнесения дошкольником всего природного к сфере «человеческого», но не к сфере равного в своей самооценности [10, 11].

Вторая характерная черта мышления дошкольника – артификализм, то есть представление о том, что все объекты и явления окружающего мира изготовлены самими людьми для своих собственных целей.

Артификализм обуславливает прагматический характер отношения к природе: «А что мне это может дать?», «Озеро существует для того, чтобы я мог в нем купаться», «Дождь идет для того, чтобы я мог ходить по лужам» и т.д.

Следовательно, в целом модальность субъективного отношения к природе в дошкольном возрасте является субъективно-прагматической.

В работах Ж. Пиаже подчеркивается и такая специфическая черта детского сознания, как мистическое мировосприятие, во многом аналогичное мировосприятию архаичного человека, где люди целиком погружены в природу не только физически, но и духовно и не стремятся стать ее хозяевами – они часть природы. Для ребенка дошкольного возраста еще возможна свобода восприятия мира, в котором может сосуществовать все что угодно. В мире ребенка органично сосуществует миф и реальность: причинно-следственные связи здесь не обязательны и даже не доминируют, уступая место связям мистическим [28]. Данная особенность детского сознания способствует восприятию мира природы и мира людей как единого, цельного мира – формированию своеобразной обобщенности субъективного отношения к природе.

Необходимо отметить, что, проявляя познавательный интерес к природному объекту, ребёнок ориентируется при взаимодействии на состояние и благополучие самого природного объекта, а не на оценку его действий взрослыми. Иными словами, степень сформированности представлений о живом, то есть уровень развития познавательной сферы определяет у дошкольников и характер взаимодействия с природными объектами, и отношение к ним.

Развитие эмоциональной сферы ребенка происходит именно в процессе его познавательной деятельности. Это подтверждается данными экспериментальных исследований, проведенных под руководством А.В. Запорожца. Были установлены существенные сдвиги в эмоциональной сфере ребенка при переходе от раннего детства к дошкольному. Во-первых, появляются особые формы сопереживания действиям и состояниям другого объекта; во-вторых, меняется функциональное место аффектов в структуре поведения, то есть появляются опережающие эмоциональные переживания, предвосхищающие последствия выполняемых действий; в-третьих, возникновение эмоционального предвосхищения предполагает обязательно изменение самой структуры эмоциональных процессов, в состав которых постепенно включаются, помимо вегетативных и моторных реакций, различного рода познавательные процессы (сложные формы восприятия, памяти, образного мышления, воображения) [28].

Таким образом, именно высокая степень развития представлений о живом, о мире природы может выступить в качестве интеллектуальной основы формирования таких эмоционально детерминированных проявлений отношения к природным объектам, как сочувствие, сопереживание, соучастие.

Субъективное отношение к миру природы у дошкольников проявляется, в первую очередь, именно в познавательной сфере. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент конкретных представлений о природе, формируются основы экологического сознания. Поэтому очень важно, чтобы уже в раннем детстве дети получили достоверные знания и приобрели практические умения, направленные на доброжелательное общение с природой.

«Сензитивным» (Л.С. Выготский) периодом для формирования экологического сознания является возраст 5-7 лет (Л.М. Макарова, Т.М. Носова). Именно в 5-7 лет появляются первые осмысленные представления о Родине, месте, где ребенок родился, городе, в котором он живет. Для этого возраста характерно проявление эмпатии и любопытства к окружающему миру. 5-7-летним детям легче обнаружить связи и отношения в окружающем мире, чем в социальных отношениях. Им доступна логика природы. Дети легко устанавливают сходства в окружающем мире. Достаточно высоко развита идентификация с собой («растению, животному больно, так же как и мне, «оно дышит, движется»). Так как этот возраст является наиболее сензитивным к окружающему миру, именно в данный период важно сформировать у детей бережное отношение к нему, осознание взаимозависимости и равноценности [20, 21, 23].

Психологическое развитие детей старшего дошкольного возраста характеризуется способностью к обобщению и познанию не только предметов, но и функциональных, причинных и генетических связей между ними, а также возможностью переноса изученных связей, зависимостей и отношений на новые объекты. Детям старшего дошкольного возраста присуще проявление эмпатии к окружающему (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, В.А. Горбачева, В.Г. Грецова, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Л.Ф. Захарович, Е.И. Золотова, Р.Н. Ибрагимова, Г.С. Костюк, Н. Н. Кондратьева, А.А. Люблинская, Д.Ф. Петяева, Н.Н. Подъяков, Ж. Пиаже, А.И. Сорокина, А.М. Федотова, Д.Б. Эльконин и др.) [21].

Содержательная характеристика старшего дошкольного возраста (пси-

хофизиологическое, эмоциональное, личностное развитие ребенка, а также сама социальная ситуация развития) создает предпосылки для формирования экологического сознания у детей дошкольного возраста) [21].

Учитывая исследования вышеуказанных авторов, мы считаем, что развитие субъективного отношения к природе в дошкольном возрасте проходит следующие этапы (при специально созданной эколого-образовательно-социальной среде) - таблица 4.

Таблица 4

Этапы развития субъективного отношения к природе у детей дошкольного возраста

<i>Возрастные этапы</i>	<i>Параметры субъективного отношения к природе</i>		<i>Основные характеристики</i>
	<i>модальность</i>	<i>направленность взаимодействия</i>	
Антропоцентрическая стадия развития сознания. Младший дошкольный возраст (1-3 года).	Объектно-прагматическая	Практическая, когнитивная	Эгоцентризм, антропоморфизм, артификализм
Переходная стадия развития сознания от антропоцентризма к экоцентризму. Средний дошкольный возраст (3-5 лет).	Переход от объектно-прагматической к субъектно-непрагматической	Практическая, когнитивная, перцептивно-аффективная	Субъектификация - артификализм, антропоморфизм
Экоцентрическая стадия развития сознания. Старший дошкольный возраст (5-7 лет).	Субъектно-непрагматическая	Практическая, когнитивная, перцептивно-аффективная, поведенческая	Идентификация, эмпатия, экологические умозаключения (рефлексия), субъектификация (природный объект как самоценный субъект).

Исследования автора пособия показали, что возраст 5-7 лет является сенситивным для развития экологического сознания детей (при соответствующей эколого-социально-образовательной среде) (2003 г.).

Как отмечает А.Н. Леонтьев, от «единства деятельности и переживания (от содержания этой деятельности) зависят внутренние движущие силы психологического развития человека». Динамику развития психологических механизмов восприятия природных объектов можно проследить по таблице 5.

Динамика показателей развития психологических механизмов

<i>До программы</i>	<i>эмпатия</i>	<i>идентификация</i>	<i>субъективизация</i>	<i>рефлексия</i>
экспериментальная	5,23	4,77	4,62	4,77
контрольная	5,17	4,77	4,48	4,73
<i>После программы</i>	<i>Психологические механизмы восприятия природных объектов (после программы)</i>			
экспериментальная	7,26	6,96	6,83	6,49
контрольная	5,20	4,77	4,55	4,75

Анализ средних значений развития психологических механизмов восприятия природных объектов детьми старшего дошкольного возраста в конце года выявил значимые различия между группами ($F=2,66$; $F=2,65$; $F=2,64$; $F=2,63$; $n = 90$; $p = 0,01$). Так, дети старшего дошкольного возраста экспериментальной группы способны проявлять эмпатию к природным объектам, идентифицировать их с собой и воспринимать их как самоценные. Анализ развития психологических механизмов в восприятии объектов природы в контрольной группе изменений не выявил. Отсюда мы можем сделать вывод, что развитие механизмов эмпатии, субъективизации, идентификации, экологической рефлексии происходит медленнее, в зависимости от той среды, в которой воспитываются дети.

При этом мы видим также позитивные изменения в направленности взаимодействия с природными объектами детей экспериментальной группы: снижение по шкале «антропоморфизм» и повышение по шкале «экоцентризм» (см. табл. 6).

Таблица 6

Направленность взаимодействия с природными объектами (в баллах)

<i>Название групп</i>	<i>экоцентрическая</i>		<i>антропоцентрическая</i>	
	<i>до программы</i>	<i>после программы</i>	<i>до программы</i>	<i>после программы</i>
экспериментальная	2,09	5,36	5,83	2,64
контрольная	2,11	2,28	5,93	5,66

Таким образом, по таблице видно, что *доминирующей направленностью* во взаимодействии с природными объектами у детей *экспериментальной группы* стала *экоцентрическая*. Доминирующая антропоцентрическая установка во взаимодействии с природными объектами у детей контрольной группы осталась неизменной. Анализ средних значений экоцентрической и антропоцентрической направленности также показывает значимые различия по F-критерию Фишера между группами в конце года ($F=2,62$; $F=2,65$; $n = 90$; $p = 0,01$), в пользу экспериментальной группы.

Различие между группами мы можем проследить также по качественному анализу ответов детей на вопросы, выявляющие экологическую направленность, которая представлена в таблице 7 (*примечание*: на начало года ответы детей почти не отличались и были примерно такими же, как и в контрольной группе на конец года).

Экологическая направленность взаимодействия с природными объектами

№	Задаваемый вопрос	Типичные ответы детей на конец года	
		контрольная группа	экспериментальная группа
1	Как ты поступишь, если встретишь зимой, на дороге, замерзающую птичку?	Заверну; принесу домой; отопрею, посажу в клетку, и буду кормить...	Принесу домой; отопрею. Когда поправится, отпущу, т.к. у нее могут быть детки, свой домик...
2	Как ты поступишь, если увидишь на дороге, летом, гусеницу?	Раздавлю, она вредная....	Положу на травку или на листик, она тоже живая...
3	Почему в некоторых реках и озерах рыба стала умирать?	Поймали; болеет; не хватает воздуха...	Загрязняют нехорошие люди мусором, из труб сливается вредная вода...
4	Хорошо это или плохо, если уничтожить всех волков?	Хорошо, они злые. Съедают зайцев, на людей нападают...	Плохо. Они живые. Это природа. Они едят больных животных, не дают распространяться болезням...
5	Как отличить живое от неживого?	Живое движется, разговаривает, ходит, а неживое – лежит...	Растет, дышит, питается, дает плоды...
6	Представь, что бабочка села тебе на футболку (платье). Что ты сделаешь?	Поймаю, возьму ее и положу на листик, засушу...	Стряхну ее, чтобы улетила: если ее взять за крылышки, стряхнется пыльца, и она потом не сможет летать и погибнет.
7	Представь, что ты уже взрослый и директор крупного завода. Из труб твоего завода стекает нехорошая вода и выходит вредный дым. Как ты поступишь: поставишь фильтры, чтобы они очищали воду и воздух, но будешь получать мало денег, или оставишь все как есть и будешь получать много денег.	Чаще отвечали: оставлю, как есть, куплю машину, холодильник, колбасу, стуженку...	Поставлю фильтры, чтобы воздух и вода были чистыми, чтобы люди не болели...
8	Где воздух чище: в лесу или городе?	В городе, так как там асфальт, а в лесу много листьев, и их никто не убирает...	В лесу, так как там много деревьев, и они выделяют кислород (воздух), которым мы дышим, а в городе много машин, и от них идет дым...

По ответам детей мы можем сделать вывод, что, чем выше когнитивный аспект сознания, тем более отношение к природным объектам характеризуется эгоцентрической направленностью. Благодаря опытам, предусмотренным программой, дети усвоили причинно-следственные связи, происходящие в природной среде. Они продемонстрировали способность к систематизации и обобщению, способность проводить аналогии в окружающей действительности [21].

В младшем школьном возрасте мир природы начинает играть все более значительную роль в психической жизни ребенка. Отношение к природе в этом возрасте становится более интенсивным. Однако это отношение еще не обладает достаточной широтой, осознанностью, обобщенностью. Например, дети этого возраста в смысловое содержание понятия «природа» включают, прежде всего, растения (78% опрошенных) и в гораздо меньшей степени животных (43%, причем 80% из них составляют домашние животные) или неживую природу: землю (35%), облака (25%), дождь (22%), воду (15%), небо (13%) и т.д. [14]. Это может свидетельствовать о том, что понятие «природа» формируется в значительной степени на бытовом уровне: «поехать на природу» – значить поехать в лес, в деревню, где ребенок действительно видит вокруг себя, в первую очередь, обилие растений, но не диких животных.

Характер модальности отношения к природе у младших школьников в значительной степени предопределяется особенностями сознания, свойственными этому возрасту. В процессе социализации ребенок преодолевает свойственный дошкольному возрасту эгоцентризм, начинает отделять свое «Я» от окружающего мира, субъективное от объективного и т.д. Вследствие этого наблюдается постепенное ослабление антропоморфических установок по отношению к миру природы. Младший школьник уже последовательно дифференцирует сферы «человеческого» и «нечеловеческого». Тем не менее, с разрушением антропоморфизма не происходит разрушения субъективного восприятия, качественно меняется лишь его обусловленность. Расширение жизненного опыта младшего школьника приводит к тому, что природные объекты в процессе взаимодействия с ними все больше и больше открываются ему как субъекты, начинают причисляться к сфере равного в своей самоценности. Это, в свою очередь, приводит к формированию «субъективной установки», являющейся основой отношения к ним как субъектам [11].

Многие дети младшего дошкольного возраста проявляют способность к эмпатии, к эмоционально насыщенному взаимодействию со своими домашними животными. Более того, для многих младших школьников животные становятся «значимыми другими». В эксперименте Т.К. Нестерук [42] школьникам предлагалось перечислить «круг тех, с кем они общаются, кто оказывает на них влияние, у кого они черпают силы». Оказалось, что 62% восьмилетних и 41% девятилетних учащихся называют в этом качестве различных животных чаще, чем дедушек и бабушек, братьев и сестер, одноклассников и учителей. Животные уступают в этом списке только маме, папе и лучшему другу. Отметим, что исследование проводилось в элитарном учебном заведении, где учатся дети из «благополучных семей».

В целом, младшим школьникам свойственен субъективный характер отношения к природе. К младшему школьному возрасту уже полностью разрушается детский артификализм, обуславливающий прагматизм отношения к природе у дошкольников – прагматический интерес сменяется «непрагматическим» познавательным интересом.

У младших школьников отношение к природе в наибольшей степени проявляется именно в познавательной сфере. Этому, в частности, способствуют два фактора. Во-первых, значимость в их жизни учебной деятельности: большинство учеников первого, да и второго класса еще увлечены самим процессом познания, что задает определенную стратегию поведения – им интересно узнавать вообще что-то новое. Во-вторых, приобретенное умение читать: у младших школьников возникает возможность самостоятельно получать ответы.

Таким образом, для младшего школьного возраста в целом характерен субъективно-познавательный тип отношения к природе.

Общая тенденция развития субъективного отношения к миру природы в младшем школьном возрасте заключается в накоплении опыта психологического и практического взаимодействия с различными природными объектами.

Когнитивная перестройка является, по мнению многих исследователей, центральным событием, «запускающим» череду качественных изменений в поведении подростков, прежде всего, открытие собственного «Я» как автора, творца, хозяина собственной биографии. Дети начинают «догадываться», что их цели и ценности заимствованы, и начинают переживать разлад между тем, чего от них ожидают другие, и тем, к чему они стремятся сами. К 10-11 годам этот разлад дает себя знать уже на внешнем поведенческом уровне. В основе борьбы за собственные убеждения и выбор лежит глубокий когнитивно-аффективный конфликт.

Как подтверждает Б.Т. Лихачев, подростковый возраст наиболее чувствителен к экологическому восприятию. У младших и средних подростков отмечается самый высокий уровень интенсивности отношения к природе, максимальный в процессе всего онтогенеза.

В начале подросткового возраста происходят существенные изменения в системе представлений ребенка о природе. Увеличиваются показатели полноты, цельности и осознанности этих представлений. По данным А. Гуляницкой [14] практически всеми детьми этого возраста в понятие «природа» наряду с растениями (93%) включаются и животные (91% против 43% в младшем школьном возрасте), причем домашние животные составляют только 14% (против 80% в младшем школьном возрасте). Однако, неживые объекты включает в понятие «природа» по-прежнему только половина школьников (48% против 43% в младшем школьном возрасте).

Отмеченный рост сформированности представлений о мире природы становится основной для развития у подростков таких параметров отношения к природе, как осознанность, широта и обобщенность.

Анализ параметра модальности отношения к природе в младшем и среднем подростковом возрасте требует учета особенностей восприятия школьниками природных объектов. В это время полностью исчезает антропоморфизм как способ осмысления мира природы. Безусловно, определенные следы антропоморфизма сохраняются так же, как и у взрослых, но они уже не имеют принципиального значения.

В то же время исследования С.Д. Дерябо показали, что именно в младшем подростковом возрасте восприятие природных объектов в качестве своего рода субъектов достигает максимального уровня.

По данным Т.К. Нестерук, в младшем подростковом возрасте каждый второй школьник (49-53%) включает те или иные природные объекты в список своих «значимых других». Оказалось, что для тех, кто включил в список различные природные объекты, в этом возрасте степень психологической близости с ними выше, чем со всем остальными «значимыми другими»: выше матери, отца, бабушки, дедушки и т.д.

Следовательно, для младших и средних подростков свойственен субъективный характер модальности отношения к природе.

В этот период продолжает сохраняться прагматический характер взаимодействия с природными объектами.

Таким образом, у младших и средних подростков модальность в целом является субъектно-прагматической. У школьников 10-11 лет отношение к природе можно обозначить как субъектно-практическое, а у 12-13-летних подростков – субъектно-этическое.

Отношение к природе в младшем и особенно среднем подростковом возрасте характеризуется высокими показателями таких параметров, как когерентность, принципиальность и сознательность.

В старшем подростковом возрасте происходят кардинальные изменения субъективного отношения к природе. Это отношение приобретает прагматический характер. Для большинства старших подростков природа – это, прежде всего, источник какого-либо материального продукта, она представляет интерес с точки зрения возможности что-нибудь взять из нее.

Следует отметить, что прагматизм старшего подростка по отношению к природным объектам принципиально отличается от прагматизма дошкольника. У дошкольника он – следствие общего прагматизма мышления, у старшего подростка – прагматично отношение к природным объектам как таковым, а другие группы отношений могут отличаться прагматическим характером модальности. У дошкольника он носит латентный характер и проявляется в основном в познавательной сфере, в вопросе «зачем», у старшего подростка – активный и проявляется во всей системе его практических действий с природными объектами. Таким образом, для природы прагматизм старшего подростка более экологически «опасен».

Для старших подростков свойственен прагматический характер модальности отношения к природе. О принципиальном изменении модальности отношения старших подростков к природе свидетельствует также отмечае-

мое в этом возрасте преобладание субъект-объектного характера отношений к животным и растениям над субъект-субъектным.

Таким образом, начиная со старшего подросткового возраста, разрушается субъектное восприятие природных объектов, «субъективная установка» по отношению к ним, свойственная всем предыдущим периодам, сменяется «объектной». И хотя элементы субъектификации на этом этапе еще сохраняются, она не остается ведущим фактором, определяющим отношение к природным объектам.

Поскольку в старшем подростковом возрасте природные объекты уже не относятся к сфере равного в своей самооценности, то становятся возможными, более того – естественными, действия по отношению к ним, ранее заблокированные этическими нормами, которыми руководствовался ребенок в отношении мира природы. Как и дошкольники, старшие подростки оказываются способными на жестокое обращение с животными и растениями. Но если детская жестокость – это «жестокость по непониманию» (дошкольники, в силу не преодоленного еще эгоцентризма, обычно просто не способны в достаточной мере сопереживать чужой боли), то жестокость старших подростков по отношению к природным объектам носит совершенно другой характер: зачастую на них выплескивается накопившийся из-за социальных трудностей данного периода заряд агрессивности, старший подросток как бы «отыгрывается» на беззащитных животных и растениях [11, 42].

Однако такая трансформация происходит только с теми, для кого на предыдущих этапах природные объекты недостаточно открывались как субъекты, у кого незначителен опыт субъектификации, непрагматического субъект-субъективного взаимодействия, то есть общения с ними.

Свойственный старшим подросткам прагматизм отношения к природе и их общая социально-психологическая напряженность превращают для них мир природы в своего рода «полигон» для социальных достижений. В основе деятельности, связанной с природой, может лежать, в частности, мотивация получения какого-нибудь «трофея», повышающего статус среди сверстников, а также подражание прагматической практической деятельности взрослых.

Таким образом, у старших подростков преобладает практический характер реализации своего объектно-прагматического отношения к природе.

Старшие подростки стремятся просто использовать природу, а к взаимодействию, общению с природными объектами – они уже не склонны.

Характеризуя процесс формирования экологической культуры личности, Б.Т. Лихачев подчеркивает: «Отношение к экологическим проблемам в юношеском возрасте во многом предопределяется периодом детства и отрочества. Вместе с тем появляются качественно новые особенности и взаимосвязи» [11, 42].

Так, в юношеском возрасте окончательно закрепляется объектный характер модальности отношения к природе. По данным С.Д. Дерябо [12], в 16-17 лет уровень субъектификации природных объектов достигает своего минимума в процессе онтогенеза. Природные объекты в этом возрасте относительно редко называются в качестве «значимых других».

В то же время, в этот период снижается прагматизм отношения к миру природы. Уровень параметра интенсивности отношения к прагматической модальности по сравнению со старшими подростками довольно существенно возрастает, хотя и не достигает уровня младшего и среднего подросткового возраста. Рост интенсивности прагматического отношения к природе может быть связан с «актуальностью экологической потребности», отмечаемой Л.П. Печко для юношеского возраста: «Потребность в самоопределении, в соотношении своих человеческих духовных и природных свойств, а также существующие традиции поддерживают в юношеском возрасте интерес к экологическим проблемам, их прояснению в личном смысле» [47, с.74].

Отношение юношей и девушек к природе и экологическим проблемам, как правило, носит исключительно эмоциональный и эстетический характер, активность в сфере природоохранной деятельности не проявляется.

Таким образом, на основе выявленных тенденций онтогенетических изменений модальности и интенсивности отношения личности к миру природы С.Д. Дерябо предложена схема возрастной периодизации этого отношения (табл. 8).

Таблица 8

Возрастная периодизация процесса онтогенетического развития субъективного отношения к природе

эра	субъектной модальности		Объектной модальности		
эпоха	Антропоморфизма		субъективизации		
период	Дошкольный (3-6 лет)	Младший школьный (7 – 9 лет)	Младший и средний подростковый (10 – 13 лет)	Старший подростковый (14 – 15 лет)	Юношеский (16 – 17 лет)
интенсивность					
Ведущий компонент	когнитивный	кризис 	Практический, поступочный	кризис 	Перцептивно – аффективный

прагматизм - непрагматизм

В целом в онтогенезе субъективного отношения к природе С.Д. Дерябо выделяется две «эры» первая связывается с преобладанием субъект-субъектного типа восприятия природных объектов, существованием по отношению к ним «субъектной установки». Эра *субъектной модальности* охватывает дошкольный, младший школьный, младший и средний подростковый возраст. Эра *объектной модальности* характеризуется преобладанием субъект-объектного типа восприятия природных объектов и существованием «объектной установки» по отношению к ним. Она охватывает собой старший подростковый, юношеский возраст.

В эре *субъектной модальности* выделяются две «эпохи». Эпоха *антропоморфизма* связана со способом осмысления мира и механизмом возникновения субъектной модальности отношения к природе на основе *антропоморфизма*. Этот этап охватывает два периода: дошкольный возраст и, в определённой мере, младший школьный возраст.

Эпоха субъективизации характеризуется отнесением природного объекта к категории «равное» или «неравное» в своей самооценности на основе субъективизации природных объектов.

Качественные изменения, происходящие при переходе от эпохи антропоморфизма к эпохе субъективизации внутри «субъектной эры» и при переходе от «субъектной» к «объектной эре», сопровождаются изменениями второго параметра модальности: «прагматизм – прагматизм».

В младшем школьном возрасте, на стыке эпох происходит переход от доминирования прагматической модальности к доминированию прагматической. В старшем подростковом возрасте, на стыке «субъектной» и «объектной» эры происходит обратный переход от прагматической к прагматической модальности.

Таким образом, выделяются два «*кризисных периода*»: младший школьный возраст и старший подростковый возраст. В них происходят переходы между эпохами и эрами в развитии объектно-субъектного характера модальности. Они сопровождаются также переходами между прагматической и прагматической модальностью. В эти периоды происходит переструктурирование компонентов отношения. Онтогенетическая цепочка ведущих компонентов отношения к природе выстраивается следующим образом: когнитивный компонент – (дошкольный возраст) – переструктурирование (младший школьный) – практический (младший подростковый) - поступочный (средний подростковый) – переструктурирование (старший подростковый) – перцептивно-аффективный (юношеский возраст).

Из этого следует, что в онтогенезе субъективного отношения к природе каждый возрастной период имеет свои специфические особенности.

Характер отношения дошкольников к объектам живой природы обусловлен мерой развития их представлений о живом, способностью дифференцировать живое от неживого, иными словами, уровнем развития их познавательной сферы. Для этого возраста характерно анимистическое восприятие мира – наделение физических объектов сознанием, волей, «душой», то есть восприятие в

качестве субъектов. Однако, свойственный детскому мировосприятию артифицизм обуславливает прагматический контекст отношения к природе.

Доминирование когнитивного компонента и субъект-субъектный характер отношения к миру природы сохраняется и в возрасте 8-9 лет. В то же время, особенности развития мышления у младших школьников обеспечивают проявление к животным и растениям уже не прагматического, а собственно познавательного интереса. Отношение к природе теряет свой прагматический контекст, по-прежнему оставаясь субъектно-познавательным. Подобные выводы были получены Е.С. Павловой и Л.М. Макаровой (Самара, 2001) [24]. В таблице 9 представлены результаты по тесту «Палитра интересов».

Таблица 9

Средние показатели по шкалам теста «Палитра интересов» (в баллах)

Группы	Шкалы						
	Математика и техника	Гуманитарная сфера	Художественная деятельность	Физкультура и спорт	Коммуникативные интересы	Природа и естествознание	Домашние обязанности
1	3,5	5,7	5,3	6,9	5,1	6,9	4,4
2	4,3	5,5	5,0	5,4	3,6	6,9	5,8

Как видно из приведенной таблицы, интересы большинства учащихся направлены на сферу природы и естествознания. Теоретически данный показатель может принимать значения от 0 до 10 баллов. В нашей выборке этот показатель превышает все остальные на 1-2 балла. Средние значения по шкале «природа и естествознание» в первой и второй группах одинаковые (6,9 и 6,9 балла соответственно).

Интенсивность восприятия природных объектов в группе детей 8-9 лет представлена в таблице 10.

Таблица 10

Интенсивность восприятия природных объектов

Группы	Шкалы					
	Перцептивно-аффективная	Когнитивная	Практическая	Поведенческая	Натуралистическая эрудиция	T-баллы
1	3,5	6,5	5,6	6,3	4,3	51
2	4,5	7,5	6,8	7,0	4,5	58

Из таблицы 10 видно, что общий показатель, характеризующий интенсивность отношения к природе, в исследуемых группах различен – средний результат в первой группе (51 балл) и результат выше среднего во второй (58 баллов). Развитие перцептивно-аффективного компонента может быть оценено как низкое – по данной шкале набраны наименьшие баллы (3,5 и 4,5 соответственно). И в первой и во второй группах наибольшие значения среди других показателей занимают когнитивный и поведенческий компоненты [24].

Необходимо отметить, что процессу развития отношения к природе в возрастном промежутке от 10 до 13 лет свойственна тенденция к нарастанию

экологической активности подростков на фоне субъект-субъективного характера их взаимодействия с миром природы.

Если в начале периода это отношение реализуется в прагматической практической деятельности «для себя» – в содержании животных и растений, в общении с ними, то к концу периода к этому прибавляется еще и деятельность, направленная на преобразование окружающего мира – природы и других людей. Следствием этого становится переход от субъектно-практического типа отношения к природе в младшем подростковом возрасте к субъективно-этическому типу – в среднем подростковом.

Интересным представляется исследование, проведенное Ю.В. Цикиной и Л.М. Макаровой. Авторы изучали особенности экологического сознания детей младшего подросткового возраста, проживающих в городской и сельской местности (2004) [41]. Исследование показало преобладание уровня интенсивности восприятия природных объектов в среднем в сельской группе по сравнению со сверстниками из городской среды.

Показатели уровня интенсивности в восприятии природных объектов приведены в таблице 11.

Таблица 11

Показатели уровня интенсивности субъективного отношения к природе в городской и сельской группах (%)

Название шкалы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Городская	Сельская	Городская	Сельская	Городская	Сельская
ПА	10	20	80	73,4	10	6,6
К	50	40	46,7	56,7	3,3	3,3
Пк	26,6	23,3	73,4	73,4	0	3,3
Пс	23,3	30	73,4	70	3,3	0
НЭ	0	0	63,4	56,7	36,6	43,3

По параметру «субъектификация природных объектов» для обеих групп характерен средний уровень, который выявлен в городской группе у 90% подростков, а в сельской группе – 46,6%. В то же время проявления низкого и ниже среднего уровня субъектификации в сельской группе достигал 53,4%. Это говорит, скорее всего, о том, что взаимодействие с природными объектами в сельской группе носит субъект-объектный характер в большей степени, городская группа обладает более высокой степенью восприятия природного объекта в качестве субъекта совместной деятельности и общения. Природный объект в достаточно большой степени вызывает переживание собственной динамики («эффект параллелизма») в городской, нежели в сельской группе, в последней данный аспект абсолютно не проявил себя, в то время как в сельской группе доминирует такой аспект субъектификации, как наделение природного объекта способностью выступать в качестве референтного лица, опосредующего систему отношений к миру. Приближаясь к старшему подростковому возрасту, мы можем увидеть кардинальные изменения субъективного отношения к природе (Дерябо, Ясвин). Это отношение

приобретает прагматический характер, нередко наблюдается «экологическая криминальность» старших подростков. Кроме того, структура интенсивности отношения к природе в целом напоминает структуру, свойственную «нигилистам». В целом, в старшем подростковом возрасте начинает складываться иерархия компонентов интенсивности непрагматического отношения, которая свойственна взрослым.

Отношение к природе в юношеском возрасте, как правило, носит исключительно эмоциональный характер.

Исследование субъективного отношения к природе у студентов 3-4 курсов 11-ти высших учебных заведений России и 1-ого из ближнего зарубежья в возрасте от 19 до 21 года также было проведено Е.С. Говорухиной и, Л. М. Макаровой ,2009-12 гг. Общая выборка составила 221 человек, из которых 82 молодых человека и 139 девушек. Группа была разделена на две в соответствии с профилем обучения (гуманитарные специальности и технические).

Результаты исследования интенсивности субъективного отношения к природе (методика «Натурофил, В.А.Ясвин) представлены на рис2. в диаграмме.

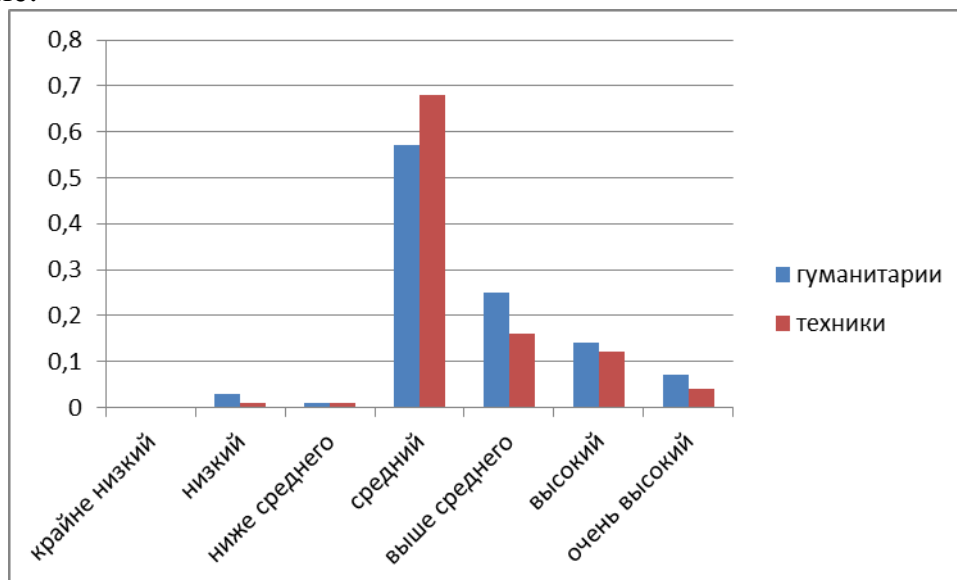


Рис 2. Уровень интенсивности субъективного отношения к природе у студентов.

В данной выборке преобладает средний уровень интенсивности. Кроме того, можно сказать, что у студентов технических специальностей данный уровень выражен в большей степени, чем у студентов-гуманитариев. Однако, это преобладание в группе студентов-гуманитариев произошло за счет уровней «выше среднего», «высокий», «очень высокий».

Представленность компонентов интенсивности отношения приведена на рис3 .

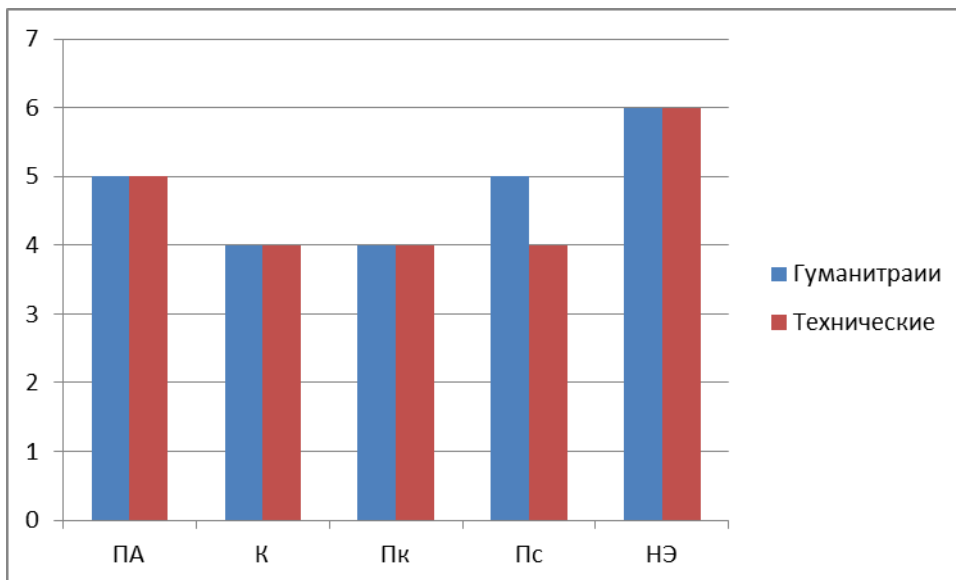


Рис3. Выраженность компонентов интенсивности субъективного отношения к природе в студенческой группе в зависимости от профиля обучения.

Компоненты интенсивности субъективного отношения к природе представлены практически равномерно как у студентов гуманитарных, так и технических специальностей, с некоторой выраженностью поступочного компонента у гуманитариев.

Исследование экологических установок во взаимодействии с природой показало, что доминирующей является установка «красоты» как у гуманитариев, так технических специальностей.

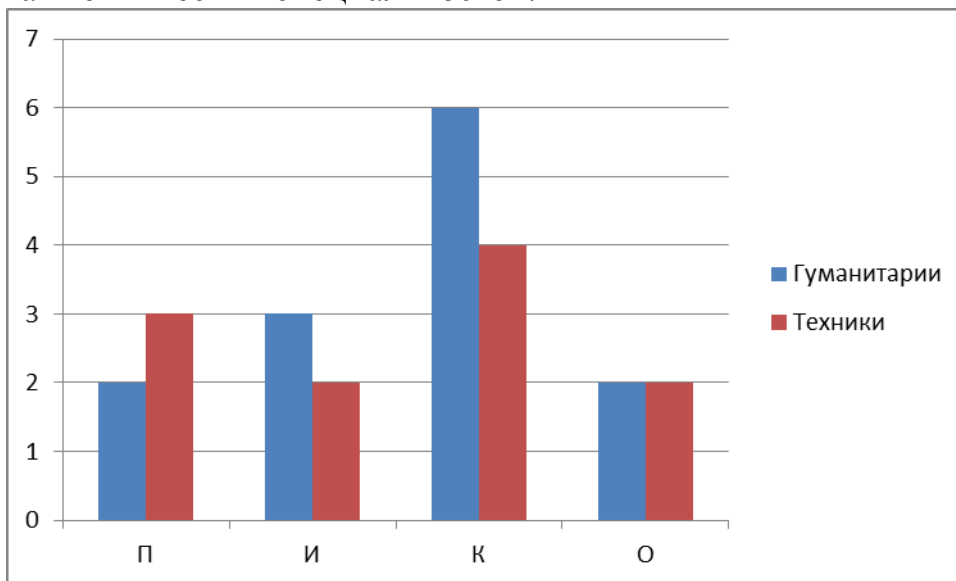


Рис 4. Выраженность экологические установок у студентов.

Особенности мотивации взаимодействия с природой представлены на рис 5.

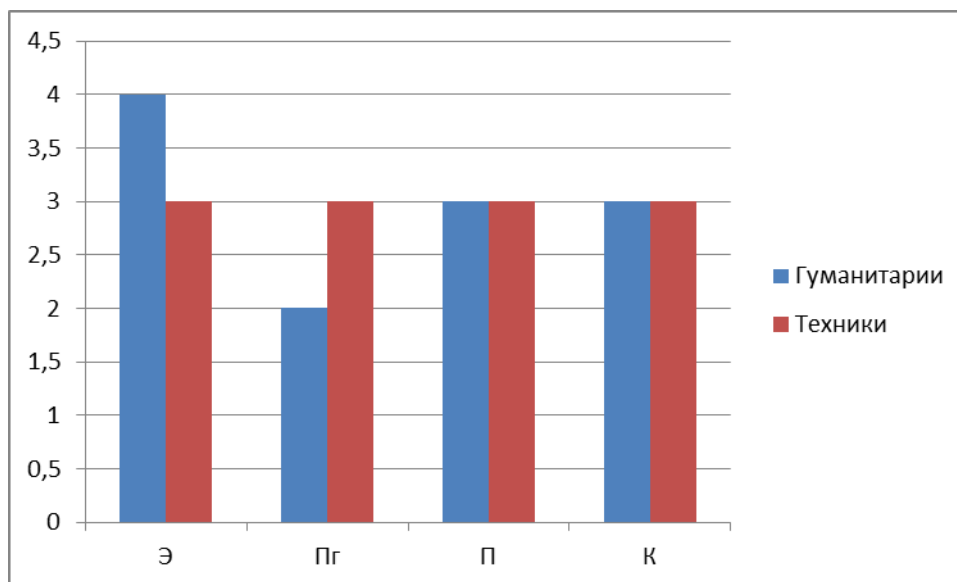


Рис5. Мотивация взаимодействия с природой у студентов.

Преобладающим мотивом у гуманитариев является этическая мотивация, связанная с охраной природы, что отразилось на более низком уровне прагматической мотивации этих студентов.

Статистические различия проверялись непараметрическим U- критерием Манна-Уитни, который обнаружил статистически значимые различия в общем уровне интенсивности отношения к природе между студентами гуманитарных и технических специальностей ($U = 3458,5$ при $r=0,5$). Статистически значимые различия были обнаружены между прагматической и эстетической установками и мотивацией взаимодействия с природой студентов.

Таким образом, можно сказать, что в большинстве случаев природа рассматривается студентами как технических, так и гуманитарных специальностей, с небольшим преимуществом гуманитариев, как объект извлечения пользы для моих целей и как объект красоты, а о восприятии ее с точки зрения охраны, будущие технологи, инженеры, менеджеры, экономисты, социологи, филологи не задумываются.

Это подтверждает актуальность экологизации образования на всех ступенях обучения на основе психологических критериев и свидетельствует о необходимости формирования и коррекции экологического сознания и разработки спецкурсов для студентов в период их обучения в ВУЗе, поскольку от будущих управленцев, экономистов, юристов зависит принятие решения о вложениях в охрану окружающей среды, а от инженеров, технологов зависит изобретение новых технических средств во «благо» человека и окружающей его среды.

Анализируя схему (рис. 2) процесса формирования и развития экологического сознания учащихся, приведенную Е.И. Чердымовой, можно отметить, что в процессе формирования экологического сознания особое внимание следует уделить той среде, в которой развивается человек, особенно ребенок, так как ребенок попадает в определенную человеческую среду со своей сформировавшейся экологической культурой. Ему предстоит еще стать человеком в полном смысле слова: развиться не только физически, но и ус-

воить все экологические нормы, которые известны и приняты в его окружении.



Рис 6. Источники экологического сознания [39, с. 38]

Роль среды в формировании экологического сознания рассмотрим в следующем параграфе.

1.4. Среда как условие формирования экологического сознания

Важным фактором в развитии человека является окружающая среда (В.В. Авдеев, Л.С. Выготский, Дж. Гибсон, Д.С. Дерябо, Г.А. Ковалев, Б. Краус, Д.Ж. Маркович, В.Н. Мясищев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, М. Черноушек, В.А. Ясвин и др.).

Понятие «среда» не имеет в литературе однозначного и четкого определения. В самом широком смысле «среда» понимается как окружение.

Опираясь на определение Д.Ж. Марковича, который отмечал, что «чаще всего под окружающей человека средой подразумевается так или иначе совокупность условий и влияний, окружающих человека», В.А. Ясвин конкретизирует определение среды. Он отмечает, что человека охватывает совокупность природных (физических, химических, биологических) факторов,

которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей [44, с. 10].

Известно, что человек, оказывая влияние своим отношением и действиями на другого человека, становится элементом окружающей среды. В.В. Рубцов отмечает: «мы говорим и пребываем в человеческой среде, но для человека среда – это не только окружающий мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах» [32]. Таким образом, он отводит особую роль социальной общности как среде человека.

В плане психолого-педагогического анализа среды, по мнению В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо, чрезвычайно перспективной представляется «теория возможностей» Дж. Гибсона. Гибсон, вводя теорию возможностей, подчеркивает активное начало человека – субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Возможность – мостик между субъектом и средой. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта. Отсюда следует: чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. «Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [44, с. 10-11]. А.В. Мудрик рассматривает процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром и называет этот процесс социализацией. Он придерживается взгляда на социализацию как двусторонний процесс. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, а с другой – в процессе социализации он активно воспроизводит систему социальных связей за счет активного вхождения в среду. Такой подход акцентирует внимание на том, что человек в процессе социализации не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства, на окружающих людей. М. Черноушек выделяет наряду с семейной средой и школьной средой эмоциональную среду и окружающую среду в широком понимании. К семейной среде он относит физическую и жилищную организацию пространства, а также отношения между людьми, среди которых растет ребенок. Школьная среда подразумевает посещение ребенком яслей, садика, средней школы и т.д. Эмоциональная среда по М. Черноушеку – атмосфера, в которой развивается ребенок. Окружающая среда в широком смысле – это среда сверстников, культурная, этническая, идеологическая, информационная, географическая [40].

Анализируя семейную среду, Б. Краус выделяет в ней «эмоциональную персональную среду» и «социально-культурную среду» (образовательный уровень и социальный статус родителей), технико-гигиеническую среду, социально-экономическую и демографическую среду (структура семьи, имущественные отношения, занятость родителей), а также рассматривает среду воспитательных и школьных учреждений, среду микрорайона, поселка и т.д. [44, с. 11]. В.В. Авдеев в понятии «среда» выделяет «среду функционирования структуры» и «среду обитания», где «среда функционирования» мо-

жет относиться к семейной либо школьной среде, а к «среде обитания» относит «окружающую среду в широком понимании» и «среду микрорайона, поселка» [2, с. 177-188].

Говоря об образовательной среде, Д.Н. Кавтарадзе подразумевает «социально-психологическую, физическую среду школы, дома, улицы и т.д., в которой проходит жизнь учащегося и педагога» и т.п. В.А. Ясвин определяет ее как конкретное окружение какого-либо учебного заведения или конкретную семью. Он обозначает такую среду как локальную образовательную, в отличие от образовательной среды в широком смысле – макросреды, которая теоретически может представлять собой всю Вселенную. Локальная образовательная среда, по мнению В.А. Ясвина, - это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи. Практическая реализация образовательных проектов локального уровня осуществляется конкретными исполнителями – учителями. Они организуют педагогическую среду профессионального функционирования, которая может быть обозначена как образовательная микросреда. Локальная образовательная среда по существу состоит из «встроенных» в нее образовательных микросред. «Встроенность» является одним из ключевых понятий в теории Гибсона: мелкие элементы окружающего мира встроены в более крупные, а те в свою очередь – в еще более крупные и т.д. [44, с. 13]. Взаимопроникновение образовательных сред (локального и микроуровня) хорошо проиллюстрировано на схеме (рис. 3). Так, семейная образовательная среда и школьная образовательная среда (а в нашем рассмотрении дошкольная образовательная среда) взаимопроникают друг в друга, в свою очередь происходит взаимопроникновение образовательных микросред, организуемых воспитателями: образовательные микросреды детских групп в соответствии с возрастом детей, уголок природы и «живой уголок», приусадебный участок и т.д. При этом дошкольная образовательная среда и семейная образовательная среда являются встроенными в среду обитания данного поселения.

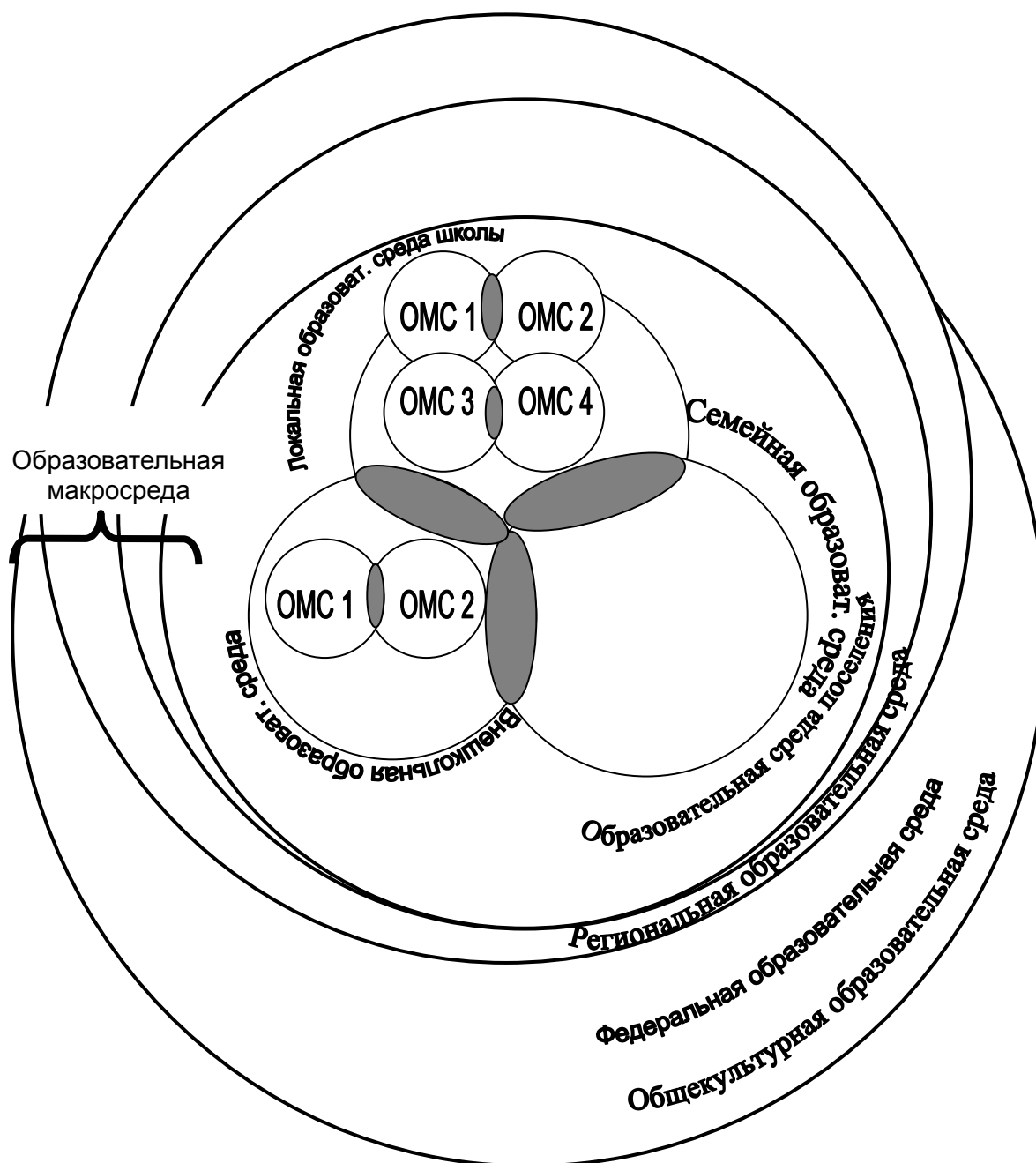


Рис. 7. Встроенная образовательная среда по В.А. Ясвину

ОМС - образовательная микросреда;

■ - взаимопроникновение образовательных сред (локального и микроуровня).

Рассматривая структурные единицы образовательной среды, Г.А. Ковалев выделяет среди них следующие: физическое окружение (архитектура школьного здания и т.д.), человеческие факторы (распределение статусов и ролей, личностные, половозрастные и национальные особенности субъектов деятельности, степень скученности и т.п.) и программа обучения (структура деятельности, стиль преподавания, содержание программ обучения и т.д.) [1, с. 189-199].

Такое представление о структуре среды встречается в ряде экспериментальных работ. Например, Н.Н. Авдеева и Г. Б. Степанова приводят такие «условия жизнедеятельности ребенка в детском учреждении», как «характер взаимодействия между сотрудниками и детьми», «соответствие образовательно-воспитательного процесса современным программам обучения и воспитания», «качество предметно-пространственной среды развития» [2].

Еще в XVII в. основоположник европейской научной педагогики Ян Амос Коменский рекомендовал предварять процесс обучения «должной подготовкой умов», т.е. настраивать школьников на заинтересованное восприятие учебного материала. Должным образом организованная образовательная среда выполняет не только функцию «настройки умов», но и оказывает большое влияние на поведение личности в целом [17].

Известный швейцарский педагог XIX в. Иоганн Генрих Песталоцци подчеркивал значение образовательной среды в педагогическом процессе, давал рекомендации по ее организации, которые не потеряли своей актуальности и в наше время: «Воздействие на тебя предмета всегда и неизменно зависит от того, находится ли он в физической близости или в отдалении от твоих органов чувств. Никогда не забывай о том, находятся ли окружающие тебя предметы близко или далеко от тебя, установи все положительное в твоём восприятии, в твоём профессиональном развитии и даже в твоей добродетели. Существенным из того, что искусство обучения всеми своими действиями присоединяет к простым действиям природы, является следующее: предметы, которые в природе находятся в разнообразном виде и на больших расстояниях, оно стягивает в более узкий круг и в зависимости от обстоятельств подводит их ближе к пяти органам чувств, что облегчает запоминание. Главное, оно повышает чувствительность самих органов чувств и путем упражнения помогает человеку получать изо дня в день все более многочисленные, правильные и прочные представления об окружающих его предметах» [44, с. 96-99].

В.А. Ясвин обращается к структуре среды Е.А. Климова, который рассматривает ее, как среду существования и развития человека, при этом выделяет:

- 1) социально-контактную часть среды;
- 2) информационную часть среды;
- 3) соматическую;
- 4) предметную часть среды.

«Социально-контактная часть среды», согласно Климову, включает:

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

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

3) «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек (наличие выделившихся по тем или иным основаниям «лидеров», «преуспевающих», «звезд», «отстающих», «отверженных» и т.д.), реальное место данного человека в структуре «своей» группы, включенность его

в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств.

Информационная часть среды» включает:

1) правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, законы государства;

2) «неписанные законы», традиции данного сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, их мнениям;

3) правила личной и общественной безопасности (например, в пожароопасном помещении, на дороге и т.п.);

4) средства наглядности, рекламы, любые идеи, выраженные в той или иной форме;

5) требования, приказы, советы, пожелания, поручения, сообщения, клевету и т.д., то есть персонально адресованные воздействия.

«Соматическую часть среды» по отношению к психике человека составляет его собственное тело и его состояние.

В «предметную часть среды» Е.А. Климовым включаются:

1) материальные условия жизни, учебы, работы, быта (жилище, одежда, предметы питания, собственности, пособия, оборудование);

2) физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и т.д.) [44, с.14-15].

Структурно-содержательные представления о среде Е.А. Климова и Г.А. Ковалева хорошо согласуются с теорией «экологического комплекса» Дункана и Л. Шноре - одной из наиболее фундаментальных теорий функционального единства человеческого сообщества и среды и носят эколого-психологический характер. В «экологическом комплексе» вышеуказанными авторами выделяются четыре компонента: население, или популяция (Р), окружающая среда (Environment - E), технология, в расширенной трактовке включающая как о вещественные средства взаимодействия со средой, так и культуру в целом (Т), и социальная организация (О) - сокращенно РОЕТ [44, с.16; 15; 16].

Именно позиция эколого-психологического подхода была учтена В.А. Ясвиным в проведенном анализе взаимодействия личности и образовательной среды, а также разработана система психолого-педагогического проектирования личностно-ориентированных, развивающих сред, в основе которой заложено представление о четырехкомпонентной структуре модели «проектного поля» образовательной среды:

- субъекты образовательного процесса (Р);
- социальный компонент образовательной среды (О);
- пространственно-предметный компонент образовательной среды (E);
- технологический компонент образовательной среды (Т) [44, с.16].

Рассмотрение образовательной среды не ограничивается только эколого-психологическим подходом. По мнению В. И. Слободчикова, среда, понимаемая как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка – «для образования вообще не есть, она не существует для него как нечто налично-существующее и натурально-данное заранее... Таким образом,

образовательная среда не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить - и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [там же, с. 16].

В ряде работ говорится об «информационной среде обучения» (М. Башмаков, С. Поздняков, Н. Резник), которая понимается как «система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения». При этом важнейшим качеством информационной среды обучения является ее возможность обеспечивать интерактивный режим взаимодействия с субъектом, то есть поддержание диалога между учащимся и средой обучения (в нашем случае - взаимодействие детей с животными, обитающими в уголке природы) [44].

Наряду с неосознанным психологическим отношением к действительности, человек характеризуется осознанным отношением к ней, что позволяет рассматривать среду как целостную систему возможностей. То есть, можно сказать, что на активность обладающего сознанием субъекта реальное влияние оказывают ожидаемые и возможные события. Кроме того, известно, что сознательное отношение к действительности сопряжено с условием структуры и содержания самой среды. Эта среда дополняется социальной системой отношений и взаимосвязей. Человек предвосхищает и ориентируется на них в своем поведении, что также включается в систему факторов, регулирующих его. (Р. Бернс, 1984).

Экологизированная образовательная среда должна обеспечивать системность развития экологического сознания детей [23]. Наряду со специальными программами по экологическому воспитанию, эффективным средством в формировании и коррекции экологического сознания является эколого-психологический тренинг как активная форма обучения, которая предполагает различные виды экологической деятельности с учетом возрастных особенностей. Данная система опирается не только на концептуальные принципы педагогики: системность, научность, преемственность, доступность и др., но и на особые принципы организации экологической деятельности. В частности принцип гетерогенности экологической деятельности формирует направленность и индивидуальную психологическую адекватность экологической деятельности.

Наряду с внешними факторами (соответствующими условиями), влияющими на формирование экологического сознания детей, следует учитывать сенситивный период его развития, характеризующийся способностью ребенка к эгоцентрическому восприятию природных объектов.

Теоретический анализ литературы и психолого-педагогическое обоснование программы по экологическому воспитанию «Дом под крышей голубой», профессора, доктора педагогических наук Т.М. Носовой, реализуемой в

МДОУ № 183 г. Самары, а также нашедшую свое распространение в НДОУ № 119 и № 118 «ОАО РЖД» позволили выделить структуру эколого-социально-образовательной среды дошкольного учреждения, способствующей формированию экологического сознания детей (Л.М. Макарова) - таблица 12.

Таблица 12

Структура эколого-социально-образовательной среды ДОУ

<i>Эколого-социально-образовательная среда</i>	<i>Формируемый компонент экологического сознания</i>
<p>I. формационный компонент среды (педагогическая деятельность по специальной программе по экологическому воспитанию: занятия «экологией», эксперименты, экскурсии, игровые методы обучения).</p> <p>II. Физический компонент среды (уголок природы, экологическая лаборатория, биоценотический «живой» уголок, зимний сад и «присадиковый» участок со специализированной экологической площадкой, предусматривающие практическое взаимодействие с природными объектами).</p> <p>III. Социальный компонент среды: субъекты педагогического взаимодействия - воспитатели – родители - дети (экоцентрическое сознание взрослых, возрастные стадии развития субъективного отношения к природе у детей с учетом сенситивного периода - 5-7 лет).</p>	<p>Эмоциональные, когнитивные и конативные представления об объектах природного мира, экоцентрическое отношение к ПО (направленность, установка), психологические механизмы восприятия природных объектов (идентификация, субъективизация, эмпатия, экологическая рефлексия), субъектная стратегия поведения.</p>

Таким образом, эколого-социально-образовательная среда, насыщенная природными объектами, педагогическая деятельность по специальной программе по экологическому воспитанию, экоцентрическая направленность воспитателей во взаимодействии с природными объектами могут выступать как условие и средство развития экоцентрического отношения детей к природе [23; 21; 48].

В качестве примера влияния одного из компонентов эколого-социально-образовательной среды на формирование экологического сознания детей, социального (экоцентрическая направленность во взаимодействии с природными объектами значимых взрослых). Данные уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе значимых взрослых для де-

тей, воспитателей и родителей ДООУ №183, воспитывающихся по специальной экологической программе, представлены в таблице 13.

Таблица 13

**Уровень развития интенсивности субъективного отношения
к природе (в %)**

<i>Категория исследуемых</i>	<i>Уровни</i>		
	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Воспитатели ДООУ № 183	70	30	0
Родители ДООУ № 183	26,6	66,6	6,6
Воспитатели др. ДООУ	42,1	47,3	10,6
Педагоги (студен- ты)	15,7	84,2	0
Медики (студен- ты)	14,2	64,2	21,4

Из таблицы видно, что уровень развития интенсивности по всем компонентам отношения к природе в группе воспитателей экспериментального ДООУ выше аналогичных показателей исследуемой категории контрольных групп (70%). Низкий уровень не выявлен. Высокий уровень интенсивности отношения к природе выявлен у 26,6% родителей экспериментального ДООУ – это третье место после воспитателей экспериментальной и контрольной групп. Следует отметить, что низкий уровень интенсивности отмечен только у 6,6% родителей, тогда как низкие показатели уровня интенсивности в группе медиков выявлены у 21,4%; у воспитателей других ДООУ – 10,6%.

Таким образом, экологическое сознание воспитателей, работающих по специальной экологической программе, отличается от сознания своих коллег, не работающих по специальной программе. То есть, экологическая воспитательно-образовательная среда, создаваемая самими воспитателями, является фактором формирования и совершенствования их собственного экологического сознания, а значит, воспитатели как социальная часть среды влияют на формирование экологического сознания своих воспитанников.

Влияние же информационного компонента (специальная программа по экологическому воспитанию) на когнитивные аспекты мировосприятия дошкольников также статистически подтверждена. Динамика изменений когнитивных аспектов мировосприятия дошкольников до введения программы и после нее представлена в таблице 14.

**Когнитивные аспекты мировосприятия
дошкольников в динамике (в баллах)**

<i>Группа</i>	<i>до программы</i>	<i>после программы</i>
Эксперимент.	4,0	9,7
Контрольная	4,4	5,9

После программы видны значимые различия (в экспериментальной группе – 9,7 баллов, в контрольной – 5,9 баллов), F – критерий Фишера ($F=2,241$; $n = 90$; $p = 0,05$). Это свидетельствует о положительном влиянии программы на формирование экологических представлений у детей [21].

Учеными доказано, что взаимодействие с миром природы обладает большим психолого-педагогическим потенциалом и осуществляет ряд функций:

1) психофизиологическая функция: взаимодействие с животными и растениями может снимать стресс, нормализовать работу нервной системы и психики в целом;

2) психотерапевтическая функция: взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации их межличностных отношений;

3) реабилитационная функция: контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной ее реабилитации;

4) эстетическая функция: взаимодействие с миром природы способствует эстетическому развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее эстетических потребностей;

5) познавательная функция: взаимодействие с миром природы может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать ее интеллектуальному развитию;

6) функция удовлетворения потребности в компетентности, выражаемой формулой «Я могу»;

7) функция самореализации, удовлетворение потребности быть значимым для других;

8) функция общения [11, 42].

Очевидно, что взаимодействие с природой действительно имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема, как отмечает Н.Г. Холодный, заключается в том, что без готовности личности его «видеть», без соответствующей внутренней активности, он так и остается потенциалом [11, 42]. Поэтому одним из приоритетных и актуальных направлений развития современного образовательного учреждения является экологическое образование подрастающего поколения.

1.5. Современные проблемы формирования экологического сознания в системе образования

Экологическое образование – это реализация тенденции проникновения идей, понятий, принципов, подходов экологии в другие учебные дисциплины. Экологическое образование, отмечает Т.М. Носова, не является механическим добавлением к общему образованию, оно должно быть органической частью системы образования в целом. Экологическое образование должно быть направлено и на то, чтобы открыть личности возможности взаимодействия с миром природы, в этом случае экологическое образование становится фактором общего развития и формирования личности. Таким образом, целью экологического образования является формирование личности с экоцентрическим типом экологического сознания. Такая личность может быть названа экологической личностью [23, с.14].

А.Н. Захлебный определяет три задачи экологического образования:

1. Формирование адекватных экологических представлений, т.е. представлений о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе. Такая система представлений позволяет личности знать, что и как происходит в мире природы между человеком и природой, и как следует поступать с точки зрения экологической целесообразности;

2. Формирование отношения к природе, которое определяет характер целей взаимодействия с природой, его мотивов, готовность выбирать те или иные стратегии поведения, иными словами, стимулирует поступать с точки зрения экологической целесообразности;

3. Формирование системы умений, навыков и стратегий взаимодействия с природой. Для того чтобы экологически целесообразно поступать, личности необходимо уметь это делать: и понимания, и стремления окажется недостаточно, если она не сможет их реализовать в системе своих действий. Освоенность соответствующих технологий и выбор правильных стратегий и позволяют поступать с точки зрения экологической целесообразности (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996).

Н.Е. Рязанова отмечает, что экологическое образование должно ориентироваться на переход от конкретных учебно-игровых ситуаций к обобщениям и анализу на более высоком уровне и выработке личностного отношения к экологическим проблемам [33].

Главное в экологическом образовании – формирование соответствующего мировоззрения, экологического сознания. «Опыт убеждает, что лозунги, лекции и даже самые хорошие книги и фильмы недостаточны для формирования активного экологического сознания. Они необходимы, но одного этого мало. Нельзя пойти в библиотеку, начитать умных учебников и сказать: «теперь с экологическим сознанием у меня все в порядке». Сознание формируется в процессе деятельности, и если мальчик или девочка огораживают муравейники, спасают мальков, они как бы участвуют в работе самой природы. Здесь воспитывается не просто милосердие (что само по себе очень важно), а происходит нечто большее, чему нет названия и, что лишь в слабой степени отражает термин “формирование сознания”». Необходимо «вернуться к природе» в смысле

чувствования, впечатления, понимания неразделенности с ней, и эта воспитательная задача более трудная, чем разработка теоретических программ (Д.Н. Кавтарадзе, 1990).

Изучение психологических аспектов организации различных форм непрерывного экологического образования отнесено к ряду приоритетных исследований в Концепции общего школьного экологического образования. Необходима концентрация усилий на комплексной психолого-педагогической и методической разработке условий формирования экологического сознания:

1) гуманизация образования в целях формирования общечеловеческого приоритета сохранения среды жизни;

2) активизация экологического движения;

3) применение знаний в практической деятельности как элемента экологической культуры;

4) преодоление разрыва между знаниями, сознанием, эмоциями, отношением и деятельностью;

5) создание вариантов содержания и форм экологического образования в изменяющихся условиях [70, с. 27].

Ведущая цель экологического образования должна заключаться в формировании экологического императива в сознании человека. В этом случае экологическое сознание индивида обретает природоцентрический (экоцентрический) тип сознания, когда индивид не только «знает», но и «мыслит», и «воспринимает», и «ведет себя» экологично. Поэтому недостаточно знать экологию и знать, что надо совершать экологичные поступки. Более важно – экологично мыслить и экологично поступать. А для этого необходимо, чтобы Природа (вокруг человека, в других людях и в самом человеке) субъективно выступала для данного индивида в роли значимого Другого. Задействовать нужно не только познавательную сферу сознания ребенка, но и в обязательном порядке – эмоционально-чувственную, личностную, поведенческую и другие сферы его сознания. Для этого следует использовать образовательные технологии, построенные на логике субъект-субъектного взаимодействия и включающие в себя тренинговые, игровые и даже медитативные методы формирования экологического сознания [11, 16, 42].

Методологической основой комплексного решения педагогических проблем может служить теория возможностей Дж. Гибсона (1988). Возможности окружающего мира – это то, что он предоставляет субъекту, чем его обеспечивает и что ему предлагает. Главная интегральная возможность, которая дается субъекту окружающим миром, – это возможность жить в нем.

Таким образом, для реализации задач экологического образования необходимо, с одной стороны, целенаправленно педагогически организовать стимулы, связанные с миром природы, а с другой, педагогически организовать соответствующую деятельность личности.

Соответственно, в процессе формирования экологического сознания следует учитывать три аспекта:

1) задействовать все каналы его формирования;

2) стимулировать действие соответствующих механизмов;

3) строить педагогический процесс в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями [11, 21, 42 и др.].

Отсюда следует фундаментальная особенность развития экологического сознания как становления психической формы бытия индивида. А именно: становление сознания происходит как такое изменение психики индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются в психические состояния, а психические состояния превращаются в структурные компоненты сознания.

Проблема формирования нового типа экологического сознания требует создания новой парадигмы экологического образования [11, 42], которая должна опираться на соответствующую «психологическую базу». Иными словами, для эффективности педагогического процесса, формирующего и корректирующего субъективные отношения личности к миру природы, необходимо задействовать разнообразные психологические механизмы и факторы [11, 42]. Как отмечает В.А. Ясвин, основной методологический принцип коррекции и развития отношения к природе заключается в динамическом соответствии педагогического процесса эколого-просветительской деятельности психологическому процессу развития этого отношения [42].

Следовательно, для организации этого процесса необходимо учитывать закономерности развития отношения к природе в соответствии с возрастными особенностями. Так как в дошкольном возрасте дети обладают таким специфическим свойством мышления как «магия» (словам и жестам придается сила воздействия на внешние предметы), В.А. Ясвин предлагает использовать в коррекционном процессе различные элементы ритуализации их экологической деятельности, подобно тому, как это было свойственно архаическому человеку, а свойственный дошкольникам антропоморфизм позволяет формировать партнерскую позицию во взаимодействии с живыми существами, как с равными и самоценными субъектами [42]. Особое внимание, по мнению Ясвина, следует уделять в этом возрасте преодолению прагматических установок, обусловленных влиянием детского артифаклизма. Точку зрения В.А. Ясвина в вопросе коррекции модальности отношения детей к природным объектам через познавательные игры разделяют Т.М.Носова, Л.М. Макарова. Кроме того, они считают, что в дошкольном возрасте важно не столько корригировать, сколько создавать условия для формирования адекватного отношения к природным объектам в соответствии с возрастными особенностями. Например, в младшем дошкольном возрасте через предметную деятельность создавать условия, мотивирующие детей к взаимодействию с природными объектами: «перебрать» крупу, пересыпать ее в «универсальные» пластиковые бутылки и во время прогулки покормить птичек, высыпав содержимое в кормушки, сделанные родителями детей. В результате этой деятельности у детей данного возраста развивается не только мелкая моторика рук, как фактор развития речи, что является сенситивным периодом для этого возраста, но и предпосылки адекватного отношения к природе. В результате меняется характер отношения к природе у ребенка, его мотивационно-потребностная сфера и, следовательно, преобразуется деятель-

ность через практическое взаимодействие с природной сферой, вырабатывается готовность к ее определенному пониманию и соответствующему поведению.

В систему методологических принципов педкоррекции субъективного отношения к природе включены принципы организации стимулов и принципы организации деятельности (В.А. Ясвин). Эти принципы позволяют задействовать все каналы развития субъективного отношения; стимулируют действие соответствующих механизмов; позволяют строить педагогический процесс в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями.

Среди принципов организации стимулов В.А. Ясвин выделяет принцип ориентации на актуализирующий потенциал стимулов, который заключается в том, что педагогически целесообразно организовать воздействие на личность таких стимулов, которые актуализируют определенные психологические механизмы, развитие субъективного отношения к природе. Характерными особенностями реализации данного принципа являются аттрактивность демонстрируемых природных объектов и их положительное эмоциональное восприятие, наличие у природных объектов факторов как морфологических, так и поведенческих, стимулирующих установление параллелизма с человеком и др. Организация стимулов на основе условий параллелизма и индивидуализированности позволяет актуализировать такие психологические механизмы, как субъектификация, интеллектуализация эмоций, проявление совести, например, по отношению к птицам [42].

Так, при формировании субъективного отношения к птицам, учитывая эффект первичности, указывает В.А. Ясвин, целесообразно организовать контакт с такими птицами, которые обладают комплексом психологических релизеров положительной модальности (естественных, социальных «ответов»), т.е. являются аттрактивными. Следующий принцип организации стимулов, по В.А. Ясвину, - принцип комплексности стимульного воздействия, который заключается в педагогически целесообразной организации воздействия на личность системы разнородных стимулов, охватывающих все возможные каналы развития субъективного отношения к природе; то есть подбор комплекса стимулов, одни из которых действуют по перцептивно-эмоциональному каналу, другие – по когнитивному, третьи – по практическому.

Другим не менее важным принципом организации стимулов является принцип ориентации на сенситивность к стимулам, который заключается в том, что педагогически целесообразно организовать воздействие стимулов на личность с учетом ее индивидуальных, возрастных, профессиональных особенностей. Условиями реализации данного принципа является четкое соответствие подобранных для воздействия на личность стимулов и индивидуальной готовности данной личности или (социально-возрастной группы) к их восприятию.

Так, например для дошкольников и младших школьников, отмечает В.А. Ясвин, наиболее подходящими объектами являются крупные, яркие, хорошо знакомые птицы (петух, попугай), для подростков – дневные хищники (орел, сокол), символизирующие благородство и силу, т.е. те качества, которые являются привлекательными для этого возраста, а для старшеклассников – птицы, обладающие интересным поведением, какими-либо исключительными осо-

бенностями (колибри, пингвин) [42]. Не менее важными принципами, входящими в систему методологических принципов, в формировании экологического сознания, являются принципы организации экологической деятельности.

К ним В.А. Ясвин относит следующие принципы:

– Принцип гетерогенности экологической деятельности, который заключается в вовлечении личности в максимально разнообразную деятельность, связанную с миром природы, т.е., другими словами, освоение детьми разнообразных технологий взаимодействия с природными объектами (в рисунке, лепке, стихотворении, сказке, научном реферате, аквариумистике, цветоводстве и т.д. в зависимости от возраста).

– Принцип актуализирующей направленности экологической деятельности, который заключается, по мнению В.А. Ясвина, во включении личности в такую деятельность, которая актуализирует те или иные психологические механизмы развития субъективного отношения к природе (эмпатии, идентификации, рефлексии и т.д.). Приоритет непрагматического непосредственного взаимодействия личности с природными объектами – необходимое условие реализации данного принципа, который обеспечивает тесный контакт личности с природным объектом, его партнерский характер, процесс общения.

– Принцип индивидуальной психологической адекватности экологической деятельности, заключающийся в организации деятельности, которая соответствует специфическим психологическим особенностям личности, т.е. включение личности в такую деятельность, которая соответствует существующей у нее доминирующей мотивации. Так, согласно этому принципу доминирующей мотивацией у младших школьников является деятельность по изучению птиц, наблюдению за ними; для младших и средних подростков – деятельность по освоению технологий содержания птиц; для старших подростков – коллекционная деятельность; для старшеклассников – эстетическое освоение мира птиц и т.д.

– Организация взаимодействия личности с разнообразными природными объектами, представляющими различные их категории: царства, типы, классы и т.д. – является следующим принципом организации деятельности (принцип гетерогенности природных объектов). В результате взаимодействия с каким-либо природным объектом к нему складывается определенное субъективное отношение, которое переносится на другие сходные природные объекты. На основе синтеза отношений, соответствующих различным категориям природных объектов, формируется отношение человека ко всему миру природы [42].

Важнейшую роль в формировании отношения к природным объектам играет характер поступающих от них стимулов, что необходимо учитывать при организации воспитательно-образовательной экологической среды («живой уголок», «уголок природы» и т.д.). Лауреат Нобелевской премии К. Лоренц, исследуя поведение животных, установил, что из всей совокупности стимулов, получаемых животным из мира, можно выделить особую группу ключевых стимулов, которые он назвал релизерами (от англ. release - высвободить, спускать). Сущность релизеров заключается в том, что животное дает на них ту или иную строго определенную реакцию, даже встречаясь с ними впервые. Напри-

мер, обезьяны, выращенные в лаборатории, впадают в состояние ужаса и паники в первый раз увидев змею, более того, даже отрезка шланга.

Определенные релизеры природных объектов могут оказывать свое воздействие и на человека. Д. Мак-Фарленд говорит, например, об инстинктивном распознавании людьми сигнальных раздражителей животных, играющих важную роль в социальном поведении человека.

Анализируя межвидовую коммуникацию, он пишет: «Например, форма головы ребенка - важный фактор, вызывающий родительские чувства у взрослого человека. Неоднократно отмечалось, что люди также реагируют на подобные особенности молодых животных» [11, 42]. Например, такими особенностями головы животных и человека в период младенчества являются: укороченная лицевая часть, округлая форма, высокий лоб, большие размеры относительно всего тела. Об этом же пишет и Я. Линблад: «Нам присуще инстинктивное стремление заботиться о маленьких, пухлых, неуклюжих, большеглазых существах - попросту говоря, о детях. Почти такую же нежность вызывает у нас какой-нибудь «славный» зверь, если он пухленький, пушистый, да еще и с большими доверчивыми глазами. Вот почему медвежата пользуются таким успехом и почему во всем мире так популярен игрушечный медвежонок, копия одного из самых известных австралийских сумчатых - трогательного коалы» [11].

Таким образом, отдельные релизеры (или целые их комплексы), присущие природным объектам, могут формировать у человека устойчивое одобрительное эмоциональное отношение к ним, т.е. симпатию. В свою очередь, воздействие на человека других релизеров может вызвать противоположную реакцию - неприязнь.

В то же время необходимо отметить, что между воздействием релизеров на животных и человека существует принципиальное различие: животное дает на релизер строго определенную, безусловно-рефлекторную реакцию, воздействие релизеров на человека всегда так или иначе опосредовано всем его внутренним миром. На разных людей одни и те же релизеры действуют несколько по-разному, на одного и того же человека одни и те же релизеры также могут влиять различным образом в зависимости от ситуации: его настроения в данный момент, контекста и т.д.

В связи с этим С.Д. Дерябо предложил использовать для обозначения ключевых стимулов, влияющих на процесс формирования субъективного отношения к природным объектам, термин «психологический релизер», чтобы подчеркнуть эту разницу с просто «релизером» [11].

Такие стимулы можно классифицировать в зависимости от того, на какие сенсорные системы они воздействуют: визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые. Визуальные релизеры воспринимаются зрительным анализатором и связаны в первую очередь с цветом, формой, очертаниями силуэта, симметрией, пропорциями, величиной, размерами, светотеневыми особенностями и т.д. Положительное эмоциональное восприятие природного объекта может быть обусловлено, например, относительно большими глазами, которые характерны для ночных и сумеречных животных (например, совы). К положительным естественным релизерам можно отнести также длинные уши у

зайцев и кроликов, пустынного ушастого ежа или лисицы-фенек. Разноцветные птицы, особенно с длинными перьями хвоста (петух) или хохолками (какаду), также воспринимаются положительно.

Аудиальные релизеры действуют через слуховой анализатор и связаны со звуковыми характеристиками: тон, тембр, ритм, высота и т.д. Аудиальные релизеры положительной модальности - это мелодичное пение птиц, журчание ручья, тихий шум листвы («зеленый шум»), кукование кукушки и т.д. К отрицательным можно отнести, например карканье вороны, пронзительные крики некоторых лесных птиц (многих из попугаев), «леденящее душу» уханье филина и т.п. Тактильные релизеры связаны с воздействием на комплекс тактильных и температурных рецепторов различных динамических свойств объектов, осязаемых свойств их поверхности и т.д. Положительные эмоции возникают у людей, когда они соприкасаются с мягкими, пушистыми, теплыми объектами. Это может быть кролик или кошка, мягкая верхняя губа лошади или ухо спаниеля. К отрицательным, можно отнести соприкосновение с холодными и скользкими объектами, такими, например, как лягушка.

Обонятельно-вкусовые релизеры воздействуют на вкусовые и обонятельные рецепторы и также могут иметь определенное значение в эмоциональной регуляции восприятия природного объекта. Наличие приятного запаха у многих цветов делает эти растения желанными объектами для контактов. В других случаях именно неприятный запах оказывается решающим препятствием для возникновения симпатии к объекту.

Поведенческие (витальные) релизеры. Особое положение среди естественных релизеров имеют ключевые стимулы, поступающие при демонстрации природным объектом определенных форм поведения, витальных (жизненных, т.е. связанных с жизнедеятельностью) проявлений, которые вызывают у людей соответствующий эмоциональный отклик [11, 42]. Необходимо учитывать воздействие релизеров на детей при их взаимодействии с животными «живого уголка».

Рассмотрим понятие «взаимодействие», которое определяется в психологии как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь...<...>... каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур» [34, с. 50]. Исходя из этого определения, мы можем сделать вывод, что в результате взаимодействия человека с природным объектом, меняется не только природный объект, но и сам человек. Взаимодействие с природными объектами стимулирует его к анализу своих личных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к этим природным объектам. Именно рефлексия, отмечает В.А. Ясвин, обуславливает тактичность поведения по отношению к животным, нравственный самоконтроль, т.е. совесть. «Экологическая совесть» (В.А. Ясвин), или положительное отношение (О.Г. Листопад, В.Е. Борейко), заставляет человека самостоятельно формулировать для себя нравственные обязательства по отношению к объектам природы, требовать от себя их выполнения и производить

самооценку совершаемых поступков. Такая совесть может проявляться как в форме рационального осознания нравственного значения совершаемых действий («когнитивная совесть»), так и в форме эмоциональных переживаний типа «угрызений совести» («эмоциональная совесть»). В результате рефлексии человек, например, может сделать вывод о том, что для успешного взаимодействия с природными объектами ему недостаточно знаний, что стимулирует, например, его познавательную активность в соответствующей области.

В процессе восприятия природных объектов и взаимодействия с ними могут проявляться такие психологические механизмы как идентификация, субъективизация, эмпатия.

В социальной психологии идентификация в самом общем виде понимается как отождествление индивидом себя с другими, непосредственное переживание субъектом той или иной степени тождественности с объектом.

Исследователи рассматривают феномен идентификации в разных его аспектах. Так, В.А. Петровский и Н.Н. Авдеева подчеркивают преимущественно его эмоциональный характер. Е. Стотланд и Л.К. Кэнон – когнитивный. Н.Н. Обозов считает, что идентификация – фундаментальный механизм не только когнитивных процессов взаимодействия, но и аффективной, и поведенческой составляющих» [2, 11, 42]. Очевидно, что в определенных условиях идентификация возможна и в отношении природных объектов. Например, когда человек видит дрожащую от холода бездомную собаку, он невольно идентифицирует, отождествляет себя с ней, у него возникает естественное желание «накормить и обогреть» ее. Роль идентификации в процессе взаимодействия с природными объектами заключается в обеспечении человеку лучшей ориентации в них, возможности моделировать их характерные состояния и витальные проявления.

В качестве механизма, актуализирующего установки личности, Т. П. Гаврилова рассматривает эмпатию как «способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный объект», причем «в реальной жизни эмпатические переживания могут быть реакцией не только на наблюдаемые, но и на воображаемые переживания других, которых индивид не воспринимает непосредственно» [8, с. 123-124]. «Эмпатическое понимание личного опыта другого, с точки зрения его самости, позволяет строить такое отношение, которое формирует у человека мотивацию к изменению» (Роджерс К.Р., 1994).

То, что объектом эмпатии может быть состояние не только другого человека, но и антропоморфизированный объект, подчеркивает также Н.Н. Обозов. Благодаря механизмам идентификации и эмпатии, результатом восприятия природного объекта может стать симпатия к этому объекту, т.е. устойчивое внутреннее расположение. Симпатия побуждает человека к дальнейшему взаимодействию с этим природным объектом, оказанию ему внимания, помощи и т.д. В процессе взаимодействия с тем или иным природным объектом важнейшее значение имеет следующее обстоятельство: воспринимает ли человек его как «субъекта» или же как «объект». В.Ф. Кузьмин, К.Р. Мегрелидзе, С.Л. Рубинштейн считают возможным относить понятие «субъект» только к человеку.

Они отмечают, что у животных существуют «зачатки» субъективности. К.Р. Абульханова, Я.А. Пономарев, В.Ф. Сержантов допускают распространение этого понятия и на сферу биологической активности [11, 21, 31, 42]. Специфика отражения субъектности природных объектов заключается в том, что эта субъектность моделируется человеком, приписывается им. Этот процесс был назван С.Д. Дерябо субъектификацией (субъект + ...фикация - от лат. «делаю, создаю») [11]. В данном случае не имеет значения, является ли данный природный объект «субъектом» с академической точки зрения, - для нас важно субъективное отношение личности к растениям и животным в ситуациях взаимодействия (как реального, так и идеального). Речь идет о субъектности природных объектов в аспекте ее отражения личностью, т.е. их «отражаемая субъектность». Субъектификация - это надделение объектов мира субъектностью, т.е. свойствами, качествами и функциями субъекта, в результате чего они открываются отражающему как субъекты [см. там же].

Если отражение природного объекта происходит в парадигме субъект (человек) - объект (животное или растение), то взаимодействия между ними на психологическом уровне не происходит. Речь может идти только об одностороннем воздействии субъекта на объект: $S \rightarrow O$. Если же объект природы подвергнут субъектификации, то уже появляется возможность идеально представленного психологического взаимодействия с ним, включения его в сферу действия этических норм: $S \leftrightarrow So$.

Большой потенциал экологического образования заложен в интеграции научных знаний и практической деятельности. Экологическое образование по своим функциям должно быть, прежде всего, своеобразной учебной практикой, где дети приобретают важный опыт работы в группе, сотрудничества, взаимодействия, распределения функций и обязанностей, обобщения и выводов, прогнозирования. Д.Н. Кавтарадзе еще в 1975 году указывал на три метода группового обучения - дискуссии, ролевые и имитационные игры. Одна из особенностей этих методов заключается в том, что они вынуждают обучаемого к активности. Участвуя в дискуссии, человек приобретает навыки и воспитывает в себе привычку аргументированно отстаивать свою версию. Доказана роль игры в обеспечении достижения ряда образовательных целей: стимулирование мотивации и интереса в области предмета обучения; развитие навыков критического мышления и анализа, принятия решений, коммуникации, конкретных умений; изменение установок социальных ценностей (конкуренция и сотрудничество); саморазвитие и др. В ролевой игре полученные знания оживают. Происходит их переоценка, они усваиваются на более высоком уровне в процессе практического использования. Для многих участников игра выступает как имитация реальных ситуаций на эмоциональном уровне. Словом, ролевая игра способствует эффективной интеграции личного и коллективного опыта, активному использованию знаний законов общественного и естественного развития. В имитационной игре, имеющей общий предмет деятельности, синтезируются три вида методов обучения: экспертный, аналитический и экспериментальный. Этот общий объект деятельности и образует содержательную основу для общения, что способствует развитию у учащихся навыков принятия коллективных решений.

Автор пособия считает, что решение проблемы по формированию экоцентрического типа экологического сознания в условиях образовательного учреждения возможно при организации психолого-педагогической деятельности по определенной модели, которая была апробирована в дошкольном образовательном учреждении №183 г. Самара и нашла свое распространение в НДОУ № 118 и №119 ОАО РЖД. Структура модели приводится ниже (табл. 15).

Таблица 15

Модель формирования экологического сознания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения

<i>Психолого-педагогическая деятельность</i>	<i>Формируемый компонент экологического сознания</i>
<p>I. Создание эколого-социально-образовательной среды:</p> <p>1. Информационный компонент среды (педагогическая деятельность по специальной программе по экологическому воспитанию: занятия «экологией», эксперименты, экскурсии, игровые методы обучения).</p> <p>2. Физический компонент среды (уголок природы, экологическая лаборатория, биоценотический «живой» уголок, зимний сад и «присадиловый» участок со специализированной экологической площадкой, предусматривающие практическое взаимодействие с природными объектами).</p> <p>3. Социальный компонент среды: субъекты педагогического взаимодействия - воспитатели-родители-дети (экоцентрическое сознание взрослых, возрастные стадии развития субъективного отношения к природе у детей с учетом сенситивного периода 5-7 лет).</p>	<p>Эмоциональные, когнитивные и конативные представления об объектах природного мира, экоцентрическое отношение к ПО (направленность, установка), психологические механизмы восприятия природных объектов (идентификация, субъективизация, эмпатия, экологическая рефлексия), субъектная стратегия поведения.</p> <p>Высокий уровень (или динамика) развития компонентов экологического сознания.</p>
<p>II. Использование психолого-педагогических методов формирования и коррекции экологического сознания:</p> <ul style="list-style-type: none"> - эколого-психологический тренинг; - программа по экологической психологии с включенным тренингом. 	

III. Ориентир на психологические критерии эффективности экологического сознания.	
--	--

Решению данного вопроса (коррекция и формирование экосознания взрослых) служит разработанный автором спецкурс «Экологическая психология» с включенным эколого-психологическим тренингом.

Эффективность внедренной программы по экологической психологии с включенным эколого-психологическим тренингом (как предполагаемое средство коррекции экологического сознания взрослых и повышения квалификации педагогических работников в формировании экосознания детей) изучалась по анкете «обратной связи» на выборке 260 человек среди которых - студенты очно-заочного факультета психологии Самарского филиала МГПУ, СМИУ (в наст. время САГМУ), СИПКРО, ЦРО, воспитателей ДОУ. Выдержки из ответов на анкету «обратной связи» слушателей курса, приведены ниже:

«Тема курса достаточно новая и интересная для практического психолога и может быть использована в любой сфере образования. Проблема формирования экологического сознания очень актуальна и продемонстрированные упражнения в тренинге способствуют решению данной проблемы» (из отзыва психолога – методиста психологической службы Октябрьского района г. Самары).

«Спецкурс понравился своей целостностью, логичностью. Особенно хочется отметить практические занятия по диагностике экологического сознания, в частности дошкольников и эколого-психологический тренинг, упражнения которого многофункциональны. Они способствуют, на мой взгляд, не только формированию и коррекции экологического сознания, но и развитию психических функций детей, их кругозора (например, упражнение «знакомство»). Повторение имени каждого участника с эпитетом, обозначающим природный объект, – это и тренировка памяти, и концентрация внимания, и познание окружающего мира» (из отзыва практического психолога).

«Понравились упражнения с минералами, рефлексия ощущений посредством рисунка. После тренинга мне захотелось посадить цветы. Еще заинтересовали учебные задачи Толлингеровой применительно к детскому саду» (из отзыва студентки очно-заочного отделения психологического факультета СФ МГПУ).

«Я поняла, почему у меня цветы в доме плохо растут: я воспринимала их как красивый объект, но они же живые, а я с ними не общалась...» (из отзыва студентки СИПКРО).

«После упражнения «Имитация дождя» почувствовала, что я как будто побывала в лесу и отдохнула. Обязательно буду его использовать на своих занятиях с детьми. И еще я думаю, что это упражнение будет полезно детям не только как релаксация, но и как психомышечная тренировка для пальчиков» (из отзыва воспитательницы ДОУ №183).

«Тренинг помог понять себя и человека, находящегося рядом. Развивает воображение и фантазию»; «Тренинг помог понять свое отношение к природе и к окружающим»; «Упражнение «Ассоциация» помогло осознать то, что каждая вещь, пусть даже неодушевленная может навеять самые разные чувства и мысли. Тренирует воображение»; «Сороконожка» еще раз подтвердила то, что лучше вместе со всеми, чем без всех»; «Упражнения помогли почувствовать себя частицей чего-то большого».

«Я считаю, что ЭПТ - это общение, приближение к природе. Он помогает разобраться в ценностях»; «Упражнение «Природа и Цивилизация» продемонстрировало как Цивилизация губит природу и, в некоторых случаях, главнее Природы и давит на нее»; «Упражнения «Зоопарк» и «Природа и Цивилизация» помогли понять, что главное – это единство всего живого и на человека возлагается большая ответственность за сохранение окружающего мира. Важно единение людей и поддержка друг друга в любых ситуациях» (из отзывов студентов г. Самары, г. Чапаевска)

Особое внимание следует уделить анализу рисунков слушателей, в частности г. Чапаевска как самого неблагоприятного в экологическом плане города. Так, в упражнении, которое называется «Экспедиция» участникам тренинга предлагается ситуация, в которой они отправляются в научную экспедицию. В этой экспедиции они «открывают» новый вид растений или животных (по типу проективного теста «Несуществующее животное»). Следует отметить, что «открытое» растение или животное у 85% участников тренинга было наделено очищающим окружающий мир свойством, что подтверждает в очередной раз экологическую проблему в этом городе и желание его жителей исправить данную ситуацию.

Раздел 2. Методы диагностики, формирования и коррекции экологического сознания

2.1. Методы диагностики субъективного отношения к природе

2.1.1. Методы диагностики экологического сознания дошкольников

Тест «Мировосприятие дошкольников», автор Л.М. Макарова.

Методическое руководство по использованию теста «Мировосприятие дошкольников», предназначенного для диагностики экологического сознания детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Год создания: 1999.

Тест «Мировосприятие дошкольников» направлен на изучение особенностей экологического сознания детей старшего дошкольного возраста 5-7 лет. Данный тест предназначен для психологического сопровождения специальных программ по экологическому воспитанию с целью определения эффективности влияния на процесс формирования экологического сознания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. Психоло-

гическими критериями эффективности формирования экологического сознания являются: высокий уровень когнитивных, эмоциональных и конативных представлений об объектах природы, эгоцентрическая направленность при восприятии и взаимодействии с природными объектами, психологические механизмы: эмпатия, идентификация, субъектификация, рефлексия (экологические умозаключения), способствующие активизации экологического поведения. При этом эмпатия рассматривается как «способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный объект» [2]; идентификация в самом общем виде понимается как отождествление индивидом себя с другими, в нашем случае – с природными объектами. Н.Н. Обозов считает, что идентификация – фундаментальный механизм не только когнитивных процессов взаимодействия, но и аффективной, и поведенческой составляющих». Субъектификация - это наделение объектов мира субъектностью, т.е. свойствами, качествами и функциями субъекта, в результате чего они открываются отражающему, как субъекты. Взаимодействие с природными объектами может стимулировать человека к анализу своих личностных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к этому природному объекту – это и есть экологическая рефлексия.

В основе разработки теста использован принцип таксономии Д. Толлингеровой. Таксонология раскрывает систему познавательных действий, начиная с действий, связанных с восприятием, запоминанием, припоминанием и кончая операциями логического и творческого мышления.

Описание теста «Мировосприятие дошкольников»: *состоит из трех субтестов:*

1-й субтест «Когнитивные аспекты мировосприятия» состоит из 12 вопросов и позволяет диагностировать три когнитивных аспекта мировосприятия детей: «Я и Вселенная» (1,2,3,4 вопросы), «Я и мой край» (5,6,7,8), «Я и время» (9,10,11,12).

Содержание вопросов предусматривает осведомлённость, репродукцию отдельных фактов или их целого и требует от ребенка мнемонических операций. Они начинаются со слов: как называется, что..., какая

Например: Что такое Земля? Ребенок может ответить: планета или на ней живут люди, или растут деревья, или все вместе взятое.

Осознание того, что ребенок живет на планете Земля (т.е., ответ «планета» совпадает с ключом) оценивается в 1 балл. Несовпадение с ключом оценивается в 0 баллов. Таким образом, подсчитывается количество баллов по каждому аспекту и по всему субтесту, а также средний балл по группе.

2-й субтест «Субъективное отношение к природе» позволяет выявить проявление психологических механизмов в восприятии природных объектов (эмпатия, идентификация, субъектификация, рефлексия как экологические умозаключения), а также доминирование эгоцентрической или антропоцентрической установки в отношении природных объектов на основе экологических представлений, которые могут быть диагностированы с помощью дополнительных вопросов.

Этот субтест требует от детей более сложных мыслительных операций (сопоставление, обобщение, обоснование, разъяснение). Вопросы начинаются со слов: Как ты понимаешь...? Как ты думаешь...? Как ты поступишь...? Что нужно сделать, чтобы ...? Субтест состоит из 16 вопросов, 8 из которых выявляют доминирование экоцентрической или антропоцентрической установки в отношении природных объектов. Ответы на эти же вопросы могут быть проанализированы с точки зрения проявления психологических механизмов в восприятии природных объектов: эмпатии, идентификации, субъективизации на основе рефлексии.

Ответ оценивается в баллах. Так, за экоцентрическую направленность в восприятии природных объектов в ответах детей ставится 2 балла. Антропоцентрическая направленность оценивается в 0-1 баллов. Подсчитывается количество баллов по каждой направленности. 8 остальных вопросов выявляют экологические умозаключения на основе экологических представлений.

3-й субтест «Экологическая направленность взаимодействия с природными объектами эколого-образовательной среды» позволяет выявить:

1) наличие и направленность практического компонента экологического сознания;

2) экологические представления об окружающей эколого-образовательной среде;

3) процесс обобщения на основе экологических представлений с элементами рефлексии.

Данный субтест помимо мыслительных операций предусматривает речевой акт, предполагающий самостоятельность. Ребенку показываются 10 фотографий, изображающих детский сад по следующим сюжетам:

1) практическое взаимодействие детей с животными в «живом уголке» и уход за растениями (три фото);

2) занятия детей экологией, проведение экспериментов (три фото);

3) интерьер детского сада (четыре фото).

Затем предлагается придумать рассказ о детском саде или провести по нему экскурсию. Рассказ протоколируется или записывается на пленку.

Обработка протоколов рассказов

1) подсчитывается общее количество предложений;

2) из них подсчитываются количество предложений с экологическим содержанием;

3) определяется количество предложений, содержащих экологические обобщения, умозаключения (рефлексию);

4) подсчитывается количество предложений, отражающих практическое взаимодействие с природными объектами эколого-образовательной среды.

Обращается внимание на выход за рамки фотографических сюжетов, на проекцию жизни детей в ДОУ, взаимодействие с природными объектами, описание экспериментов и выводов по ним.

Помимо диагностики экологической направленности с природными объектами эколого-образовательной среды, данный субтест может быть ис-

пользован для определения речевого развития детей: речевой активности и продуктивности, состава речи, грамматического строя, связности и последовательности речи.

В целом тест «Мировосприятие дошкольников» может использоваться для определения уровня развития вербального интеллекта детей.

Форма проведения теста – индивидуальная. Ответы детей желательно протоколировать для качественного анализа.

Обработка и интерпретация результатов по всему тесту. Для выявления эффективности программы диагностику следует проводить два раза, до введения программы и после нее. Эффективность исчисляется по разработанному Д. Толлингеровой принципу таксации (выявление операционного качества вопроса теста) и исчисления индекса варибельности.

Индекс варибельности выражает соотношение числа суммы баллов, полученных по всем субтестам к общему числу вопросов в наборе.

$$\frac{\sum \text{УЧР}}{\sum \text{Общ}} = 0.9$$

Пример:

$$\frac{\sum \text{ДОР}}{\sum \text{ДОР}} = 1.0$$

Таким образом, из 67 вопросов различной таксации (разные познавательные операции) выполнено 63. Индекс варибельности этого набора учебных задач равен 0.9.

Индекс, который колеблется от нуля до одного будет, следовательно, высоким.

$$\frac{\sum \text{О.К.}}{\sum \text{В.}} = 0.1$$

Операционное качество теста можно определить по таблице 16:

Таблица 16

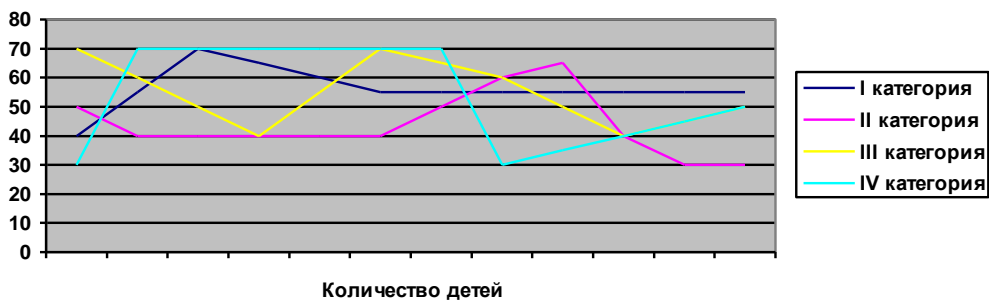
Субтесты	Порядковый номер вопроса в тесте																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
I субтест (мнемонические операции)																						
II субтест (мыслительные операции)																						
III субтест (творческое мышление)																						

Из таблицы видно, какие вопросы вызвали затруднения и каких мыслительных операций они требуют от ребенка.

Можно посчитать средний индекс варибельности по группе в целом по следующей формуле:

Универсальное Мировосприятие

По каждому субтесту можно также на графике отложить полученный индекс вариабельности каждого ребенка, который наглядно демонстрирует не только уровень развития мыслительных операций, но и когнитивные аспекты мировосприятия.



Вопросы к тесту «Мировосприятие дошкольников»

Инструкция: «Давай с тобой поиграем в вопросы и ответы. Я буду тебе задавать вопросы, а ты отвечать. Если ты чего-то не знаешь, то ничего страшного. Скажи «не знаю». Все люди могут чего-то не знать. Ты подрастешь и пойдешь в школу, где научишься читать. А когда человек умеет читать, то он может найти ответы на многие интересующие его вопросы в книгах. Ну что, начали?! Объясни, пожалуйста, как ты понимаешь...».

Субтест 1. Когнитивные аспекты мировосприятия.

1-й аспект: «Я и Вселенная»

1. Что такое «Земля»?
2. Какие планеты тебе известны?
3. На что похожа планета Земля? Какая у неё форма?
4. Вокруг чего вращается Земля?

2-й аспект: «Я и мой край»

5. Как называется наш город?
6. Как называется река, которая протекает в нашем городе?
7. Как называются горы, которые есть в нашем крае?
8. Что такое «заповедник»? Есть ли в нашем крае заповедник?

3-й аспект: «Я и время»

9. Какие времена года ты знаешь?
10. Сколько месяцев в году? Какие?
11. В каком месяце ты празднуешь свой день рождения?
12. Кто такие «предки»?

Ключ (за совпадение ставится – 1 балл): 1) планета; на ней живут, растут, почва; 2) Марс, Юпитер, Плутон, Сатурн, Венера, Уран, Нептун, Мерку-

рий (5 из 8 планет - 1 балл); 3) шар, круглая; 4) вокруг солнца, своей оси; 5) Самара; 6) Волга, Самарка; 7) Жигулёвские, Жигули; 8) «Самарская Лука», «Жигулевский»; 9) весна, лето, осень, зима; 10) 12 и назвал их; 11) назвал свой день рождения; 12) от них пошел наш род, или мама с папой, бабушка с бабушкой, прадеды и т.д.

Субтест 2. Субъективное отношение к природе

Вопросы, выявляющие эгоцентрическую направленность взаимодействия с природными объектами.

1. Как ты поступишь, если встретишь на дороге, зимой, замерзающую птичку?

Предполагаемый ответ эгоцентрической направленности: заверну, отопгрею, возьму домой, а когда поправится - отпущу, т.к. у нее могут быть детки и т.п. - 2 б.;

- антропоцентрический - пройду мимо, пойду домой – 0 б;

- принесу домой, посажу в клетку, будет у меня жить и т.п. – 1 б.

2. Как ты поступишь, если увидишь девочку или мальчика, бьющих больную кошку?

- остановлю их, скажу, чтобы ..., возьму и вылечу – 2 б;

- скажу кому-нибудь из взрослых - 1 б;

- пройду мимо – 0 б.

3. Как ты поступишь, если на дороге увидишь гусеницу?

- пройду мимо, отнесу на травку, ей тоже хочется жить и т.п., это – корм для птиц – 2 б;

- наступлю, она вредная, противная и т.п. – 1 б.

4. Как ты поступишь, если увидишь, что дети нашли спички и стали разводить костер во дворе рядом с деревьями и кустами?

- скажу, чтобы потушили – 2 б;

- скажу взрослым – 1 б;

- пройду мимо – 0 б.

5. Как ты думаешь, хорошо это или плохо, если уничтожить всех волков? Почему?

- плохо, волки - санитары, они нападают на больных животных или они тоже живые и хотят жить и т.п. – 2 б;

- хорошо, так как они нападают на людей и животных, они хищные, злые – 0 б.

6. Представь, красивая бабочка села тебе прямо на одежду. Что ты сделаешь?

- ничего не буду делать, т.к. можно повредить крылья, и она не сможет летать – 2б;

- поймаю, посмотрю и отпущу – 1 б;

- поймаю и засушу – 0 б.

7. Как ты думаешь, что нужно сделать, чтобы растение не погибло?

- поливать, не топтать, подкармливать – 2 б;

- один признак – 1 б;

- не знаю – 0 б.

8. Представь, что ты уже взрослый, и ты - директор завода. Твой завод сливает в реку грязную воду и выпускает по трубам вредный дым. Как ты поступишь: поставишь на трубы фильтры, очистители воздуха, но тогда получишь меньше денег, или оставишь все без изменения, но получишь много денег.

- фильтры – 2 б;

- оставлю без изменения – 0 б.

Эти же вопросы могут быть проанализированы с точки зрения проявления психологических механизмов в восприятии природных объектов: *эмпатии, идентификации, субъективизации, рефлексии*.

Дополнительные вопросы, выявляющие экологические умозаключения на основе экологических представлений:

1. Для кого и для чего нужны скворечники и кормушки?

2. Как ты думаешь, почему в некоторых реках и озерах рыба стала умирать?

3. Как ты думаешь, можно ли есть ягоды, фрукты и овощи, которые растут около дороги, где ездят машины? Почему?

4. От чего бывают болезни?

5. Для чего нужны растения?

6. Как отличить живое от неживого? Приведи пример.

7. Где воздух чище: в лесу или в городе?

8. Как ты думаешь, в каких местах в городе воздух чище, а в каких грязнее?

2.1.2. Вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП», авторы: В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо. Год издания: 1989.

Вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» направлена на исследование типа доминирующей установки в отношении природы. В ней использовались принципы вербальных ассоциативных методик (Залевская, 1982; Клименко, 1975, 1982; Леонтьев, 1967; Титова, 1975).

Условно можно выделить четыре типа таких установок: личность воспринимает природу как объект красоты («эстетическая» установка); как объект изучения, получения знаний («когнитивная»); как объект охраны («этическая») и как объект пользы («прагматическая»). «ЭЗОП» - это «эмоции», «знания», «охрана», «польза» - такие рабочие названия типов установок использовались во время создания методики.

Методика состоит из 12 пунктов. Каждый пункт содержит стимульное слово и пять слов для ассоциаций.

Методика проводится в устной форме. На бланке испытуемый фиксирует только ответ. Возможен индивидуальный и групповой вариант. Но в письменном варианте методика может использоваться с испытуемыми, начиная с 10-11 лет. В индивидуальном варианте можно использовать устно. В этом случае минимальный возраст испытуемого 6-7 лет. Испытуемому предъявляется стимульное слово и предлагается выбрать одно из пяти следующих, которое, по его мнению, больше всего «к нему подходит». Слова

предъявляются в высоком темпе, у испытуемого не остается времени осмыслить варианты (5 вариантов оказалось для этого наиболее оптимальным), и он вынужден выбирать тот, который «первым пришел в голову». Этот вариант как раз и характеризует доминирующую экологическую установку.

Количество выборов того или иного типа представляется в процентном отношении от максимально возможного, а затем им присваиваются соответствующие ранги: 1, 2, 3 и 4. Тип установки, получивший наибольший удельный вес (1 ранг), рассматривается как ведущий у данной личности.

Опыт показывает, что, как правило, у испытуемых существует не один, а два преобладающих типа установок.

Инструкция. Вам будут предложены слова и к каждому из них еще по пять слов. Выберите из этих пяти то, которое для вас лучше всего связывается с предложенным. Например, дается слово «мяч» и к нему следующие слова: «красный», «футбольный», «большой», «резиновый», «детский». В качестве ответа вы говорите только выбранное слово, например, «резиновый». Отвечать нужно быстро, так как первая реакция наиболее точно отражает ваш выбор.

1. ЛЕС: поляна (К), муравейник (И), заповедник (О), дрова (П), песок.
2. ЛОСЬ: следы (И), лесник (О), трофей (П), камни, рога (К).
3. ТРАВА: поливать (О), силос (П), кора, роса (К), стебель (И).
4. ОЗЕРО: улов (П), шерсть, острова (К), моллюск (И), очищать (О).
5. МЕДВЕДЬ: паутина, хозяин (К), малина (И), редкий (О), шкура (П).
6. ДЕРЕВО: осень (К), кольца (И), вырастить (О), мебель (П), сено.
7. БОЛОТО: головастик (И), заказник (О), торф (П), яблоки, туман (К).
8. УТКА: запрет (О), жаркое (П), рассвет (К), ветка, кольцевание (И).
9. РЫБА: жабры (И), серебристая (К), нерестилище (О), жарить (П), перо.
10. САД: берлога, цветущий (К), опыление (И), ухаживать (О), урожай (П).
11. БОБР: ловкий (К), резцы (И), расселение (О), шуба (П), грибы.
12. ПРИРОДА: красота (К), изучение (И), охрана (О), польза (П).

2.1.3. Анкета для родителей об экологическом воспитании.

1. Какие животные и растения есть у вас дома?
2. Помогает ли ваш ребенок в уходе за ними? Как?
3. Умеет ли ваш ребенок любоваться природой?
4. Знает ли ваш ребенок, для чего существует река, лес, луг?
5. Что знает ваш ребенок о Красной книге? Какие животные и растения находятся под охраной? Можете назвать?
6. Совершаете ли вы совместные прогулки в природу? Как часто? Что приносите домой?
7. Наблюдали ли вы у своего ребенка признаки жестокости по отношению к животному?
8. Являетесь ли вы для своего ребенка примером бережного отношения к природе?
9. Есть ли в вашем доме книги о животных и растениях? Какие?
10. Что такое экология? Как вы думаете?
11. Умеет ли ваш ребенок различать зимой деревья?

2.1.4. Анкета для родителей детей (5-7 лет) на выявление их участия в экологическом воспитании (Л.М. Макарова).

Инструкция: Ответьте, пожалуйста, на приведенные ниже вопросы анкеты, выбрав тот или иной вариант ответа, который соответствует вашему мнению или дайте свой ответ в свободной строке.

1. Знает ли ваш ребенок название нашей планеты?
(да; нет; не знаю).
2. Известно ли вашему ребенку, что он живет в России?
(да; нет; не знаю).
3. Знает ли ваш ребенок, как называется город, в котором он живет?
(да; нет; не знаю).
4. Знает ли ваш ребенок название реки, на берегу которой находится наш город?
(да; нет; не знаю).
5. Известно ли ему о существовании Жигулевских гор?
(да; нет; не знаю).
6. Известно ли ему о существовании заповедника в нашем крае?
(да; нет; не знаю).
7. Уступаете ли вы при ребенке (и без него) место пожилым людям в транспорте?
(да; нет; не знаю).
8. Беседуете ли вы с ребенком о поступках людей, героев сказок, мультфильмов?
(да, часто; нет; иногда).
9. Привлекаете ли вы своего ребенка к подготовке подарка к празднику бабушкам, дедушкам или другим родственникам?
(да; нет; иногда).
10. Можете ли вы выбросить мусор в присутствии ребенка на землю, если нет урны?
(да; нет; иногда).
11. Привлекаете ли вы своего ребенка к общественно-полезному труду?
(да; нет; иногда).
12. Принимали ли вы участие в субботнике, посвященному уборке территории и благоустройству вашего двора?
(да; нет, для этого есть городские службы; иногда).
13. Участвовал ли ваш ребенок вместе с вами в благоустройстве вашего двора, подъезда?
(да; нет; иногда).
14. Приняли бы вы участие вместе с вашим ребенком в благоустройстве территории детского сада, который посещает ваш ребенок?).
(да; нет; лучше выделю средства и проконтролирую этот процесс; лучше организовать для этого специальные службы).

2.1.5. Анкета для родителей по изучению экологических факторов, влияющих на эмоциональное состояние взрослых и детей (автор Л.М. Макарова).

Ваш пол _____

Пол вашего ребенка _____

Ваш возраст _____

Возраст вашего ребенка _____

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, выбрав те варианты ответов, которые соответствуют вашему мнению.

1. Сказывается ли на вашем эмоциональном состоянии переход на летнее (зимнее) время?

- а) да;
- б) нет;
- в) не замечал (а).

2. Сказывается ли переход на летнее (зимнее) время на эмоциональном состоянии вашего ребенка?

- а) да;
- б) нет;
- в) не замечал (а).

3. Если да, то как это сказывается на вашем эмоциональном состоянии?

- а) чувствую разбитость, и как следствие - плохое настроение;
- б) становлюсь агрессивным;
- в) становлюсь замкнутым, вялым, грустным;
- г) другое (допишите).

4. Как это сказывается на эмоциональном состоянии вашего ребенка?

- а) становится капризным;
- б) становится агрессивным;
- в) вялым, грустным;
- г) другое (допишите).

5. Влияет ли на ваше эмоциональное состояние смена погоды, времени года?

- а) да;
- б) нет;
- в) оно от этого не зависит.

6. Влияет ли на эмоциональное состояние вашего ребенка смена погоды, времени года?

- а) да;
- б) нет;
- в) оно от этого не зависит.

7. Реагируете ли вы эмоционально на геомагнитные изменения в атмосфере (магнитные бури, высокое или низкое атмосферное давление)?

а) да, кроме ухудшения физического состояния, мое настроение также меняется в сторону худшего;

б) нет, не реагирую никак;

в) иногда реагирую.

8. Реагирует ли эмоционально ваш ребенок на геомагнитные изменения в атмосфере (магнитные бури, высокое или низкое атмосферное давление)?

а) да;

б) нет;

в) иногда.

9. Если вы реагируете на геомагнитные изменения, то ваше состояние ухудшается:

а) до прогноза;

б) в день геомагнитных изменений;

в) в последующие дни.

10. Если ваш ребенок реагирует на геомагнитные изменения, то его состояние ухудшается:

а) до прогноза;

б) в день геомагнитных изменений;

в) в последующие дни.

11. Легко ли вы пробуждаетесь после ночного сна?

а) да, легко;

б) нет, сложно;

в) когда как.

12. Легко ли пробуждается ваш ребенок после ночного сна?

а) да, легко;

б) нет, сложно;

в) когда как.

13. Какое у вас настроение в первые полчаса после пробуждения?

а) приподнятое;

б) мрачное;

в) другое (допишите).

14. Какое настроение в первые полчаса после пробуждения у вашего ребенка?

а) приподнятое;

б) мрачное;

в) другое (допишите).

15. Если бы у меня была такая возможность, то я ложился бы спать в 21- 22 часа:

- а) да, это мое время;
- б) нет;
- в) только, если сильно устану.

16. Мой ребенок с трудом укладывается спать в положенное время (21-22 ч.):

- а) да;
- б) нет;
- в) когда как.

17. Иногда приходится слышать о людях утреннего и вечернего типа. К какому типу вы отнесете себя?

- а) четко к утреннему;
- б) скорее к утреннему, чем к вечернему;
- в) скорее к вечернему, чем к утреннему;
- г) четко к вечернему.

18. К какому из этих типов отнесете своего ребенка?

- а) четко к утреннему;
- б) скорее к утреннему, чем к вечернему;
- в) скорее к вечернему, чем к утреннему;
- г) четко к вечернему.

19. Я заметил (а), что мое настроение передается и моему ребенку

- а) да, часто;
- б) нет, никогда;
- в) иногда.

20. Настроение моего ребенка влияет и на мое настроение:

- а) да, часто;
- б) нет никогда;
- в) иногда.

Практическое использование диагностики в условиях дошкольного образовательного учреждения

Результаты диагностики особенностей экологического сознания дошкольников можно представить в форме аналитической справки, в которой приводятся ее обобщенные данные с рекомендациями.

(Исследование проведено студентами 5 курса специальности «Психология», подгруппа «Социальная психология», МОУ ВПО «Самарский муниципальный институт управления», 2008 г.).

Образец аналитической справки следует ниже.

Аналитическая справка по результатам диагностики экологических установок у детей дошкольного возраста

Диагностика проводилась на базе НДОУ №119 ОАО «РЖД» г. Самара с целью изучения особенностей экологического сознания дошкольников.

Объект исследования: особенности экологического сознания детей.

Предмет: мировосприятие и экологические установки детей 5-6 лет.

Методы диагностики: тест «ЭЗОП» В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо, тест «Мировосприятие дошкольников» Л.М. Макаровой.

Результаты исследования в численном выражении представлены в виде таблицы.

№ исп.	Субтест 1				Субтест 2	Субтест 3	Σ
	Я и вселенная	Я и мой край	Я и время	Всего			
1	1	2	2	5	6	4	15
2	3	2	1	6	6	4	16
3	1	2	1	4	7	0	11
4	2	2	0	4	4	3	11
5	3	1	0	4	8	2	14
6	2	2	2	6	7	3	22
7	2	3	1	7	15	5	27
8	1	1	1	3	14	3	20
9	2	2	1	5	5	6	16
Σ	1,8	1,8	1	8,8	8	3,3	

Средний индекс вариабельности по группе в целом
 $U_B=16,8$

Средний индекс вариабельности по всем субтестам
 $U_B=2,3$

Интерпретация полученных результатов.

По субтесту 1 получены результаты на уровне 8,8 балла в среднем по группе, что свидетельствует о среднем уровне развития когнитивных аспектов мировосприятия, осведомленности детей об отдельных фактах или целого о природе и осознании себя в мире и пространстве времени.

По субтесту 2 получены результаты на уровне 8 баллов в среднем по группе, что свидетельствует о возможности у детей проявления психологических механизмов в восприятии природных объектов, а именно – эмпатии, идентификации, субъективизации, рефлексии как экологического умозаключения. Так как уровень полученных баллов не является высоким, имеет смысл обратиться к качественному анализу полученных результатов и вы-

явить, какие психологические механизмы нашли свое отражение в заключениях испытуемых, а какие – нет.

На вопрос, как ты поступишь с замерзающей птичкой (1-й вопрос 2-го субтеста) были даны следующие ответы: «согрею», «можно согреть», «надо ее согреть» «согрею», «принесу домой, погрею, а потом выпущу», «принесу домой, чтоб тепло ей было», «согрею», «согрел бы», «не знаю».

На вопрос о том, как ты поступишь, увидев, что обижают больную кошку были даны следующие ответы: «скажу, что так нельзя», «скажу маме», «отберу кошку», «это плохо, когда обижают животных», «не знаю», «подойду и поругаю их», «поглажу кошку», «отберу ее», «не буду сам так делать, потому что ей больно».

На вопрос о гусенице на дороге были даны следующие ответы: «перешагну ее», «отнесу на травку», «раздавлю», «уберу, чтоб не наступили», «отнесу ее подальше», «отнесу, на цветочек посажу», «унесу в природу, пусть ее съест кто-нибудь лучше», «рассмотрю», «ничего не сделаю».

Как ты поступишь, если увидишь, что дети нашли спички и стали разводить костер во дворе... Варианты ответов: «скажу папе», «скажу, что нельзя так», «не знаю», «отберу спички», «подойду и поругаю», «сам не буду разжигать», «не знаю», «затушу», «не буду участвовать».

Как ты думаешь, будет хорошо или плохо, если уничтожить всех волков? Варианты ответов: большинство не справились с ответом на этот вопрос, ответив «не знаю», но встречались и ответы: «потому что они добрые, как собаки».

Представь, что красивая бабочка села на твою одежду: «я посмотрю на нее», «прогоню», «сдую», «унесу домой и покажу маме», «пусть сидит как украшение», «прогоню, пусть улетает», «поглажу», «возьму ее в руки, посмотрю».

Что нужно сделать, чтоб цветочек не погиб. На вопрос полно ответили те, кто имел практику ухода за растениями, в основном ответы были такими: «солнышко», «поливать», «заботиться» и т.д. Полный ответ звучит примерно так: «полить, поставить к окну, где солнышко попадает, листочки вытирать от грязи, подкармливать удобрениями».

Вопрос «про директора завода»: «Представь, что ты уже взрослый...». Большинство детей испытывали затруднения при ответе на вопрос и отвечали «не знаю», но встречались и такие ответы: «посажу цветочки, чтоб цвело и пахло», «не знаю, я еще маленький».

Как видно из представленных ответов, у детей не выражено экоцентрическое самосознание, так как только один испытуемый указал на то, что необходимо птичку выпустить, и то, не объяснив, зачем это нужно сделать.

Наличествуется оценочное отношение к тем или иным поступкам, то есть представление о том, как поступать нельзя, а как можно. Это можно расценивать как хороший базис для дальнейшего развития экоцентрических установок личности.

Задачам возраста соответствует потребность в исследовании животного мира: «рассмотрю ее», «понаблюдаю» и т.д. в ответах детей.

Некоторые из ребят знают основные законы пищевых цепей (про гусеницу), но таких испытуемых мало. О таких животных, как волки, дети слышали, знают, однако объяснить их предназначение и роль в пищевой цепи затрудняются. Это объясняет необходимость проведения комплексных занятий по развитию экологического самосознания.

Также достаточно полезным будет выезд на природу за пределы города, так как большинство детей не имеют представления о наличии живности и жизни за городом.

По методике «ЭЗОП» были получены следующие результаты:

количество детей	возраст	экологические установки			
		изучение	красота	охрана	польза
6	5	20	22	10	9
3	6	4	20	6	2
Всего: 9		24	42	16	11

Доминантной установкой в группе является «красота природы», на втором месте - «изучение», далее - «охрана» и на последнем месте установка «природа как предмет пользы для себя». Полученные данные говорят о том, что дети скорее нацелены на созерцательное отношение к природе, выраженная установка на изучение природы адекватна возрастным задачам испытуемых. Однако дети слабо владеют информацией о возможности охраны природы, заботе о ней и пользе для жизни человека и мира природы в целом.

Рекомендации:

Проведенное исследование выявляет необходимость проведения серии комплексных занятий по развитию экологических установок у детей старшего дошкольного возраста.

Данные занятия должны включать в себя как занятия с профессиональными экологами, экскурсии с воспитателями и родителями в зоопарк, выезды за город с целью непосредственного знакомства детей с окружающим миром природы, во время которого детям рассказывается о флоре и фауне родного края, о растениях и животных, занесенных в Красную книгу. Во время экскурсии дети могут собирать природные объекты, которые естественным путем прекратили свое «живое существование» (например веточки, сломанные ветром, камешки, сухие листья и т.п., которым дети дадут «вторую жизнь» в своих поделках, аппликациях.

А психологи помогут провести диагностику экологического сознания до проведения занятий и после, чтобы проследить его динамику. В дополнение к общеплановым занятиям, они могут проводить коррекционные занятия в форме психологического тренинга, разработки которых можно увидеть в следующем параграфе.

Проективная методика «Сказка» разработана Филатовой Инной Игоревной, студенткой 5 курса специальности «Психология», подгруппа «Социальная психология», МОУ ВПО «Самарский муниципальный институт управления», 2008 г.

Оснащение: листы бумаги формата А4, краски, карандаши, фломастеры. *Исследование должно проводиться индивидуально с каждым ребенком, с которым предварительно устанавливается эмоциональный контакт.*

Инструкция: «Сейчас я вам расскажу одну сказку. Жили-были на зеленой лужайке, под большим лепестком зеленое семейство: ящерка и ее маленькие детишки. Мама очень любила детишек, они часто гуляли вместе, ловили жучков и кузнечиков, ели их, играли и грелись на теплых камешках. Но вот однажды на прогулке раздался страшный шум! Чьи-то огромные ноги начали мять всю траву вокруг, огромная тень скрыла от ящерок теплое солнышко, чья-то огромная рука потянулась к ним, чтобы их поймать!

Что же это за чудовище, ребята? (выслушиваются варианты ответов)

На самом деле, это мальчик Петя, который вышел погулять на полянку и решил поймать ящерицу, чтоб с ней поиграть. Поймал он маму-ящерицу, поднес ее к лицу, а она и говорит ему: «Отпусти меня, мальчик Петя, отпусти! Меня ждут малые ребятки, зелененькие ящерятки, я должна их кормить, поить, растить!» Подумал Петя и ...

А теперь, ребята, нарисуйте рисунок про эту сказку и ее конец».

Апробация методики «Сказка» была проведена на испытуемых воспитанниках 5-6 лет НДОУ № 118 и № 119 ОАО «РЖД».

Проведенное пилотажное исследование позволило получить не только информацию об особенностях экологического сознания детей, но скорректировать правила проведения исследования, которые необходимо учитывать.

Описание процедуры проведения исследования.

Дети были посажены в круг за один стол, им были предоставлены принадлежности для рисования – листы бумаги и карандаши различных цветов. Сказка зачитывалась вслух для всех один раз, после чего ребятам предлагалось нарисовать рисунок о том, как, по их мнению, закончилась сказка.

Рассказы детей, иллюстрирующие происходящее на рисунке, были таковыми.

Испытуемый 1: Мальчик ловит ящерицу. Но не поймал ее, ящерица встретила детенышей, и все у них было хорошо.

Испытуемый 2: Она (показывает на изображенного человека) пришла посмотреть ящерицу, прилетела бабочка, но девочка отпустила ящерицу, и та побежала к маме. Потом они построили домик и там жили.

Испытуемый 3: Маша встретила ящерицу и подарила ей перо. Прилетела бабочка, и они начали дружить.

Испытуемый 4: Человек появился, поймал ее (ящерицу), потом она все-таки убежала к детенышу.

Вывод: У испытуемых выражен позитивный сценарий окончания сказки. Можно предположить, что для одного из испытуемых характерен эконо-

тризм (исп. 3), так как в рассказе не проявился сценарий «ловли» для своих собственных целей, а указана установка на дружбу между животными. У испытуемого 2 выражена эгоцентрическая установка с мотивом исследования и познания окружающего мира: «она пришла посмотреть ящерку...». Это позитивная и соответствующая возрасту установка, не требующая коррекции. У оставшихся двух испытуемых (1,4) сценарий прописан как стратегия ловли ящерицы и ее высвобождение. С одной стороны, это можно охарактеризовать как исследовательский мотив (поймать, чтобы потом рассмотреть), с другой стороны – понимание значимости и необходимости ящерицы для детенышей, то есть эгоцентрическая установка.

Поведение детей во время рисования нельзя оставить без внимания, потому как были замечены факторы, влияющие на ход исследования:

1. Совместное рассаживание детей привело к тому, что терялась индивидуальность каждой работы, возникала стереотипность в изображении объектов рисунка, в частности образа главного героя – ящерицы.

2. Стереотипность при выборе цветов – за ребенком, проявившим инициативу и начавшим первым рисовать, повторяли остальные, выбирая те же цвета и ту же манеру изображения объектов рисунка. *Перспектива*: при пилотажном исследовании не учитывалась последовательность выбора цветов, но при постановке исследователем такой задачи, указанный фактор может сильно исказить получаемые данные.

3. Гендерные особенности в изображении. Данный фактор не относится к негативным или же позитивным при построении исследования, скорее это интересный факт, находящий свое научное объяснение. При изображении образа человека испытуемые женского пола изображали девочку (не смотря на то, что в рассказе прямо и не однократно прозвучало «мальчик Петя»), испытуемый мужского пола соответственно – мальчика. Изображение фигуры человека, соответствующего своему полу, в рисунках детей говорит об адекватной полоролевой идентификации, во-первых, и во-вторых, позволяет предположить о идентификации себя с главным героем - человеком в этом рассказе.

4. Наложение. Перед рассказом сказки проводилось исследование сформированности уровня экологического сознания по методикам Л.М. Макаровой и В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо. Так как перерыв между исследованием и чтением сказки не был сделан, отвлекающих занятий не было проведено, вследствие чего, произошло «наложение» тех образов, в которых они мыслили, отвечая на вопросы представленных выше методик и тех образов, которые обрисованы в сказке. Этим объясняется появление «нетипичных» образов в виде бабочек (исп. 2, 3) и пера (исп. 3).

Учитывая указанные выше факторы, был сделан следующий вывод-рекомендация, вносимый в основную инструкцию к сказке:

Исследование должно проводиться индивидуально с каждым ребенком, с которым предварительно устанавливается эмоциональный контакт.

Методика диагностики интенсивности субъективного отношения к природе «Натурофил», авторы: В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо. Год создания: 1989.

Опросник «Натурофил» предназначен для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе прагматической модальности и его структуры. Под интенсивностью отношения понимается его структурно-динамическая характеристика, являющаяся показателем того, в каких сферах и в какой степени проявляется отношение.

Опросник включает 4 основных шкалы, соответствующие четырем компонентам интенсивности: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочному, а также дополнительную шкалу натуралистической эрудиции.

Перцептивно-аффективная шкала (ПА) направлена на диагностику уровня эстетического освоения объектов природы, отзывчивости на их витальные проявления и их этического освоения.

Когнитивная шкала (К) направлена на диагностику уровня изменений в мотивации и направленности познавательной активности, связанной с природой, которые проявляются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию об объектах природы, в особой «информационной сензитивности» к ним.

Практическая шкала (Пр) направлена на диагностику уровня готовности и стремления к прагматическому практическому взаимодействию с объектами природы, освоению необходимых для этого технологий.

Поступочная шкала (Пс) направлена на диагностику уровня активности личности, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим субъективным отношением к природе.

Дополнительная шкала натуралистической эрудиции (НЭ) направлена на диагностику совокупности имеющихся у личности сведений об объектах природы.

Каждая шкала состоит из 10 дихотомических пунктов (по принципу «да - нет»), всего – 50 пунктов.

Описание. Опросник «Натурофил» предназначен для диагностики интенсивности отношения к природе, в первую очередь у школьников 10 – 17 лет. Методика проводится в устной или письменной форме, испытуемые на специальном бланке отмечают свои ответы. Возможен индивидуальный и групповой вариант проведения. При проведении методики «на слух» вопросы зачитываются один раз. Время на ответ 3-5 секунд. Общее время проведения методики с учетом самостоятельной подготовки испытуемыми бланка для ответов – около 25-30 минут.

Инструкция. Перед вами ряд вопросов о вашем отношении к природе, на которые мы просим ответить «да» или «нет», на вопросы, отмеченные «*» можно отвечать «не знаю». Отвечать на вопросы следует быстро, так как первая реакция лучше всего отражает ваш выбор. В данной методике нет «хороших» и «плохих» ответов. Ваше мнение ценно для нас именно таким, какое оно есть. При ответе «да» на бланке ответов ставьте «+» рядом с номером вопроса, при ответе «нет» - «-», «не знаю» - «н».

Текст методики: см. приложение 1.

Обработка и интерпретация результатов: см. приложение 1.

Методика диагностики мотивации взаимодействия с природой «Альтернатива». Автор методики – В.А. Ясвин. Год создания: 1989.

Описание. Методика «Альтернатива» направлена на диагностику ведущего типа мотивации взаимодействия с природными объектами: эстетического, когнитивного, практического и прагматического. Испытуемому предлагается выбрать «более подходящий для него» вариант вида деятельности, например: «Для вашего аквариума вы предпочли завести рыбок:

а) с красивой окраской;

б) с интересным поведением.

Предпочитаемый вид деятельности позволяет судить о характере мотивации взаимодействия с природой. Предъявляется 12 пар, которые составлены таким образом, чтобы каждый тип мотивации встречался 6 раз.

Количество выборов того или иного типа также представляется как доля от максимально возможного, а затем каждому типу присваиваются соответствующие ранги: 1, 2, 3 и 4. Тип мотивации, получивший наибольший удельный вес (1 ранг), интерпретируется как ведущий.

Инструкция. «В предложенных ситуациях выберите, пожалуйста, один из двух вариантов – А или Б, который кажется наиболее подходящим для вас. Если вы считаете данную ситуацию маловероятной для вас или трудно предпочесть один вариант, то все-таки постарайтесь сделать свой выбор. Отвечать лучше быстро, так как первая реакция наиболее точно выражает ваше

Текст методики: см. приложение 2.

Обработка результатов: см. приложение 2.

Методика изучения направленности интересов «Палитра интересов».

Данная методика разработана на основе карты интересов А.Е. Голомштока (1968), применительно к младшему школьному возрасту. При изучении направленности интересов младших школьников следует учитывать и постоянно иметь в виду, что интересы у большинства детей данного возраста не четко дифференцированы и неустойчивы. Но это не может быть причиной отказа от их изучения. Без информации о склонностях и интересах ребенка наши педагогические меры могут быть неадекватны.

Описание. Методика может использоваться педагогами и родителями. Ориентирована на работу с детьми 6-10 лет. Воспользовавшись представленной методикой, можно получить первичную информацию о направленности интересов ребенка. Это, в свою очередь, даст возможность более объективно судить о способностях и характере одаренности ребенка.

Инструкция для детей. «В правом верхнем углу листа ответов запишите свои имя и фамилию. Ответы на вопросы помещайте в клетках, ответ на первый вопрос в клетке под № 1, ответ на второй вопрос в клетке под № 2 и т.д. все 35 вопросов. Если то, о чем говорится, вам не нравится, ставьте знак «-»; если нравится – «+»; если очень нравится, ставьте «++» (бланк ответов – см. приложение 2).

Текст методики: см. приложение 3.

Обработка результатов: см. приложение 3.

2.2. Методы коррекции экологического сознания. Структура эколого-психологического тренинга

Так как экологизированная образовательная среда должна обеспечивать системность развития экологического сознания детей, то наряду со специальными занятиями, предусмотренными программой, эффективным средством в формировании и коррекции экологического сознания является эколого-психологический тренинг как активная форма обучения, которая предполагает различные виды экологической деятельности с учетом возрастных особенностей.

Разработанный тренинг представляет собой модификацию эколого-психологического тренинга В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо [12] применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту (приложение 4).

Так как в основу тренинга входит игра, которая является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, то данная форма и метод обучения может являться как основным средством формирования и коррекции экологического сознания (в случае невозможности реализации специальной программы по экологическому образованию), так и дополнительным. Ввиду того, что эколого-психологический тренинг не требует больших материальных затрат и сконструирован как система коррекционно-психолого-педагогических приемов, каждый из которых инициирует, актуализирует действие определенного психологического механизма развития субъективного отношения к природе, он может быть использован в качестве преемственной модели экологического образования: *детский сад - школа - вуз*.

Эколого-психологический тренинг базируется на методологии социально-психологического тренинга, направленного на решение следующих задач:

- 1 – коррекция, формирование и развитие экологических установок личности, в первую очередь преодоление антропоцентрического прагматического отношения к природным объектам;
- 2 – коррекция целей взаимодействия личности с природными объектами;
- 3 – обучение умениям и навыкам такого взаимодействия;
- 4 – развитие перцептивных возможностей человека при его контактах с природными объектами;
- 5 – расширение индивидуального экологического пространства.

Тренинг может проводиться в группах из 8-12 человек под руководством ведущего – тренера. Ведущий должен обладать не только общебиологическими знаниями и конкретными натуралистическими умениями, но и быть подготовленным в области практической психологии, иметь опыт ведения групп социально-психологического тренинга. Большинство упражнений не требует специального материального обеспечения и может проводиться в самых обычных условиях, хотя эффект от тренинга существенно выше, если он проходит в условиях соответствующим образом организованной образовательной среды.

Приведем описание нескольких упражнений из эколого-психологического тренинга для детей старшего дошкольного возраста.

Цель этих упражнений заключается в расширении перцептивного опыта, развития воображения, тренировке концентрации внимания и памяти, в развитии психологических механизмов: идентификации с природными объектами, субъективации, эмпатии, экологической рефлексии. Специфика упражнений состоит в том, что они насыщены экологической тематикой. Так, например, знакомство детей друг с другом происходит следующим образом: называя свое имя, ребенок называет природный объект, начинающийся на 1-ю букву его имени (животное, растение, стихия и т.п.). Например: Маша – малинка... следующий повторяет имя соседа, его эпитет, называет свое и т.д.

Таким образом, происходит тренировка не только внимания и памяти, но и активизируются экологические представления.

Выполняя упражнение «Экспедиция», дети «отправляются» в экспедицию в горы, пустыню, море, тайгу и т. д., где «открывают» новый вид растения или животного, вносят его в Красную книгу (рисуют его), описывают его, рассказывают о нем (чем питается, как себя ведет, как за ним надо ухаживать и т.д.).

Примечание: для психолога рисунки - хороший диагностический материал. Затем дети дарят пожелания новому «собрату» (растению или животному) по планете.

Кроме активизации экологических представлений, развития творческого воображения, данное упражнение направлено на формирование экологической установки.

Проигрывание известного детского стихотворения «Лохматый пес», также способствует развитию идентификации, субъективации, эмпатии к природным объектам и экологической рефлексии. Упражнение построено следующим образом: среди детей выбирается «пес», который сидит на цепи около своего домика. Дети должны выполнить несколько инструкций ведущего (дотронуться, погладить, дразнить, предложить еду). «Пес» ведет себя так, как чувствует, в зависимости от контакта с детьми. Дети проигрывают все роли. Рефлексия: что чувствовал, когда дотрагивался до «собаки», можно ли дотрагиваться до незнакомой собаки. Что чувствовал «пес»? и т.д.

Сюжетно-ролевое общение «Экологическая этика». Беседа по кругу о животных и растениях, которые есть у детей в доме. Появляются дети, желающие завести каких-нибудь животных (например, собаку). Беседа об ответственности за живое существо. Давайте поможем ребятам представить, как это может быть, когда у тебя в доме живет собака.

Сюжет: Семья из трех человек. Мама, папа, сын (дочь), собака (Рекс).

Ситуация 1. Все обязанности распределены.

Выгул: утром - папа, в обед – сын, вечером – сын. Ребенок играет с собакой.

1. Дети рассказывают о том, что необходимо для содержания собаки.
2. Распределение обязанностей между членами семьи.

(Мама готовит еду, папа покупает продукты, сын играет с собакой, дрессирует и убирает за ней, выгуливает и т.д.).

Ситуация 2. Малыш выпросил собаку, но не ухаживает за ней. Мама с папой опаздывают на работу, забывают покормить собаку. Сын смотрит «мультяшки» вместо того, чтобы выгуливать собаку.

Рефлексия: Ощущения «собаки»: кто понравился и почему? Что надо сделать прежде, чем заводить животное?

Это упражнение нацелено на формирование установки на экологическое поведение и активизацию навыков такого поведения (на основе психологических механизмов идентификации, субъективизации, эмпатии).

Упражнение «Путешествие» активизирует экологические представления о нашем крае, при этом тренирует память, произвольное внимание, воображение.

Материал: карта Самарской области (можно сделать самим, с указанием городов, рек, гор, заповедников Самарской области, и предварительно активизировать новые названия в игре «Путешествие по карте», по типу игры в лото, или «бросать фишку» и «продвигаться» в соответствии с заданным направлением по реке Волге) – первый вариант игры.

Второй вариант игры. Ведущий бросает мяч и говорит, например, слово «город»; тот, кто ловит мяч, говорит название города, который находится в нашей области (например, Тольятти), бросает мяч следующему и т.д., называя при этом реки, города, горы, заповедники Самарской области. Участники игры садятся в круг, лишь один «путешественник» выходит за дверь. Сидящие участники тихо, так, чтобы путешественник не слышал, выбирают для себя наименование городов Самарской области. Путешественник встает в центр круга и называет города, откуда и куда он хочет проехать. Например: «Я путешествую из Самары в Тольятти». (При небольшой группе можно включить одновременно название транспорта и путь, по которому путешественник будет ехать в названный город, например: «Я путешествую из Самары в Тольятти на «Ракете» по Волге»). Участники игры, выбравшие эти названия, встают и меняются местами, а путешественник старается занять одно из освободившихся мест. Тот, кто остается без места, становится путешественником.

Каждое занятие включает в себя примерно 3-4 упражнения, куда входят упражнения-разминки, упражнения-релаксации, заканчивается занятие рефлексией.

Таким образом, следующим средством формирования и коррекции экологического сознания является эколого-психологический тренинг как психологическое сопровождение этого процесса.

Полностью сценарий эколого-психологического тренинга, разработанного и апробированного Л.М. Макаровой приводится в приложении 4.

Методическая разработка практического тренингового занятия по развитию экологических установок личности ребенка, разработанного Филатовой И.И., студенткой 5 курса специальности «Психология», в рамках

спецкурса «Экологическая психология», МОУ ВПО «Самарский муниципальный институт управления» 2008 г., приводится ниже.

Цель тренингового занятия: сформировать у детей эгоцентрические установки личности, расширить представления о животном мире.

Игровые задания на «разогрев»:

1. Мяч - животное.

Оснащение: мяч резиновый.

Инструкция: «Сейчас, ребята, мы с вами поиграем в игру. Мы будем кидать мячик друг другу и при этом называть любое животное, которое знаете. Кто поймал мячик, тот и называет».

Группа: от 5 человек, время проведения 5 минут и более, в зависимости от количества участников в группе. Но не более 7 минут.

2. «Живое - неживое».

Оснащение: мяч резиновый.

Инструкция: Тот же самый принцип. «Сейчас, ребята, мы с вами поиграем в игру. Я буду кидать вам мячик и называть что-то из природы. А вы, поймав мячик, должны сказать – живое или неживое».

Группа: от 5 человек, время проведения 5 минут и более, в зависимости от количества участников в группе. Но не более 7 минут.

3. «Путешествие в страну животных».

Оснащение: карточки с изображением животных, аудиозаписи с голосами животных.

Инструкция: «Сейчас мы с вами отправимся в волшебную страну «Животландию», где живут волшебные существа. Многие из них покажутся вам знакомыми. Чтобы нам всем вместе не заблудиться в стране «Животландия», нужно спросить дорогу у встречающихся нам существ. Причем спрашивать нужно на их языке, чтоб они нас поняли».

Предъявляются поочередно карточки волка, кошки, коровы, воробья, вороны, козы, собаки, мышки, поросенка и т.д., какие будут в ассортименте. Но! Необходимо учитывать то, насколько доступны для произнесения будут голоса животных.

Если ребята изобразили голос животного правильно и все вместе – следующий ход. Если не знают – включить соответствующую аудиозапись, или изобразить самому ведущему.

Вариация: картинка с волком, пойманным в капкан, с кошкой, замерзающей на улице, с гусеницей, ползущей по оживленному тротуару, с заводом, сбрасывающим грязь в реку и изображение рыб в воде. На каждую картинку дети должны ответить, как помочь животным и что для этого необходимо сделать. Правильный ответ - ход дальше.

Завершение: «Ну вот, наконец-то мы вернулись из волшебной страны «Животландии» обратно в садик. Вам понравилось, ребята? Что понравилось? Помните, что этот мир живет совсем рядом с нами, и мы видим его каждый день! Теперь вы знаете, как общаться с животными и как им помогать! Теперь вы стали для них настоящими друзьями!».

Говоря об урочных и внеурочных формах экологического образования, следует обратиться к авторским курсам по экологической педагогике и психологии С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996). К внеурочным формам работы авторы относят *экологические праздники*, которые определяются как совокупность экологических мероприятий, приуроченных к определенной дате. Это День птиц, Всемирный день охраны окружающей среды, Всемирный день продовольствия; всевозможные экологические игры и конкурсы (конкурс-аукцион, конкурс проектов, конкурс кроссвордов, конкурс-марафон, экологическая викторина) *ролевые экологические игры* (тип экологических игр, основанный на моделировании социального содержания экологической деятельности: соответствующих ролей, системы отношений и т.п.). Ими предложены следующие игры: «Космическая экспедиция», «Экологическая экспертиза», «Судебный процесс», «Город Природоград» (предложена Н.В.Добрецовой «Экологическое воспитание в пионерском лагере», М., 1988); *имитационные экологические игры* (тип экологических игр, основанный на моделировании экологической реальности и предметного содержания экологической деятельности): настольная ручная имитационная игра «Остров», «Экосистема водоема», настольное экологическое лото «А ну-ка, догадайся» и «Кто кого?», «Экология в физиологии», «Экологические кубики», «Зоогеография», «Мы идем по лесу», «Приключения в пути», «Экологический конструктор»; компьютерные имитационные игры используются в экологическом образовании США (Д. Медоуз, Д. Шеннон и др.) – игра «STRATEGEV-1», «Всемирное рыболовство». Российские компьютерные игры: «Цена нефти» (А.В. Щербаков), «Лес и лоси» (Е.Н. Букварева и И.Б. Бессонов и др.).

Следующая форма работы по экологическому образованию и воспитанию это детские *экологические движения*, определяемые С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным как массовая форма экологического образования, организующая добровольную внеурочную экологическую деятельность школьников – это могут быть юннатские движения, школьные лесничества, «зеленый патруль», «голубой патруль», социально-педагогическое движение «ЭКО-ДО» («Путь к природе») - это психолого-педагогическая система формирования экологической личности.

Экологические экспозиции – это специфическая форма демонстрации объектов и материалов на экологическую тему, представленных по определенной системе, служащая целям экологического образования.

Экологические экскурсии - это форма экологического образования, предоставляющая собой групповое посещение природных комплексов или учреждений культуры в образовательных целях.

Экологический лагерь – комплексная интенсивная форма экологического образования, проходящая в максимально активном соприкосновении с миром природы в условиях естественной среды в рекреационном контексте.

2.3. Психолого-педагогический анализ эколого-социально-образовательной среды на примере дошкольного образовательного учреждения

Педагогические и психологические исследования показывают, что дошкольники могут овладеть нормами и правилами экологического поведения в природе, поэтому программа «Дом под крышей голубой» Т.М. Носовой, реализуемая в ДОУ №183 г. Самары с 1995 г., предусматривает знакомство детей с экологическими знаками, регламентирующими экологическое поведение и взаимоотношение в природе («Азбука вежливости в природе»; «Экологический алфавит»; «Экологический букварь»); овладение умением правильного сбора даров природы, не причиняя при этом вреда живому, не нарушая его целостности и условий жизни. В результате практической деятельности ребенок постепенно овладевает системой поведенческих экологических умений, что является составной частью экологического сознания личности.

Ведущим фактором становления экологической ответственности детей дошкольного возраста является их практическая деятельность, ориентированная на реальное улучшение природного окружения. Для этого программой предусмотрена организация взаимодействия с животными «живого уголка» и растениями «уголка природы», в зимнее время в помещении ДОУ, а в летнее - на приусадебном участке. При этом акцентируется внимание детей на том, что каждый живой организм живет, растет, развивается, если для этого имеются необходимые условия, что уход за ним направлен на удовлетворение потребностей (в пище, воде, тепле, свете и др.). Данный вид деятельности будет способствовать формированию практического компонента сознания детей. Экологическое воспитание и образование дошкольников - сложное, многогранное явление, включающее деятельность педагога, родителей, ребенка и средства, которыми достигаются положительные результаты. В экологическом воспитании дошкольников необходимо использовать совокупность всех средств и форм его организации и осуществлять его такими методами, которые позволяют детям уяснять разнообразные связи и зависимости в природе, видеть связь его деятельности в ближайшем окружении. Проведение сезонных систематических наблюдений с последующим отражением их результатов в экологических календарях природы, экспериментальная работа в экологической лаборатории и в природе, моделирование экологических ситуаций и сред обитания, животных и растений, беседы, разнообразные экологические игры, праздники и многое другое составляют арсенал экологического образования дошкольников. Таким образом, происходит познание окружающего мира, что будет способствовать формированию определенного объема экологического сознания. На развитие когнитивного компонента сознания детей также направлена элементарная опытническая работа. Метод реализации исследовательского подхода к познанию природы способствует усвоению детьми причинно-следственных связей в природе и формирует их познавательную активность, а также стратегии и технологии эколого-

гического поведения. Постановка опытов вызывает у детей потребность в знаниях, чувство радости от познания нового, от самостоятельного маленького открытия, способствует развитию логического мышления, наблюдательности, любознательности и речи, экологической рефлексии. Формирование у детей представлений экологического характера осуществляется в процессе игровых обучающих ситуаций, в сюжетно-ролевой игре, что является ведущим видом деятельности дошкольного периода.

Особая роль в экологической программе отводится экскурсиям. На них дошкольники познают мир природы во всем богатстве, многообразии, развитии, в его взаимосвязях. Экскурсии показывают неповторимость и красоту Самарской земли. При этом активизируется не только когнитивный компонент сознания, но и эмоциональный. По окончании экскурсии, дети выражают свои впечатления в разных видах художественной деятельности (рисунках, поделках из природного материала, аппликациях, панно, песнях, стихах и др.). В педагогическом процессе используются разные типы занятий, направленные на выявление причинных связей в природе, на формирование обобщенных представлений. Для каждой возрастной группы детей дошкольного образовательного учреждения разработана своя программа, адекватная возрастным особенностям обучаемых. Психолого-педагогическое обоснование программы представлено в тематическом планировании занятий по экологическому воспитанию в подготовительной группе детского сада, которое приводится в таблице 16.

Таблица 16

**Формирование экологического сознания детей дошкольного возраста
в процессе реализации программы по экологическому воспитанию
«Дом под крышей голубой» (подготовительная группа)**

<i>Тема и цель занятия</i>	<i>Содержание занятия</i>	<i>Формируемый компонент экологического сознания</i>
<p>1. Введение. Давай познакомимся: экология.</p> <p>1.1. Это Я. <i>Цель:</i> осознание ребенком себя как личности, взаимосвязанной с окружающей средой.</p> <p>1.2. Место, в котором я живу. <i>Цель:</i> осознание понимания единства всего живого и выработка стремления к охране окружающей среды. Развитие способностей детей к критической оценке действительности.</p>	<p>Зарисовки в рабочем листе: мой портрет, мои друзья, мои любимые занятия.</p> <p>Рисунки окрестностей своего дома. Обозначение красным карандашом того, что нравится, черным – что не нравится. Рассказ о том, что хотели бы изменить и почему.</p>	<p>Когнитивный компонент сознания.</p> <p>Когнитивный компонент сознания; экологическая рефлексия.</p>

<p>2. Мир вокруг меня. Это моя Россия (мой город, родные просторы). <i>Цель:</i> ознакомление с географией и природой России Самарской области. Представление о мире, вселенной. Ознакомление с источником загрязнения города, развитие стремления к сохранению среды нашего города чистой. Понятие «заповедник» и его охрана.</p>	<p>Игра-конструирование; пособие «матрешка»: я - мой дом - мой город – моя область – моя страна – планета Земля – Вселенная; игра-конструирование «Сделаем город Самару экологически чистым»; игра-конструирование «Родные просторы».</p>	<p>Когнитивный компонент экологического сознания.</p>
<p>3. Сохраним Землю чистой. (Что люди выбрасывают и куда, «жизнь» и «смерть» мусора, чем опасен мусор). <i>Цель:</i> ознакомление с различными видами мусора (по составу материала); понимание того, что мусор не исчезает, а остается на земле, представление об опасности мусора для живой природы и человека. Ознакомление с правилами, которые помогают уберечься от болезни, связанной с мусором, представление о вторичной переработке.</p>	<p>Практическая работа по классификации твердого мусора: «Что из чего?», эксперимент «Ветер и мусор», эксперимент по разложению мусора в почве «Смерть мусора», эксперимент «Свалка и дождь».</p>	<p>Когнитивный компонент экологического сознания, эгоцентрическая установка взаимодействия с окружающей средой, экологическая рефлексия, стратегии и технологии экологического поведения.</p>
<p>4. Где и что меня окружает? («Крутится, вертится шар голубой», «Путешествие по осени», «Охота за опавшими листьями») <i>Цель:</i> представление о строении и вращении Земли; представление о процессах, протекающих осенью; закрепление понятий «природные и созданные человеком объекты окружающей среды».</p>	<p>Экскурсия в осенний двор. Определение принадлежности листьев деревьям. Игры: «Охота за опавшими листьями», «Чей лист?», «Природа и не природа».</p>	<p>Когнитивный компонент экологического сознания; субъективизация природных объектов как самоценных.</p>

<p>5. Зимushка-зима («Поможем птицам», «В лесу родилась елочка»).</p> <p><i>Цель:</i> представления о сезонных изменениях в природе, об особенностях живого и его приспособленности, о потребностях живых организмов (в пище, дыхании, движении); осознание детьми себя как живых существ.</p> <p>Представления о сосне, о роли леса как легких планеты.</p>	<p>Изготовление кормушек, наблюдение за кормящимися птицами; экологическая сказка о сосне.</p>	<p>Экологические представления, идентификация, субъектификация, эмпатия, практический компонент сознания, стратегии и технологии экологического поведения.</p>
<p>6. Я открываю мир неживого («Кто рисует на стекле?», «Вода в природе и жизни человека», «На дне воздушного океана», «Почва под моими ногами», «Сим-Сим, откройся»).</p> <p><i>Цель:</i> ознакомление с зимними явлениями в природе; о роли воды в быту, способы ее экономии и очистки; понятие «почва» и ее значение для жизни растений и животных, человека. Способы защиты почвы от загрязнения. Горы (Жигули) и необходимость их охраны.</p>	<p>Опыты, раскрывающие состав и свойства воды, опыты по очистке воды, по образованию облаков, опыт «занимает ли воздух место», «создаем почву», опыт по моделированию горообразования.</p>	<p>Экологические представления, эгоцентрическая установка, субъектификация природных объектов, экологическая рефлексия, практический компонент сознания, стратегии и технологии взаимодействия с природными объектами.</p>
<p>7. «Я открываю мир живого» («Если бы я был деревом», «Такие разные животные», «Кто где живет», «Кто кого ест»).</p> <p><i>Цель:</i> ознакомление со строением дерева, многообразием животных, необходимостью заботы о них; исчезающие виды животных, занесенных в Красную книгу. Взаимозависимость в природе.</p>	<p>Игры: «Чем похожи», «Найди меня», «Экологическое лото», рисование, конструирование взаимосвязей в природе, «пищевые цепочки», кормление и уход за животными «живого уголка» и растениями комнаты природы.</p>	<p>Экологические представления, эмпатия, субъектификация, стратегии и технологии взаимодействия с природными объектами, практический компонент экологического сознания.</p>

<p>8. «Я и время» («День рождения весны», «Путешествие по весне», «Моя семья: прошлое, настоящее, будущее»).</p> <p><i>Цель:</i> осознание понимания роли времени для развития живого, ознакомление с весенними явлениями природы, со структурой семьи, преемственностью поколений, продолжения рода.</p>	<p>Наблюдения за снеготаянием, прилетом первых птиц (рисунки, лепка, аппликация), игры: «Прилети птицы», «Если я сорву цветок, если ты сорвешь цветок...» составление родословной по рабочему листу «дерево моей семьи».</p>	<p>Когнитивный компонент экологического сознания, перцептивно-аффективный компонент экологического сознания, эгоцентрическая установка, эмпатия, идентификация, субъектификация.</p>
<p>9. «Я открываю себя» («Работники моего тела», «Каркас внутри меня», «Я вижу, чувствую, ощущаю», «Чтобы зубы не болели»).</p> <p><i>Цель:</i> ознакомление со строением своего тела, работой его органов и необходимость заботы о своем здоровье, представление о функциях органов чувств, их взаимосвязь со средой обитания.</p>	<p>Опыты: «Стук сердца», «Органы-фартучки» (моделирование жизненно важных систем органов), опыт «Гибкая косточка» (о значении правильной осанки), игры «Пищевой светофор», «Что может нос, язык, пальцы», «Жвачка и зубная паста».</p>	<p>Экологические представления, экологическая рефлексия, субъектификация, стратегии экологического поведения.</p>
<p>10. «Разноцветный мир. Я исследую мир» («Какого цвета солнечный луч», «Голубое небо», «Почему трава зеленая», «5 июня – Всемирный день охраны природы», «Украсим свой двор», «Здравствуй, красное лето»).</p> <p><i>Цель:</i> осознание ответственности за определенный, хоть и небольшой участок Земли, ознакомление с летними явлениями жизни (жизнь растений, животных, экологические знаки лета в природе).</p>	<p>Понятие о спектре цветов радуги, рисование, опыт «Разноцветные огоньки», проекты преобразования «своей планеты» (участок газона во дворе детского сада), разметка грядок, посадка растений, уход за ними, опыт «Куда плывут облака», игры с природным материалом (камешки, вода, песок, глина), игры «Назови цветы», «Отгадай голоса птиц».</p>	<p>перцептивно-аффективный, практический, когнитивный компоненты сознания, субъектификация, идентификация, стратегии и технологии экологического поведения.</p>
<p>11. «Живи, Земля! Планета добра и красоты» («Зеленые разведчики», «Наши крошечные соседи»).</p> <p><i>Цель:</i> ознакомление с травянистыми растениями, различными видами насекомых, развитие наблюдательности, сравнения, нахождения общего с другими видами животных.</p>	<p>Наблюдение, игры «Насекомое или нет», «Человек и жуки», «Человек и комары», наглядный эксперимент «Как они питаются».</p>	<p>Перцептивно-аффективный, когнитивный компоненты экологического сознания, механизмы идентификации, субъектификации, эмпатии, экологической рефлексии.</p>

Предметно-развивающая экологическая среда в ДООУ №183 г. Самара спроектирована как открытая, не замкнутая система, способная к изменению, корректировке, развитию.

Стены детского сада используются для размещения на них различных крупномасштабных пособий, ориентированных на познавательное и эмоциональное гражданское развитие детей. Они отражают историко-региональные особенности Поволжского края (карты Самарской области, Самарской Луки, где обозначен Жигулёвский Государственный заповедник имени И. И. Сапрыгина) его символы, национальные характеристики, прикладное народное творчество. В интерьере групповых ячеек выделены места, где размещены репродукции картин природы Поволжья в её сезонных проявлениях, Жигулей, Волги, а также фотографии детей с любимыми животными, в любимых местах города Самары. В группах выделены определённые уголки – функциональные зоны (домашние растения, домашние животные, исследовательская зона, искусство и др.). При этом важно, чтобы окружение давало детям разнообразные и меняющиеся впечатления, что вызывает необходимость постоянной смены наглядного экологического материала, окружающего детей.

Для развития познавательной экологической активности детей важно, чтобы их окружение содержало стимулы, способствующие знакомству детей со средствами и способами познания, помогало развитию их интеллекта и экологических представлений об окружающем мире, формируя экологическое сознание. Участие детей в уходе за животными биоценотического уголка (черепахи, жабы, морские свинки и др.), определённый эмоциональный настрой даёт им возможность испытывать радость от общения с животными, побуждает к взаимодействию с различными элементами среды.

Существенной частью экологической развивающей среды в ДООУ №183 являются «Биоценотический уголок» и «Лаборатория природы». «Биоценотический уголок» - особая сфера живой природы, обладающая возможностью включения детей в процесс создания развивающей среды. «Биоценотический уголок», как часть развивающей среды, представляет собой отдельное помещение, где представлены стенды, террариумы, книжный уголок, кашпо с цветами и спланированная зона для экскурсантов-детей, учитывающая их двигательную активность. Особенно важно в биоценотическом уголке расположение экспозиций, стендов, диорам и их освещение, которые должны быть четко определены. Насыщенное верхнее освещение (в частности лампы дневного света) и дидактические предметные стенды - хорошее средство оформления помещения ДООУ, создающее определённую эстетическую среду. В то же время как наглядные пособия, эти картины содержат большую экологическую информацию. В частности, на одной из них изображена развёрнутая карта животного мира - ярких представителей материковой и водной фауны нашей планеты. На другом стенде - «Биоценозы» - отражена информация о видовом разнообразии животных в природных зонах («Пресные водоёмы», «Лес», «Луг» и др.). Логическим продолжением стенда «Биоценозы» служат аквариумы и террариумы, где в соответствии с каждой из названных природных зон создаётся внутреннее содержание. В частности, акватеррариум, соответствующий зоне «Пресные водоёмы», декорирован природным материалом озёр и рек (раковинами моллюсков, кам-

нями-голышами, бутом, песком, коряжками ивы, камышом). Водоём, точнее, модель водоёма, в этом террариуме заменяет «кристаллизатор» (химическая посуда) с водой, вкопанный по край в камни, песок и ракушки. Обитатели этого аквариума – болотные черепахи. Все это позволяет развивать у ребенка наглядно-образное мышление на основе реалистических представлений об окружающем мире. Для ухода за животными и растениями «Биоценотического уголка» подобран специальный инвентарь, которым пользуются дети, что предусматривает активизацию практического компонента экологического сознания.

Сформированный «окружающий мир» развивающей среды «Биоценотического уголка» дети видят ежедневно. Однако, естественно, что далеко не все может быть правильно принято и понято детьми при самостоятельном созерцании этого расширенного живого уголка. Поэтому первоочередным условием полноценного функционирования «Биоценотического уголка» является необходимость взаимодействия взрослых и детей, контакт между ними и знание используемых экспонатов. При этом воспитатель, являясь неиссякаемым источником интересной информации, вместе с детьми заново открывает мир, а детские вопросы подталкивают его к поисково-творческой деятельности, активизируя когнитивный компонент их сознания. Таким образом, в результате взаимодействия со средой, у самих воспитателей должна поменяться направленность экологического сознания (повышение уровня интенсивности когнитивного, практического, поведенческого компонентов).

Таким образом, программа предусматривает создание условий для первичного вычленения себя из окружающего мира, рождения самостоятельной детской деятельности и взаимодействия с другими (уход за комнатными растениями, животными в живом уголке детского сада, работа на приусадебном участке и тому подобное); создание условий для овладения простейшими орудиями, способами действия с ними, их функциями и качествами через активную детскую деятельность; создание условий для речевого развития; создание у ребёнка первичной картины мира о предметах и явлениях окружающей среды - интеллектуальное, эмоциональное, нравственное развитие детей; формирование доброго отношения к природе, приобщение к миру общечеловеческих ценностей - социализацию ребёнка; введение в игровую ситуацию с целью развития творческой активности (путешествия в другую эпоху, сказку и т.п.) - способствование созданию выразительных образов, созвучных эмоциональному состоянию ребёнка; способствование развитию психических функций: внимания, памяти, мышления, мелкой моторики рук (работа с камешками, минералами, крупой, песком, глиной и т.п.), воображения; создание условий для развития сенсорных способностей (цвет, форма, величина, осязание, обоняние), творческого воображения (аппликация, изобразительная деятельность), пространственной ориентации и зрительно-моторной координации (разметка грядок на участке, поиск по плану места под грядку, игра «Найди клад»).

Приведенный теоретический материал и анализ эколого-социально-образовательной среды дошкольного учреждения может служить аналогом экспертизы любого образовательного учреждения на предмет соответствия задачам экологического образования и воспитания.

Тестовые задания по курсу «Экологическая психология»

1. Экологическая психология (по С.Д. ДЕРЕБО, В.А. ЯСВИНУ) близкое, но не тождественное понятие, имеющее четыре области исследования укажите, какие:

- a) социальная экология;
- b) психология экологического сознания;
- c) экология человека;
- d) экологический подход в психологии;
- e) психологическая экология;
- f) социология;
- g) психология окружающей среды.

2. Экологическое сознание - это:

- a) совокупность экологических представлений;
- b) субъективное отношение к природе;
- c) стратегии и технологии взаимодействия с природой;
- d) все вышеперечисленное.

3. Антропоцентрическое сознание характеризуется:

- a) непрагматическим характером взаимодействия с миром природы;
- b) прагматическим характером взаимодействия с миром природы;
- c) объектным восприятием природы;
- d) субъектным восприятием природы;
- e) взаимозависимостью человека и природы и отсутствием их противопоставленности.

4. Экоцентрическое сознание характеризуется:

- a) непрагматическим характером взаимодействия с миром природы;
- b) прагматическим характером взаимодействия с миром природы;
- c) объектным восприятием природы;
- d) субъектным восприятием природы;
- e) взаимозависимостью человека и отсутствием противопоставленности природе.

5. Субъективное отношение к природе рассматривается как:

- a) субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, служащих фактором, обуславливающим поведение;
- b) запечатленность в объектах и явлениях мира потребностей личности;
- c) потребности личности в общении с миром природы.

6. Выберите три базовых параметра запечатленности потребности личности в объектах или явлениях природы:

- a) модальность;
- b) обобщенность;

- с) широта;
- d) принципиальность;
- e) интенсивность;
- f) осознанность;
- g) доминантность.

7. Широта – это:

- a) то, в каких объектах и явлениях запечатлены потребности;
- b) то, в каких сферах и в какой степени проявления с/о*;
- c) то, в какой мере личностью осознается запечатленность потребностей в объектах и явлениях мира.

8. Интенсивность - это:

- a) то, в каких объектах и явлениях запечатлены потребности;
- b) то, в каких сферах, и в какой степени проявления с/о;
- c) то, в какой мере личностью осознается запечатленность потребностей в объектах и явлениях мира.

9. Осознанность - это:

- a) в каких объектах и явлениях запечатлены потребности;
- b) в каких сферах, и в какой степени проявления с/о;
- c) в какой мере личностью осознается запечатленность потребностей в объектах.

10. Четыре основных компонента интенсивности это (расшифруйте, допишите):

- a) Па...
- b) К...
- c) П...
- d) По...

11. Модальность – это:

- a) количественно-содержательная характеристика с/о;
- b) качественно-содержательная характеристика с/о.

12. Стратегия взаимодействия человека с природными объектами с целью обогащения и извлечения пользы называется...

13. Если человеку ничего не надо от природного объекта, и он заводит, например, собаку «для души», то такая модель взаимодействия называется...

14. Методика диагностики интенсивности с/о к природе С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина называется...

* Субъективное отношение

15. Вербальная ассоциативная методика диагностики экологических установок личности «ЭЗОП» может быть использована начиная с:
- а) 6-7 лет;
 - б) 10-11 лет;
 - в) 11 и старше.
16. методика диагностики доминантности с/о к природе называется...
17. ЭЗОП расшифровывается как...
18. При организации «живых уголков» необходимо учитывать исходящие от животных релизоры, «стимулы», действующие на три канала восприятия. Укажите эти каналы...
19. К психологическим механизмам развития с/о природе относится:
- а) цветоводство;
 - б) идентификация;
 - в) аквариумистика;
 - г) субъективизация;
 - д) содержание собак и кошек;
 - е) рефлексия;
 - ж) эмпатия.
20. Эколого-психологический тренинг это.... (Выберите наиболее точное определение):
- а) активная форма обучения;
 - б) технология воспитания экологической культуры;
 - в) система коррекционно-педагогических приемов, каждый из которых инициирует действие определенного психологического механизма развития с/о к природе.

Вопросы к зачету

1. Предмет и задачи экологической психологии и ее направления.
2. Психологическая экология и экологический подход Дж. Гибсона. Методологические особенности.
3. Психология окружающей среды и ее методологические особенности.
4. Психология экологического сознания и ее методологические особенности.
5. Антропоцентрический и экоцентрический типы экологического сознания.
6. Субъективное отношение к природе и его параметры.

7. Модальность и интенсивность субъективного отношения к природе.
8. Психологическая характеристика основных типов субъективного отношения к природе.
9. Субъективное восприятие мира природы (субъект-объектность, субъект-субъектность, анимизм, антропоморфизм, персонификация и субъективизация природных объектов).
10. Механизмы восприятия природных объектов (субъективизация, идентификация, экологическая рефлексия, эмпатия).
11. Механизмы формирования субъективного отношения к природе (психологические релизеры).
12. Особенности экологического сознания в архаичную эпоху.
13. Экологическое сознание в эпоху античности.
14. Экологическое сознание в Средние века.
15. Экологическое сознание Нового времени.
16. Характеристики экологического сознания в онтогенезе.
17. Стратегии экологического образования.
18. Методы диагностики экологического сознания.
19. Модели, методы формирования и коррекции экологического сознания.
20. Внешкольные формы экологического образования и воспитания.

Литература

1. Абрамова Ю.Г., Ковалёв Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. М.: 1996. С.189-199.
2. Авдеева Н.Н., Степанова Г.Б. Взаимодействие факторов макро- и микросреды в психическом развитии ребенка // Учителю об экологии / под ред. В.И. Панова, В.П. Лебедевой. М., 1995. С. 177 – 188.
3. Арсентьева В. П. Формирование представлений о биоценозе у детей старшего дошкольного возраста: автореферат канд. педаг. наук дис. ... М., 1998.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. Киев, 1989.
5. Барышникова Г.Р. Игра как средство экологического образования младших школьников // Сб. тезисов международной конференции «Техноло-

гия экологического воспитания подрастающего поколения». Ч. III. М., 1996. С. 3-4.

6. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч. в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983.

7. Выготский Л.С. Проблема сознания // Собр. соч.: в 6 т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М., 1982. С. 156-167.

8. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. М., 1981.

9. Горомыко В. Игровые формы педагогической коррекции экологического сознания дошкольников: работа ... магистра педагогики. Даугавпилс, 1995.

10. Дерябо С.Д. Субъективное отношение к природе детей дошкольного и младшего школьного возраста // Начальная школа. 1998. №6. С. 19-26.

11. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М., 1999.

12. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М., 1995. С.147.

13. Ивошина Т.Г. Экопсихологический подход к организации образовательной среды // Психологическая наука и образование. 1998. №1.

14. Калмыков А.Ф. Введение в экологическую психологию. URL: ncdo.Levsha.ru/ecoPSY.

15. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. №1.

16. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. М., 1996. С. 189-199.

17. Коменский Я. А. Великая дидактика // Педагогическое наследие. М., 1989.

18. Кряж И.В. Психосемантическое исследование обыденных экологических представлений // Вопросы психологии. 1998. №1. С. 65-75.

19. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Психологическая наука и образование. 1998. №1.

20. Макарова Л.М. Формирование экологического сознания у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2003.

21. Макарова Л.М. Формирование экологического сознания у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: дисс. канд. психол. наук. Самара, 2003.

22. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М.-Воронеж, 1995.

23. Носова Т.М., Волчкова А.А., Павлова М.Ю. и др. Концептуальные подходы к дошкольному экологическому образованию и воспитанию. Пути реализации в условиях г. Самары. Самара, 2000.

24. Павлова Е.С. Эколого-психологический тренинг как фактор формирования и коррекции экологического сознания младших школьников: дипломная работа / науч. руководитель Л.М. Макарова. С.Ф. МГПУ. Самара, 2001.
25. Панов В.И. Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997. № 1. С. 55-68.
26. Панов В.И. Состояние и проблемы экологической психологии // Психологическая наука и образование. 1998. №1. С. 35-42.
27. Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. 2000. № 6. С. 8, 13.
28. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.- Л., 1970.
29. Петяева Д.Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1991.
30. Потапова Т.В. Экологическое воспитание дошкольников // Учителю об экологии детства / под редакцией В.И. Панова, В.П. Лебедевой. М., 1995. С. 42-47.
31. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
32. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний // Сборник статей: Первая российская конференция по экологической психологии. Москва, 3-5 декабря, 1996.
33. Рязанова Н.Е. Формирование экологического мировоззрения и экологическая оценка геосистем: автореф. дисс. канд. п. н. М., 2002.
34. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
35. Тарасов С.В. Психологический анализ категориальных структур мировосприятия школьников // Вопросы психологии. 1998. №4.
36. Толлингерова Д., Гоолоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. Москва – Прага, 1994.
37. Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с франц. М., 1990. С. 42.
38. Хесле В. Философия и экология. М., 1993.
39. Чердымова Е.И. Социально-психологическое исследование модели соотношения экологической установки и экологического поведения школьников: диссертация ... канд. пс. наук. Самара, 1999.
40. Черноушек М. Психология жизненной среды. М., 1989.
41. Цикина Ю.В. Особенности экологического сознания детей младшего подросткового возраста, проживающих в городской и сельской местности: дипломная работа / науч. руководитель Л.М. Макарова. С.Ф. МГПУ. Самара, 2004.
42. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М., 2000.
43. Ясвин В.А., Дерябо С.Д. Методика проведения эколого-психологического тренинга // Школа здоровья. 1995. №2.
44. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997.
45. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Москва-Воронеж, 1997. С. 130-140.

46. Экологическая психология: тезисы 1-й российской конференции (Москва, 3-5 декабря, 1996). М.: Психологический институт РАО, 1996.

47. Экологическое образование и воспитание в России: справочное пособие. М., 1995.

48. Сборник авторских и модифицированных программ «Экологическое образование и воспитание детей». Вып. №4 / Центр развития образования. Самара, 2000. С. 32.

Приложения

Приложение 1

Текст методики «Натурофил»

1. Вас радует, когда тигр в цирке прыгает сквозь огонь?
2. Верно ли, что, придя к кому-то в гости и увидев там библиотечку, Вы невольно ищите глазами книги, связанные с природой?
3. Вам было бы чуждо ухаживать за животными, принадлежащими кому-то из членов Вашей семьи?
4. Проходя мимо, Вы бы стали освобождать животное из капкана?
5. *Верно ли, что хвойные деревья отличаются от лиственных еще и тем, что не сбрасывают свою хвою?
6. Комнатные растения улучшают Ваше настроение?

7. Увидев в лесу незнакомое растение, Вы постараетесь узнать, как оно называется?
8. Вы специально покупаете растения, чтобы ухаживать за ними?
9. Правда ли, что Вы, скорее всего, не станете мешать близкому человеку нарвать в лесу букет красивых, но редких цветов? (да, не стану; нет, стану).
10. *Алоэ относится к кактусам?
11. Мох на деревьях портит их внешний вид?
12. Листая книгу и встретив в ней изображение незнакомое растения, Вы захотите прочесть и его описание?
13. Если в Вашей семье заводят комнатные растения, то они будут посажены и Вашими руками?
14. Верно ли, что если Вы очень торопитесь и на Вашем пути оказались заросли ландышей, то Вы, вероятно, не станете их обходить? (да, не стану; нет, стану).
15. *Семена ели созревают осенью?
16. Как Вам кажется, Вы способны пожалеть раздавленного таракана?
17. Вам приходилось переписываться со специалистами-биологами или задавать вопросы редакциям научных журналов?
18. Вы тратите деньги на Ваши увлечения, связанные с природой?
19. Вы можете сказать, что благодаря Вашим стараниям у кого-нибудь отношение к природе в чем-то улучшилось?
20. *Окунь – это хищная рыба?
21. Вы считаете крыс противными?
22. Если началась передача или фильм о животных, то Вы, скорее всего, переключите телевизор на другую программу?
23. Если Вам на день рождения принесут хомячка, рыбок или других животных, то Вы удивитесь такому подарку и растеряетесь?
24. Вам приходилось помогать животным в трудное для них время?
25. *Паук – это насекомое?
26. Вы бы стали любоваться ядовитыми змеями в зоопарке?
27. Вы встанете в длинную очередь за билетами на выставку собак, кошек, птиц, рыбок или других интересных Вам животных?
28. Вам приходилось получать потомство от Ваших животных?
29. Вам случалось по собственному желанию делать заметки о животных для журнала, газеты или стенгазеты?
30. *Спаниель – это служебная собака?
31. Вы считаете крапиву неприятным растением?
32. Вы находите интересным послушать сообщения знатоков природы об их наблюдениях?
33. Вы готовы потратить время, чтобы научиться у специалиста собирать, засушивать и сохранять природные материалы для композиций?
34. Правда ли, что Вы вряд ли отзоветесь на объявление в газете с предложением поехать в воскресенье расчищать лес от мусора?
35. *Бамбук – это трава?

36. Вы согласны, что серьезный человек не станет просто так бродить по лесу? (да, не станет; нет, станет)
37. Вы испытываете потребность в поиске новых знаний о природе?
38. Вы согласитесь по просьбе музея собрать и оформить ботаническую или зоологическую коллекцию природы Вашей местности?
39. Вы стремитесь раскрывать людям красоту, тайны природы?
40. *Биология – это наука об изучении всей природы?
41. Вы сочтете чудачком человека, который находит приятным кваканье лягушек на болоте?
42. Просматривая научно-популярные журналы, Вы в первую очередь обращаете внимание на статьи о природе?
43. Вы согласны часами проводить время с человеком, который научил бы Вас вести наблюдения за жизнью природы?
44. Вы участвуете в работе экологических групп, движении «зеленых» и т.п.?
45. *В пустыне можно замерзнуть, простудиться?
46. У Вас вызывают неприязнь бродячие собаки и кошки?
47. Вы бы поехали специально в другой город на зоологическую выставку, в ботанический сад, музей природы?
48. Вам трудно умело оборудовать аквариум или клетку для попугаев?
49. Вам приходилось вступать в конфликт с людьми, которые сильнее Вас или выше по своему положению, если они могли нанести ущерб природе?
50. *Белый медведь охотится на пингвинов?

Обработка результатов: результаты методики обрабатываются с помощью специального ключа. «Результативным» считается ответ испытуемого, который совпадает с ключом, и за него дается один балл. Ответ «не знаю» по шкале натуралистической эрудиции считается «нерезультативным».

Ключ опросника «Натурофил»

ПА	1. -	6. +	11.-	16.+	21.-	26.+	31.-	36.-	41.-	46.-
К	2. +	7. +	12.+	17.+	22.-	27.+	32.+	37.+	42.+	47.+
Пк	3. -	8. +	13.+	18.+	23.-	28.+	33.+	38.+	43.+	48.-
Пс	4. +	9. -	14.-	19.+	24.+	29.+	34.-	39.+	44.+	49.+
НЭ	5. -	10.-	15.-	20.+	25.-	30.-	35.+	40.-	45.+	50.-

Интенсивность отношения = ПА + К + Пк + Пс.

Результат по шкале определяется как сумма баллов в данной строке. Первая строка – ПА – перцептивно-аффективная шкала, вторая – К – когни-

тивная, третья – Пк – практическая, четвертая – Пс – поступочная, пятая – НЭ – дополнительная шкала натуралистической эрудиции. Параметр интенсивности субъективного отношения к природе определяется как сумма баллов по четырем основным шкалам.

Результаты по каждой шкале (от 0 до 10 баллов) переводятся в стандартную шкалу станайнов с $M=5$ и $s=2$ с помощью таблицы:

Таблица перевода баллов по шкалам опросника «Натурофил» в станайны

Исходные баллы		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Шкалы	Перцептивно-аффективная	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Когнитивная	1	1	2	3	4	4	5	6	7	8	9
	Практическая	1	1	2	3	4	5	5	6	7	8	9
	Поступочная	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	9
	Натуралистической эрудиции	2	3	4	5	6	7	8	9	9	9	9

Показатель параметра интенсивности, полученный путем суммирования результатов по четырем основным шкалам, переводится в стандартную Т-шкалу с $M=50$ и $s=10$ с помощью таблицы:

Таблица перевода баллов интенсивности опросника «Натурофил» в Т-шкалу

Баллы	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Т-баллы	10	10	17	17	21	21	27	27	30	30	34	34	37	37	40	40	43	43	46	46	49

Баллы	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Т-баллы	49	52	52	55	55	58	58	62	62	65	65	68	68	71	71	75	75	77	77	83

Результаты, полученные по стандартным шкалам, являются окончательными данными исследования.

Отметим, что использование таблиц перевода в стандартные оценки позволяет рассматривать результат испытуемого по отношению к популяции школьников 10-17 лет и определить его положение по сравнению со средним показателем для школьников – таблица:

Интерпретация показателей интенсивности отношения к природе

Станайн/Т-баллы	Характеристика результата
1 / до 32	Крайне низкий
2 / 33 – 37	Низкий
3 / 38 – 42	Ниже среднего
4 / 43 – 47	Средний
5 / 48 – 52	Средний
6 / 53 – 57	Средний
7 / 58 – 62	Выше среднего
8 / 63 – 67	Высокий
9 / более 68	Очень высокий

Приложение 2

Текст методики «Альтернатива»

1. Для Вашего аквариума Вы предпочли бы завести рыбок:
А) с красивой окраской;
Б) с интересным поведением.
2. Вы бы сочли для себя более подходящим занятием:
А) собирать гербарий лекарственных растений;
Б) собирать растения для изготовления настоек.
3. Если бы Вы были учителем биологии, то с большим удовольствием рассказывали ученикам:

- А) о строении животных;
- Б) о том, как ухаживать за животными.

4. В ботаническом саду Вы скорее всего:

- А) будете любоваться тропическими растениями;
- Б) захотите получить отросток для выращивания дома.

5. Просматривая книгу о грибах, Вы больше обратите внимание:

- А) на то, как они устроены;
- Б) на то, как их лучше сохранить на зиму.

6. Будучи селекционером, Вы бы предпочли выводить новые сорта:

- А) цветочных культур;
- Б) плодовых культур.

7. Купив календарь природы, Вы сначала прочтете:

- А) стихи хороших поэтов о природе;
- Б) заметки из блокнота натуралиста.

8. Получив диплом ученого-агронома, Вы предпочли бы работать:

- А) в лаборатории;
- Б) на опытной станции.

9. Вы бы завели собаку:

- А) чтобы ухаживать за ней;
- Б) для охраны квартиры.

10. Вы предпочтете прочесть:

- А) книгу о красоте природы;
- Б) книгу, которая учит ухаживать за растениями и животными.

11. Если бы Вы работали в лесном хозяйстве, то предпочли бы:

- А) следить за ростом и развитием деревьев;
- Б) руководить заготовкой ценной древесины.

12. Если Вас пригласят провести выходной на даче с фруктовым садом, то Вы поехали бы туда:

- А) весной;
- Б) осенью.

Обработка результатов: с помощью ключа подсчитывается количество ответов, соответствующих тому или иному типу мотивации. Количество выборов каждого типа представляется как доля от максимально возможного, а затем им присваиваются ранги: 1, 2, 3 и 4.

Ключ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А	Э	П	К	Э	К	Э	Э	К	П	Э	К	Э
Б	К	Пг	П	П	Пг	Пг	К	П	Пг	П	Пг	Пг

Примечание: Э – эстетический тип мотивации,
 К – когнитивный тип мотивации,
 П – практический тип мотивации,
 Пг – прагматический тип мотивации.

Пример. Первичные данные и обработка результатов и интерпретация.

1.	А				
2.	Б				
3.	А	тип	колич.	доля	ранг
4.	А				
5.	Б	Э	6	50%	I
6.	А				
7.	А	К	1	8%	III - IV
8.	Б				
9.	Б	П	1	8%	III - IV
10.	А				
11.	Б	Пг	4	34%	II
12.	А				

В данном случае у испытуемого доминирует эстетический тип мотивации, а вторым по значимости является прагматический.

Приложение 3

**Бланк ответов и текст методики
 «Палитра интересов»**

Дата _____ Фамилия, имя _____

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35

Текст методики «Палитра интересов»

Каждый вопрос начинается со слов: «Нравится ли тебе...».

1. Решать логические задачи и задачи на сообразительность.
2. Читать самостоятельно (слушать, когда тебе читают) сказки, рассказы.
3. Петь, музицировать.
4. Заниматься физкультурой.
5. Играть вместе с другими детьми в различные коллективные игры.
6. Читать (слушать, когда тебе читают) рассказы о природе.
7. Делать что-нибудь на кухне (мыть посуду, помогать готовить пищу).
8. Играть с техническим конструктором.
9. Изучать язык, интересоваться и пользоваться новыми незнакомыми словами.
10. Самостоятельно рисовать.
11. Играть в спортивные подвижные игры.
12. Руководить играми детей.
13. Ходить в лес, на поле, наблюдать за растениями, животными, насекомыми.
14. Ходить в магазин за продуктами.
15. Читать (слушать, когда тебе читают) книги о технике, машинах, космических кораблях.
16. Играть в игры с отгадыванием слов (названий городов, животных).
17. Самостоятельно сочинять истории, сказки, рассказы.
18. Соблюдать режим дня, делать зарядку по утрам.
19. Разговаривать с новыми, незнакомыми людьми.
20. Ухаживать за домашним аквариумом, содержать птиц, животных (кошки, собаки).
21. Убирать за собой книги, тетради, игрушки и др.
22. Конструировать, рисовать проекты самолетов, кораблей и др.
23. Знакомиться с историей, посещать исторические музеи.
24. Самостоятельно, без побуждения взрослых, заниматься различными видами художественного творчества.

25. Читать (слушать, когда тебе читают) книги о спорте, смотреть спортивные телепередачи.

26. Объяснять что-то другим детям или взрослым (убеждать, спорить, доказывать свое мнение).

27. Ухаживать за домашними животными и растениями, помогать им, лечить их и др.

28. Помогать взрослым, делать уборку в квартире (вытирать пыль, подметать пол и др.).

29. Считать самостоятельно, заниматься математикой в школе.

30. Знакомиться с общественными явлениями и международными событиями.

31. Игры-драматизации, участие в постановке спектаклей.

32. Заниматься спортом в секциях и кружках.

33. Помогать другим людям.

34. Работать в саду, на огороде, выращивать растения.

35. Помогать и самостоятельно шить, стирать, вышивать.

Обработка результатов: вопросы составлены в соответствии с условным делением склонностей ребенка на семь сфер:

- математика и техника;

- гуманитарная сфера;

- художественная деятельность;

- физкультура и спорт;

- коммуникативные интересы;

- природа и естествознание;

- домашние обязанности и труд по самообслуживанию.

Сосчитайте количество плюсов и минусов по вертикали, плюс и минус взаимно сокращаются. Доминирование там, где наибольшее число плюсов. При подведении итогов и особенно при формулировке выводов следует делать поправку на объективность ответов испытуемых. Необходимо учитывать также, что у одаренного ребенка интересы во всех сферах могут быть одинаково хорошо выражены, при этом у ряда детей может наблюдаться отсутствие склонностей к каким-либо сферам, в этом случае следует вести речь о каком-либо определенном типе направленности интересов ребенка. Чтобы полученная информация была объективна, предлагается ответить на вопросы родителям. Для этого первую фразу несколько видоизменяют: «Нравится ли Вашему ребенку...?», после этого ответы родителей сопоставляются с ответами детей.

Для того чтобы это было более наглядно, воспользуемся графическим выражением результатов. Отложим на вертикальной оси Y – количество полученных единиц (плюсов и минусов), а на горизонтальной X – обозначим шесть исследуемых сфер.

Данная методика, кроме функции диагностики, поможет в решении и коррекционно-педагогических задач. Полученные результаты могут быть очень полезны как опорная схема для дальнейших наблюдений за ребенком.

С помощью их легче сделать развитие ребенка всесторонним и гармоничным.

Приложение 4

**Методическая разработка эколого-психологического тренинга для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автор: Л.М. Макарова.
Год создания: 1999.**

Учебно-методическое пособие адресовано педагогам-психологам

1. Пояснительная записка

Последствия пренебрежения к нуждам природы и человека, который, несмотря на все свои достижения, все-таки остается биологическим видом,

сказываются как на его здоровье, потомстве, так и на существовании планеты Земля в целом.

Человеку необходим практический опыт для понимания потенциала и ограниченных возможностей окружающей среды. Такой опыт общения с природой приобретаетсся с детства. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент конкретных представлений о природе, формируются основы экологического сознания как «совокупности экологических представлений существующего субъективного отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин). Поэтому очень важно, чтобы уже в раннем детстве дети получили достоверные знания и приобрели практические умения, направленные на доброжелательное общение с природой.

«Сензитивным» периодом для формирования экологического сознания является возраст 5-7 лет (Л.С. Выготский). Именно в 5-7 лет появляются первые осмысленные представления о Родине, месте, где ребенок родился, городе, в котором он живет. Для этого возраста характерно проявление эмпатии и любопытства к окружающему миру. 5-7-летним детям легче обнаружить связи и отношения в окружающем мире, чем в социальных отношениях. Им доступна логика природы. Дети легко улавливают сходства в окружающем мире. Достаточно высоко развита идентификация с собой («растению, животному больно так же, как и мне, «оно дышит, движется»). Так как этот возраст является наиболее сензитивным к окружающему миру, именно в этот период важно сформировать у детей бережное отношение к нему, осознание взаимозависимости и равноценности.

Тренинг разработан на основе эколого-психологического тренинга В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо (Школа здоровья. № 2. 1995).

Цель тренинга - формирование экологического сознания детей.

Задачи:

1) формирование и развитие экологических установок личности ребенка (преодоление антропоцентрического прагматического отношения к природным объектам (ПО));

2) обучение умениям и навыками такого взаимодействия с природными объектами;

3) развитие психических функций (память, внимание, мышление, воображение) и перцептивных возможностей ребенка при его контакте с ПО;

4) расширение индивидуального экологического пространства.

Предлагаемые занятия можно проводить с детьми старшего дошкольного возраста, а также с учащимися начальной школы в специально отведенное время (кружковая работа, «экологический час», урок естествознания и т.п.).

Ориентировочное время проведения: 30-60 мин. Количество участников: 6-12 человек. Требование к ведущему: избегать оценочных суждений.

2. План занятий

Занятие 1.

Цели и задачи: расширение перцептивного опыта, эмпатии, развитие воображения. Тренировка концентрации внимания и памяти.

Материал: кусочки коры, веток (ПО), бумага, карандаши, краски.

Посадка: в кругу.

Упражнение 1. «Знакомство».

Назвать свое имя и название природного объекта на 1-ю букву вашего имени (животное, растение, стихия и т.п.) (10 мин). Например: Маша – малинка. Следующий повторяет имя соседа и его эпитет, называет свое и т.д.

Упражнение 2. Игра «Сороконожка».

Разминка – 10 мин. Ведущий - голова сороконожки, остальные - её туловище. У головы глаза открыты, у остальных «глаз» нет. Движение сороконожки по заданному пространству. Рефлексия по кругу: кто как себя ощущал в своей роли.

Упражнение 3. «Человек из коры» – 20 мин.

1. Каждый участник исследует несколько природных объектов: камешек, веточки, кора и т.д. Их можно рассматривать, нюхать, ощущать на ладони, пробовать на зуб и т.д. и по кругу рассказать о своих ощущениях.

2. Представить, что каждый ПО превратился в человечка. Этих человечков, соответствующих «своему» кусочку ПО, нужно нарисовать. Важно в своем рисунке отразить свои ощущения, полученные при исследовании ПО.

3. Выставка картин, на которой дети определяют, из какого ПО «родился человек».

Упражнение 4. «Пожелания ПО»

1. Пожелания «человечкам-ПО» (см. упр. 3).

2. Встать, взяться за руки, поднять руки вверх и сказать вместе «да», чтобы все хорошие пожелания исполнились.

Это упражнение можно ввести в ритуал каждого занятия.

Занятие 2.

Цели и задачи: идентификация с животными и растениями. Тренировка внимания и памяти.

Упражнение 1.

Мысленно превратиться в какого-то животного. Поприветствовать друг друга от лица этого животного по кругу (1-е номера делают шаг вперед, движение влево) (мяу – гав, гага – кря-кря, кар и т.д.).

Упражнение 2. Игра в «Зоопарк» (15 мин.).

Ведущий - водящий, знакомит участников с «животными», которые живут в зоопарке:

цапля – становится на одну ногу, а соседи поддерживают ее;

утка – демонстрирует ладонями открывающийся клюв, а соседи пере-
валиваются с боку на бок, изображая движение утки;
обезьяна – «корчит рожицу», а соседи собирают с неё блох;
заяц – подпрыгивает, а соседи изображают длинные уши;
слон изображает хобот, а соседи изображают большие уши слона.

Все встают в круг, водящий одновременно называет животное и указы-
вает на игрока, который должен изобразить это животное.

Тот кто «прозевал» становится ведущим (в т.ч. и соседи).

Упражнение 3. «Зоологический балет» (15 мин.).

Предлагается выбрать себе любое животное или растение, затем на 15
мин. нужно стать им, изображая его движения, повадки, звуки и т.д. О сво-
ём выборе не объявлять. Надо ползать, прыгать, летать, расти, при этом
взаимодействовать с другими, изображать не только внешний вид животного,
но и его внутренний характер. При выполнении упражнения можно шуметь,
активно выражая чувства, будь то страх, гнев или любовь.

Рефлексия по поводу своих ощущений.

Примечание: если участники выбрали один и тот же ПО эффективность
не снижается. Всегда есть отличия.

Упражнение 4. «Имитация дождя».

Невербально (без слов) выполнять вслед за ведущим его движения.
Важно повторять движение по очереди, т.е. только тогда, когда твой сосед
присоединился после своей очереди.

Движения: потереть ладошки, пощелкать пальцами, похлопать в ладо-
ши, потопать ногами. Повторить движения в обратном порядке.

Рефлексия по поводу занятия: мне понравилось, мне не понравилось,
что чувствую.

Занятие 3.

Цели и задачи: развитие эмпатии по отношению к природным объек-
там, расширение аудиального перцептивного опыта, стимулирование вооб-
ражения.

Упражнение 1. «Четыре стихии». (Разминка (5 мин.)).

Ведущий называет стихии, а участники изображают:

земля – присесть;

воздух – подпрыгнуть;

вода – плавательные движения (гориз.);

огонь – изобразить пламя (вертикальные движения).

Упражнение 2. «Музыкальные картинки» (20 мин.).

Материал: магнитофон, кассеты с записью нескольких музыкальных
отрывков, бумага, краски.

Процедура: прослушать запись музыкальных отрывков. Каждый участ-
ник выбирает животное или растение, или погоду, или время года, к которо-
му, по их мнению, этот музыкальный отрывок подходит.

Затем каждый зарисовывает то, что услышал (оформляется выставка).

Обсуждение: в какой ситуации находится выбранный природный объект, какое у него настроение, что могло произойти с ним до этого и т.д.

Примечание: упражнение можно проводить поэтапно, т.е. в 1-й раз слушают 1 отрывок, зарисовывают его, обсуждают; на следующем занятии слушают 2-й отрывок и т.д.

Занятие 4.

Основные цели и задачи: развитие эмпатии, стимулирование воображения, интеллектуализация эмоций, тренировка внимания.

Упражнение 1. Игра «Летит – не летит». (Разминка (7 мин.)).

Дети в кругу, присели. Ведущий называет птиц, зверей, насекомых, цветы и т.д. При названии летающего предмета все должны встать. Кто встанет на нелетающий объект, тот платит фант. В конце занятия фанты выкупаются.

Упражнение 2. «Предупредительные знаки» (20 мин.).

Материалы и подготовка: бумага, цветные карандаши, фломастеры.

Участники делятся на подгруппы. Каждая подгруппа получает задание придумать и нарисовать несколько предупреждающих или запрещающих знаков, которые можно было бы установить (место установки знаков другим командам не известно): в лесу (1 группа); у реки (2 группа); в парке (3 группа); на улицах города (4 группа). Надо постараться, чтобы они не только несли информацию и были понятны другим, но и воздействовали на чувства людей.

Обсуждение: каждая подгруппа должна угадать, где эти знаки установлены, что люди чувствуют, глядя на эти знаки. Организуется выставка знаков.

Упражнение 3.

Работа в парах. Задается ситуация: на поляне выросло несколько цветов, но вот беда - малыши бегали и потоптали эти цветочки. За этим наблюдал ветер, он рассердился, налетел и вырвал цветы, и полянка осиротела, т.е. стала не такой красивой, без цветов, и маленькие букашки, бабочки, пчелки остались без еды и домиков. Надо им помочь. Среди этих смешанных частей от цветов надо найти одинаковые и сложить их на поляне. (Даются разрезные картинки с изображением цветов).

Рефлексия: какие цветы росли на полянке, их названия, что вы почувствовали, когда на «полянке» вновь появились цветы, «посаженные» вами, отношение к поступкам людей, которые не берегут природу, что нужно сделать, чтобы было много цветов и было красиво.

Упражнение 4. Розыгрыш фантов: стихи, песни...

Занятие 5.

Цели и задачи: развитие эмпатии, тренировка памяти, внимания, воображения, вербальных способностей, зрительно-моторной координации.

Материал: рассказ, цветные карандаши, бумага.

Упражнение 1. Игра «Лови мяч».

Разминка. Бросающий мяч называет слово «цветок», ловящий мяч говорит «роза» и перебрасывает следующему игроку, называя другой природный объект (животное, цветы, деревья, реки, горы, планеты и т.д.).

Упражнение 2. «Лунный человечек».

Послушать рассказ О. Дидковской «Семья» [1].

- пересказ по кругу;
- нарисовать что-то из этого рассказа;
- беседа по рисункам по кругу («что делает → что чувствует → живая? → неживая? → любить → использовать?») (рассказ «Тик и черепаха» [1]).

Упражнение 3. «Перекаати-поле» (по типу упражнения «Свеча»).

Один участник – «перекаати-поле» в кругу, все остальные участники – «четыре ветра» «перекаатывают» его друг другу по кругу.

Круг плотный, руки полусогнуты, ладони вместе выставлены вперед. Задача «четырёх ветров» не уронить и плавно перекаатывать, задача «перекаати-поля» - расслабиться. Все должны побывать в роли «перекаати-поле».

Занятие 6.

Основные цели и задачи: развитие эмпатии, стимулирование воображения и идентификации.

Упражнение 1. Игра «Лови мяч и назови животное» (Разминка (4 мин.).

Упражнение 2. Игра «Природа и люди».

Выполняется в парах. Облокотиться друг на друга спинами, запомнить свои ощущения.

- 1) 1-е номера – «человек»; 2-е номера – «природа»;
- 2) человек облокачивается так, как будто он - «царь природы»;
- 3) 2-й (природа): «Я – царица Вселенной» (всех людей);
- 4) 1, 2 номера: «Мы равны» (облокотиться так, чтобы всем было удобно).

Рефлексия: что ощущали, когда были в роли царя природы, царицы вселенной, человека, находящегося в равноправии с природой.

Упражнение 3. Чтение экологической сказки «Два сына Матери Природы» [2, 6].

Рефлексия по занятию. Нарисовать понравившегося сына Матери Природы за работой.

Занятие 7.

Цели и задачи: развитие эмпатии, стимулирование воображения, идентификации. Воспитание ответственности за «живое».

Упражнение 1. Игра «Ассоциация» и «Подарок на день рождения».

В парах. Выбрать друг для друга какое-то растение или животное, на которое, по мнению участника, чем-то похож партнер.

Придумать подарок на день рождения тому животному или растению, в образе которого находится партнер.

Рефлексия: что чувствовал, когда был в роли животного или растения, и когда получал подарок.

Упражнение 2. Игра «Экспедиция».

Вы отправились в экспедицию: в горы, пустыню, море, тайгу и т.д. и нашли новый вид растения или животного.

Нарисуйте его («внесите в Красную книгу» опишите, расскажите о нем: какое оно, чем питается, как себя ведет, как за ним надо ухаживать и т.д.).

Примечание: для психолога рисунки - хороший диагностический материал.

Упражнение 3. «Пожелания».

Что бы ты пожелал и подарил новому «собрату» (растению или животному) по Планете.

Рефлексия: Какие упражнения понравились, почему? Что вы поняли и чему научились на этом занятии?

Занятие 8.

Основные цели и задачи: развитие идентификации, рефлексии.

Упражнение 1. Игра «Лохматый пес».

«Пес» выбирается среди детей (можно использовать считалочку).

Ведущий декламирует стих:

«Вот сидит лохматый пес в лапы свой уткнувши нос. Тихо, смирно он сидит: то ли дремлет, то ли спит. Подойдем к нему, разбудим. И посмотрим, что-то будет!?» Ведущий чертит 2 линии: 1 –дом пса; 2 –дом детей. Пес ведет так, как себя чувствует, в зависимости от контакта с детьми. Дети: 1) дотрагиваются; 2) глядят; 3) дразнят; 4) дают еду.

Рефлексия: что чувствовал, когда дотрагивался до «собаки», можно ли дотрагиваться до незнакомой собаки и т.д.

Упражнение 2. Чтение экологической сказки [6].

Рефлексия по поводу содержания сказки.

Упражнение 3. Игра «Земля, вода, огонь, воздух».

Все в кругу, ведущий в середине. Он бросает мяч кому-нибудь из играющих, произнося при этом одно из четырех слов: «земля», «вода», «воздух», «огонь». Если сказал «земля», то тот, кто поймал мяч, должен быстро назвать какое-либо домашнее или дикое животное; «вода» - название рыбы, «воздух» - название птиц, «огонь» - все несколько раз поворачиваются кругом помахивая руками. Правило: ошибающийся выбывает из игры.

Рефлексия по занятию.

Занятие 9.

Цель: развитие идентификации, отработка навыков саморегуляции, активности, произвольного внимания, формирование экологического мировоззрения, усвоение технологии взаимодействия с природными объектами.

Упражнение 1. Разминка «Хор животных».

Каждый выбирает себе голос какого-нибудь животного, которым будет «петь» (воспроизводить голос) в хоре.

Ведущий – дирижер:

На показ одного пальца - поют петухи:

Двух пальцев – «поют» кошки;

Трех пальцев - собаки.

Показ двумя руками:

Правая рука – один палец, левая – два.

Согнутая в кулак ладонь – знак окончания пения.

Упражнение 2. «Экологическая этика».

Сюжетно-ролевое общение.

1. Беседа по кругу о животных и растениях, которые есть у детей в доме. Появляются дети, желающие завести каких-нибудь животных (например: собаку). Беседа об ответственности за живое существо. Давайте поможем ребятам представить, как это может быть, когда у тебя в доме живет собака.

2. Сюжет. Семья из трех человек: мама, папа, сын (дочь), собака (Рекс).

Ситуация 1. Все обязанности распределены. Выгул: утром - папа, в обед – сын, вечером – сын. Ребенок играет с собакой.

1. Рассказывает, что надо делать для собаки.

2. Распределение обязанностей между членами семьи.

Мама готовит еду, папа ее покупает, сын играет с собакой, дрессирует и убирает за ней, выгуливает и т. д.).

Ситуация 2. Малыш выпросил, но не ухаживает за собакой. Мама с папой опаздывают на работу, забывают покормить собаку. Сын смотрит мультики вместо того, чтобы выгуливать собаку.

Рефлексия: ощущения «собаки», кто понравился и почему? Что надо сделать прежде, чем заводить животное?

Упражнение 3. На релаксацию.

Представьте осень, вы превращаетесь в листки деревьев, желтые, красные. Представьте, что подул ветер и понес вас к двери, затем к окну, стене, закружил в правую сторону, в левую; немного приподнял (подпрыгнули), мягко опустил и стих. Для эмоциональной окрашенности используется музыкальное сопровождение.

Рефлексия по занятию.

Занятие 10.

Основные цели и задачи: Формирование экологического мировоззрения, коррекция целей взаимодействия с природой, развитие эмпатии.

Время: 40 мин.

Материалы: бумага, карандаши.

Упражнение 1. «Птицелов»

Выбрать себе название птицы, крику которой можно подражать. Все встают в круг, в центре – птицелов с закрытыми глазами. Птицы кружатся вокруг птицелова и произносят нараспев!

Во лесу, во лесочке,

На зеленом дубочке,

Птички весело поют,
Ай! Птицелов идет!
Он в неволю нас возьмет,
Птицы улетайте.

Птицелов хлопает в ладоши, играющие останавливаются, и водящий начинает искать птиц. Тот, кого он нашел, подражает крику птицы, которую выбрал. Птицелов угадывает название птиц и имя игрока. Тот, кого он угадал, становится птицеловом. Правила: игроки не должны прятаться и обязаны останавливаться на месте сразу, по сигналу.

Указание к проведению: до начала игры ведущий разучивает с детьми голоса птиц.

Рефлексия:

Дети, нашим птицам, которых мы изображали, повезло - их отпускали, так как это игра, и у нас не настоящий птицелов. А что будет, если переловить всех птиц. Я хочу прочитать вам рассказ и потом послушать ваше мнение о нем.

Знакомство с рассказом «Мальчики и лягушки» («...вам забава, а нам - смерть») (см. далее).

Упражнение 2. «Нарисуйте рисунки к этим упражнениям».

Пожелание по кругу тем птичкам, которых вы сегодня изображали.

Заканчивать занятия принятым всеми ритуалом! Например: чтобы пожелания исполнились, взяться за руки, поднять их вверх и опустить со словами «Да!».

Занятие 11.

Основные цели и задачи: знакомство с городами нашей области, тренировка памяти, произвольного внимания, воображения.

Материал: карта Самарской области (можно сделать самим, с указанием городов, рек, гор, заповедников Самарской области).

Упражнение 1. Игра «География».

Предварительно познакомиться с картой, доступно возрасту объяснить слово «география».

Ведущий бросает мяч и говорит, например, слово «город»; тот, кто ловит мяч, говорит название города – Тольятти, бросает мяч следующему и т.д., называя при этом реки, города, горы, заповедники Самарской области.

Упражнение 2. Игра «Путешествие».

Участники игры садятся в круг, лишь один «путешественник» выходит за дверь. Сидящие участники тихо, так, чтобы путешественник не слышал, выбирают для себя наименование городов Самарской области. Путешественник встает в центр круга и называет города, откуда и куда он хочет проехать.

Например. Я путешествую из Самары в Тольятти. (При большой группе можно включить одновременно название транспорта и путь, по которому путешественник будет ехать в названный город, например: я, путешествую из Самары в Тольятти на «Ракете» по Волге). Участники игры, выбравшие

эти названия, встают и меняются местами, а путешественник старается занять одно из освободившихся мест. Тот, кто остается без места становится путешественником.

Рефлексия по занятию.

Занятие 12.

Основные цели и задачи: развитие ассоциативного мышления, речи.

Упражнение 1.

Все в кругу. Ведущий бросает мяч и называет при этом животное. Тот, кто поймал, должен назвать, чем питается это животное. Например: корова – сено, трава; птица – зерно; волк – заяц; лиса – заяц; гусеница – листья, кора.

Упражнение 2. «Ассоциация».

Каждый задумывает себе животное или растение, или дерево и т.д. По кругу задаются уточняющие вопросы, а не наводящие. Например: медведь. Это животное? Домашнее или дикое? Оно питается медом и т.д.

Упражнение 3. Игра «Если бы я был дома».

По кругу участникам разрешается задавать вопросы без «почему».

Например: А забор есть, а грядки и т. д.

Упражнение 4. Игра «Семечко».

Все вы семечки и вас посадили в землю. Нарисуйте, что из вас бы выросло.

Рефлексия.

Упражнение 5. Игра «Что вы сделаете?».

Представьте, вы на поляне, и на вас падает муравей.

2 команды: 1) 1-е муравьи, 2-е люди; 2) 2-е бабочки, 1-е люди.

Рефлексия.

Занятие 13.

Основные цели и задачи: развитие творческого воображения, речи, внимания.

Упражнение 1. Игра «Путешествие во времена года».

Ведущий бросает мяч и произносит одно из времен года, например «лето». Тот, кто поймал мяч, должен назвать характерные признаки лета и перебросить мяч следующему игроку.

Упражнение 2. Чтение и обсуждение сказки «Сестры» [2].

Дается задание нарисовать одну из сестер, которая понравилась больше всех.

Занятие 14.

Основные цели и задачи: развитие идентификации, нахождение аналогий и отличий.

Материал: осенние листья, опавшие или вырезанные из бумаги.

Упражнение 1. Игра «Живое и неживое».

Ведущий бросает мяч, называя при этом предметы живой и неживой природы. Игрок ловит мяч, если предмет «живой», и отбрасывает, если «неживой».

Упражнение 2. Беседа.

Похожи ли люди на деревья? Дети называют сходства и различия.

Упражнение 3. Игра-пантомима «Люди и деревья».

Дети берут в руки листья и изображают деревья.

«Деревья» стоят и протягивают веточки к небу, тихо покачивая их. (Руки поднимаются вверх и покачиваются из стороны в сторону (звучит медленная музыка)).

Подул слабый ветерок, и листочки зашевелились (двигаются только кисти рук, темп мелодии убыстряется).

Прилетела тучка и принесла с собой дождик. Застучали капельки по листочкам, а листья медленно вздрагивают от их ударов (ритмичная мелодия имитирует звук дождя).

Но вот дождик кончился, налетел сильный ветер, деревья качаются все сильнее и сильнее (руки, туловище наклоняются то влево, то вправо).

Ветер срывает с деревьев листья и бросает на землю (дети выпускают листья из рук).

Пришел дворник, подмел листья в кучу, выкопал ямку и сложил их туда. «Вот уж будет хорошее удобрение для деревьев, когда листья перегниют. И сжигать их не надо, чтобы у людей глаза не болели, и воздух был свежий». А на другой улице дворник сжигал листья. Ему было лень выкапывать яму, и от дыма у людей болели глаза, и они кашляли. А когда налетел ветер, то несколько загоревшихся листьев подлетели к деревянному забору, и чуть было не случился пожар. Смелые пожарные приехали вовремя и потушили огонь. Вот так чуть не произошла беда.

Рефлексия об умелом использовании огня. Чтение сказки об огне [2].

Занятие 15 (заключительное).

Праздник «Дары природы», «Золотая осень» (использование в оформлении интерьера поделок детей из природного материала, детских рисунков и т.д.).

Возможен сценарий на усмотрение воспитателя (методиста) или инсценирование экологической сказки для детей других групп (экологические сказки можно найти в рекомендованной литературе).

Список рекомендованной литературы

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. «Я хочу». Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев: ВИРТ, 1993.
2. Баряева Л.Б., Герасимова Е.О. и др. Родник. СПб.: ЛОИРО, 1997.
3. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
4. В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо. Методика проведения эколого-психологического тренинга // Школа здоровья. 1995. № 2.

5. Гуткина Н.И. Игры, расширяющие кругозор и словарный запас ребенка // Детский практический психолог. 1995.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь. 2000.
7. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1995.

Примерные тексты для обсуждения

Мальчики и лягушки

Мальчики играли у пруда. Увидели они в воде лягушек. Дети набрали камней и принялись бросать в лягушек. Детям было весело.

Одна лягушка высунулась из воды и говорит шалунам: «Перестаньте камни бросать: вам забава, а нам – смерть!».

Тема для обсуждения: злая забава; разумная речь; и лягушке жить хочется (*Источник: Тихомиров Д. Букварь. М., 1999*).

Разоренное гнездо

Прилетел из далеких теплых стран жаворонок. Свил себе гнездо, вывел птенчиков и живет. И жаворонку весело, что семья своя есть и птенчикам при матери хорошо.

Поставил мальчик сеть, поймал жаворонка и посадил в клетку. Тосковал в клетке жаворонок по своей воле. Тосковал и по своим птенчикам. Забыл мальчик поставить в клетку воды, и умер жаворонок. Погибли в поле без матери и птенчики.

На воле и в неволе

На зеленой ветке птичка распевала.
В золоченой клетке птичка замолчала.

Тема для обсуждения: воля птичке дороже золоченой клетки. Домашние птицы и дикие, перелетные и зимующие.

Птичка в плену

Поймали птичку голосисту
И ну сжимать ее рукой.
Пищит бедняжка вместо свисту,
А ей твердят: «Пой, птичка, пой!»

Г.Р. Державин

Раненая береза

Острою секирой ранена береза;
По коре серебристой покатались слезы:
Ты не плачь, береза, бедная, не сетуй!
Рана не смертельна, вылечится к лету...

А. Толстой

Приложение 5

Ключ к тестовым заданиям по спецкурсу «Экологическая психология»

- 1) b,d,e,g
- 2) d
- 3) a,c
- 4) a, d, e
- 5) a
- 6) c, e, f
- 7) a

- 8) в
- 9) с
- 10) перцептивно-аффективный
когнитивный
практический
поступочный
- 11) в
- 12) прагматическая
- 13) непрагматическая
- 14) «Натурофил»
- 15) 6-7 лет
- 16) «Доминанта»
- 17) эмоции, знания, охрана, польза
- 18) аудиальный, визуальный, кинестетический
- 19) в,d,f,g
- 20) с

Учебное издание

Макарова Лидия Михайловна

к.пс.н., доцент кафедры Общей психологии

Экологическая психология и педагогика

Учебное пособие

Редактор Н.П. Фролова
Технический редактор С.В. Горбунова
Корректор О.С. Климова, А.С. Безверхова

ФБОУ ВПО «Самарский государственный университет»
Подписано в печать 18.11. 2010. Формат 60x84/16
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 7,5. Тираж 100 экз.
Печать оперативная.

Издательство «Самарский государственный университет»
4430011, г. Самара, ул. Академика Павлова, 1.
Отпечатано в типографии ООО «Эдельвейс»,
г. Самара, ул. Гагарина, д.53