



ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Инна Ахьямова, доцент Уральского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Знание того, как внешняя среда воздействует на эмоции и поведение человека, необходимо представителям многих профессий, в том числе педагогам. В школе учителям прежде всего важно понимать, как изменяется поведение школьников в ответ на изменения в окружающем пространстве. Это понимание даёт возможность педагогу объяснить многие эмоциональные проявления школьников, а значит, прогнозировать ситуацию в классе.



Известно, что размеры и границы личностно значимого пространства для каждого человека варьируются в зависимости от пола, возраста, профессии, места жительства, культуры, взаимоотношений собеседников, их личностных особенностей, типа контакта и многого другого. Учёные делят *персональное пространство* на несколько субкатегорий: интимное, собственноличное, социально-консультативное и публичное (Э. Холл). *Интимная* дистанция в пространстве лежит в пределах от телесного контакта до 45 см; *собственно личная* — от 45 см до 1,2 м; *социально-консультативная* (для делового общения) — от 1,2 до 3,6 м; *публичная дистанция* покрывает зону от 3,6 м до пределов видимости или слышимости.

Выявлено, что развитие персонального пространства и уточнение его границ происходят на протяжении всей жизни человека. Персональное пространство с возрастом постепенно расширяется и стабилизируется в 12 лет. (Вот почему подростки так ревностно относятся к попыткам слишком сильно приблизиться или прикоснуться к ним!) Учителю важно знать, что для подросткового возраста особенно характерно стремление к личностной автономии.

Сегодня известно, что чем более точно установлено персональное пространство членов коллектива подростков, тем более положительно характеризуются они сами и их совместная деятельность. Англо-американскими учёными было выявлено, что подростки 8–14 лет, обладающие возможностью персонализировать пространство, в котором они находятся, имеют значительно более позитивные установ-





ки по отношению к этому пространству (например, месту, где они обучаются). Другой важной особенностью является то, что у представителей мужского пола стремление к персонализации пространства более ярко выражено, чем у представителей женского пола. Именно поэтому девочки легче переносят скученность, чем мальчики.

Сведения о необходимости персонального пространства для человека особенно важны для учителей. Ведь именно в школе границы этого пространства часто нарушаются.

Нарушение персонального пространства человека может вызвать у него приятные чувства в случае, если его инициирует «желанная персона». Однако если вторжение происходит со стороны незнакомца либо персоны нежелательной, то у человека возникает чувство психологического давления, которое может спровоцировать раздражение и даже злость.

Таким образом, и вторжение в личное пространство школьника может спровоцировать его агрессию. И если учитель это понимает, то он способен избежать многих конфликтных ситуаций. В чём же причины агрессивности школьников, в личное пространство которых вторгаются посторонние?

Дело в том, что у человека в ответ на нарушение его личного пространства автоматически повышается уровень физиологического возбуждения, который не всегда поддаётся контролю. Если же нарушение персонального пространства происходит постоянно, то человек испытывает состояние стойкого стресса. Так, например, случается, когда за одной партой сидят два школьника, которые с неприязнью относятся друг к другу или когда кто-то занимает чужое место. Иногда нарушение пространства ученик расценивает как угрозу. И это может стать причиной нападения (не всегда только психологического) на того, кто «вторгся» на его территорию.

В обычных обстоятельствах школьник может не реагировать или проявлять терпимость в случае нарушения границы его личного пространства (когда садятся к нему слишком близко или используют его место). Но в условиях высокой плотности, скученности ощущение персонального пространства становится обострённым и нарушение его границ вызывает более сильные отрицательные эмоции. Ведь персональное пространство ученика в школе становится *психологическим пространством личности*, включающим в себя комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми он себя отождествляет (территория, предметы, привязанности и установки), отчего границы психологического пространства охраняются и физическими, и психологическими средствами.

Однако высокая плотность классного пространства обладает и определёнными плюсами. Когда несколько школьников занимают интересным общим делом, то в пространстве класса возникает зона «единения», что опытные педагоги с успехом используют.

Интересны, на мой взгляд, для педагогов сведения, полученные в ходе специальных исследований об ужесточении пространственно-режима содержания человека (М.В. Марюшина) [10]. Если результаты этих исследований применить к школьным будням, то можно сделать вывод: временная изоляция школьников, нарушающих режим и правила поведения (например, требование покинуть класс), к которой иногда прибегают учителя, ведёт к положительным результатам — нарушитель дисциплины становится более управляемым. Однако только в том случае, если подросток наказан таким образом *впервые*. Если же учитель повторно выдворяет нарушителя за дверь, надеясь закрепить успех, он добивается обратного эффекта — ученик становится ещё более неуправляемым. И это необходимо учитывать в педагогической деятельности.

Следует обратить внимание педагогов и на такой важный аспект, как расположение учеников в классе. Проведённые исследования показали, что при традиционном для российских школ подходе трудно организовать коллективное обсуждение какой-либо темы. Выступающий с места ученик автоматически налаживает визуальный и речевой контакт с учителем и адресует свою речь только ему.

В свою очередь, размещение детей или подростков полукругом от учителя (так располагаются студенты на лекции и школьники в большинстве зарубежных стран) раскрепощает их, вызывает у них ощущение свободы. Надо учитывать, что вместе с тем проявляется и некоторая вольность в поведении: ученики переговариваются друг с другом, пытаются выкрикивать свои суждения с места, оспаривают высказывания одноклассников и поправляют их ответы (А.И. Савенков) [3, с. 67–87].

Теперь обратимся к аспектам, связанным с таким понятием, как *место поведения*, под которым понимается объективная пространственно-временная ситуация со свойственной ей совокупностью форм поведения. Место поведения включает социальные правила и пространственно-физические аспекты нашей ежедневной жизни. Школа — это яркий пример *места поведения*.

Любое *место поведения* включает определённое число людей, которое может быть оптимальным или не оптимальным. Место с меньшим, чем оптимальное, числом людей названо недоукомплектованным или недонаселённым. Результатом недоукомплектован-



ности является то, что люди должны брать на себя исполнение сразу нескольких ролей. Так, ученики небольших школ более деятельны, чем крупных. Ведь они вынуждены проявлять большую активность и вовлекаться в различные виды деятельности [4].

Психологи справедливо утверждают, что на поведение учеников значительно влияет и поток внешних раздражителей, отличающихся от привычной жизни человека. Ослабление или усиление сигналов, поступающих через различные сенсорные каналы — слух, зрение, кожа, обонятельные рецепторы и др. — приводит к изменению их психического состояния. Так, однообразие или переизбыток визуальных впечатлений, снижение двигательной активности, повышенный уровень шума или изменение температурного уровня в помещении — все эти и другие раздражители существенно воздействуют на психику школьника.

Проблема приспособления к окружающей среде выходит на первый план в период адаптации ребёнка к школе. Существует так называемая *социальная норма*, соответствующая адаптационному уровню человека. Небольшие отклонения в человеке от привычной нормы зачастую создают его индивидуальность и вызывают положительные эмоции у окружающих. Но значительные отклонения, как правило, вызывают тревогу. При этом норма формируется на основе биологически заложенных предпочтений или на основе социального опыта.

Нужно учитывать, что всех людей можно разделить на экранированных — нечувствительных к сигналам среды и неэкранированных — остро реагирующих на изменения качества среды (А. Мехрабиан). Следуя терминологии И.П. Павлова, первые — люди с сильной нервной системой, а вторые относятся к слабому типу.

Адаптивные возможности ребёнка достаточно высоки, он может приспособиться и к крайним отклонениям. Но за адаптацию к явлениям негативным приходится платить. К примеру, если школьник научился не реагировать на оглушительный шум, то он пропускает «мимо ушей» и не воспринимает обычную речь.

Если школьное пространство организовано так, что у ребёнка отсутствует адаптационная ниша, нет возможности уединиться, т.е. персонализировать среду, то такое пространство становится разрушительным для его психики. (Такая среда соответствует авторитарной дисциплинарной модели взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками.) У него возникают страхи, невротические комплексы, эмоциональная неуравновешенность, в поведении формируется безынициативность, снижается личностный потенциал [1, с. 154–155].

Нельзя недооценивать влияние негативных изменений условий существования на школьника. Особенно, если негативные факторы действуют одновременно, усиливая и дополняя друг друга. Психологами описаны случаи нештатных ситуаций, которые привели к нарушениям в восприятии, кратковременной ретроградной потере памяти, состоянию растерянности, сужению сознания, кратковременному ступору у людей. Всё это имеет отношение и к ученикам, испытывающим длительный стресс от воздействия негативных факторов школьной среды.

Особенно важными эти проблемы становятся в период адаптации к школе первоклассников. В идеале пространство класса должно быть организовано в виде особых «зон», в которых ребёнку удобно поиграть, помечтать, уединиться; школьная мебель должна быть подвижной, позволяющей детям самим организовывать пространство. Такая среда определяется педагогами как развивающая и оказывает положительное влияние на развитие воображения, мышления, эмпатийного отношения ребёнка к окружающим.

При правильной организации пространства у школьника формируются такие качества, как эмоциональная уравновешенность, функциональная активность, умение слушать и слышать окружающих, полноценность образа «Я», выражающегося в чувстве собственной самодостаточности и уверенности в себе [10, с. 235–236].

Совсем другие характеристики среды выходят на первый план в старшем школьном возрасте, когда ведущей деятельностью становится общение со сверстниками. Комфортное самочувствие старшеклассников бывает связано с наличием «своего» места в школе, которое должно отвечать таким требованиям:

1. *Интерактивность* — возможность самостоятельно регулировать частоту межличностных контактов в зависимости от вида деятельности и индивидуальных особенностей подростка.

Анализ мотивов старшеклассников при выборе «своего» места в учебной среде показал, что наиболее предпочитаемыми оказались места, связанные с общением, а менее — с уединением. Наиболее распространённые мотивы: возможность общения и непреднамеренных встреч со знакомыми, а также участие в совместной деятельности.

2. *Многофункциональность* — совмещение функций обучения и общения. Отличительной особенностью предметно-пространственной организации этих функциональных зон является открытая планировка и свобода перестановок элементов оборудования (например, столовая, рекреация, специально оборудованный уголок отдыха или место для занятий каким-то видом деятельности).



3. *Эстетические качества* — красота и чистота. Наименее привлекательными в этом смысле являются места, относящиеся к сфере повседневного существования, которым, к сожалению, в школе не всегда уделяется достаточно внимания.

4. *Символы*, с которыми можно было бы идентифицировать место поведения. Наличие выразительных, исторически значимых символов имеет большое значение для самопрезентации учеников и положительно сказывается на их самочувствии.

Организация пространства школьной среды, оптимальной для развития личности ребёнка, возможна при грамотном применении *стимулов среды* (визуальных, аудиальных, кинетических и т. д.) во всём их многообразии, среди которых цвет и свет выходят на первый план.

Учёные, рассматривая психофизиологические особенности воздействия цветов, выделяют следующие их группы:

— стимулирующие цвета (тёплые), спектр которых — от красного до жёлтого;

— дезинтегрирующие цвета (холодные), спектр — от фиолетового до сине-зелёного;

— статичные цвета (уравновешивающие), спектр — зелёный, жёлто-зелёный, оливковый;

— пастельные (мягкие), малонасыщенные цвета — салатный, серо-голубой, лиловый;

— подавляющие цвета (угнетающие) — чёрный [6].

Тёплые и холодные цвета — противоположные по своему воздействию — действуют в интерьере как антагонисты. Тёплые повышают давление, мускульное напряжение, учащают пульс, дыхание, увеличивают скорость движения, при длительном воздействии вызывают беспокойство.

Холодные цвета понижают давление, уменьшают частоту дыхания, снимают напряжение, а при длительном воздействии вызывают печаль, усталость, утомление.

Статичные цвета уравновешивают, способствуют релаксации, благоприятствуют концентрации внимания, пастельные тона ассоциируются с нежностью, сдержанностью, скромностью. Насыщенный чёрный вызывает тоску, страх, угрюмость.

Владея культурой использования цвета в интерьере, педагог может создать благоприятные условия для учёбы или отдыха в образовательном учреждении.

Свет в школьном пространстве играет не меньшую, а даже большую роль, нежели цвет. В освещении пространства можно рассмат-

ривать следующие компоненты: спектр самого источника света; поглощающие особенности и цвет освещаемой поверхности; характер пространства, создаваемый источником света; функциональное назначение этого пространства.

Эффект освещения зависит от спектра источника и от цветовой гаммы интерьера. При этом оттенок света добавляет свои спектральные характеристики к цвету помещения или мебели, что создаёт, в свою очередь, новые визуальные эффекты и влияет на восприятие пространства. К примеру, лампы с холодным голубоватым оттенком подавляют живые краски, а жёлтый свет может превратить голубой цвет интерьера в серый.

Большое значение имеют расположение и яркость источника света в помещении: рассеянный верхний свет создаёт ощущение купольного пространства, боковой свет увеличивает размеры помещения, стирает его границы, а нижняя подсветка пола вызывает совершенно необычное ощущение лёгкости. «Выхватывающие» из полумрака фрагменты пространства торшеры и лампы с абажурами создают ощущение камерности, уюта.

Выбор цвета светильника зависит от функционального назначения помещения. Так, для интеллектуальной работы подходит зелёный свет, действующий особенно благоприятно на зрительные анализаторы; желтоватый свет располагает к общению, розово-фиолетовый — к философским беседам, а свет естественного пламени — к умиротворению, задумчивости, романтичности.

Эти особенности использования света и цвета могут и должны быть использованы для организации и оптимизации пространства школьной среды.

Отдельного внимания заслуживает острая социальная проблема, с которой часто сталкиваются педагоги. Речь идёт о вандальном поведении — одном из ярчайших примеров деструктивного поведения человека в окружающем его пространстве. Вандализм — это бессмысленное разрушение культурных и материальных ценностей, варварство [11, с. 117].

Среди причин вандализма в искусственной среде, окружающей человека, можно назвать недостаточную степень формального и неформального социального контроля и осознание этого потенциальными вандалами. Для школьных учителей будет небезынтересным факт, что появление первых, даже незначительных и случайных разрушений или надписей и рисунков резко увеличивает вероятность последующих поломок и увеличения ущерба. В том случае, если объекты кажутся «ничейными», риск повтора вандального поведения возрастает.

Понимание механизмов и психологических закономерностей влияния пространства школьной среды на учащихся становится неотъемлемой частью общей культуры педагога, его профессиональной компетентности, а возможность оптимизировать и реабилитировать это пространство — актуальной насущной необходимостью.

Литература

1. 1-я Российская конференция по экологической психологии. (Москва, 3–5 декабря 1996 г.). Тезисы. М.: Психологический институт РАО, 1996.
2. 3-я Российская конференция по экологической психологии. (Москва, 15–17 сентября 2003 г.). Тезисы. М.: Психологический институт РАО, 2003.
3. 4-я Российская конференция по экологической психологии (10 лет лаборатории эконпсихологии развития Психологического института РАО). Тезисы. (Москва, 28–29 марта 2005 г.) / Психологический институт РАО, Международный независимый эколого-политологический университет и др. М.: УМК «Психология», 2005.
4. *Bonnes M., Secchiaroli G.* Environmental Psychology. A Psychosocial Introduction / Translated from Italian by Claire Montagna. Sage Publications: London-Thousand Oaks-New Delhi, 1995.
5. *Sommer R.* Personal space. Englewood cliffs, New Jersey Prentice-Hall, 1969.
6. *Бреслав Г.Э.* Цветопсихология и цветолечение для всех / Г.Э. Бреслав. СПб., 2000.
7. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. М.: Наука, 1983.
8. *Лебедев В.И.* Личность в экстремальных условиях / В.И. Лебедев. М.: Политиздат, 1989.
9. *Нартова-Бочавер С.К.* Понятие «Психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 27–36.
10. *Смолова Л.В.* Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой / Л.В. Смолова. СПб.: Речь, 2008.
11. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20 000 слов [Текст] / Вел. ред. Л.Н. Комарова. М.: Рус. яз., 1992.
12. *Холл Э.* Язык тела. Как понять иностранца без слов / Э. Холл, Дж. Фаст. М.: Вече, 1995.
13. *Штейнбах Х.Э.* Психология жизненного пространства / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. СПб.: Речь, 2004.