

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

*Посвящается 35-летию факультета
психолого-педагогического и
специального образования
СГУ имени Н.Г.Чернышевского*

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Межвузовский сборник научных трудов

В ы п у с к 6

Издательство «Научная книга»

Саратов 2013

УДК [159.923+316.6+015.3](082)
ББК 88.52я43
Ад 28

Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. /
Ад 28 под ред. М.В. Григорьевой. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2013. –
Вып. 6. – 235 с.: ил.
ISBN 978-5-9758-1495-1

В сборнике представлены работы ученых из вузов городов Актобе (Казахстан), Москвы, Волгограда, Казани, Краснодара, Самары, Санкт-Петербурга, Саратова, Ставрополя, Сыктывкара, Ярославля и других научных центров России и ближнего зарубежья, в которых рассматриваются общетеоретические проблемы психологии адаптации личности, вопросы адаптации субъектов учебной и профессиональной деятельности, психологической и социально-психологической адаптации людей в трудных жизненных ситуациях, проблемы социально-психологической адаптации в условиях семьи или ее отсутствия.

Для студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников факультетов психологии, научных работников, а также всех интересующихся проблемами психической, психологической и социально-психологической адаптации личности.

Редакционная коллегия:

М.В. Григорьева (отв. редактор), *А.Р. Ваганова* (отв. секретарь),
Л.Е. Тарасова, М.С. Ткачева, Р.М. Шамионов

*Издание сборника «Адаптация личности в современном мире» вып. 6 осуществлено при
финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00716 а*

УДК[159.923+316.6+015.3](082)
ББК88.52я43

ISBN 978-5-9758-1495-1

© Авторы статей, 2013

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	6
---------------	---

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

<i>Альтман Ю.И.</i> Теоретические проблемы исследований рассогласования (диссонанса) между индивидуальными установками и реальными поступками в адаптационных условиях необходимости выбора или принятия решения.....	7
<i>Мухина В.К.</i> Формирование условий для творческой самореализации студентов	21
<i>Прокурова Н.С.</i> Психологические двойники Родиона Раскольникова в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».....	25
<i>Фурсова Д.В.</i> Адаптационный потенциал личности студента как субъекта учебной деятельности: сущность и роль понятия жизнестойкости.....	32

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

<i>Акопов Г.В., Семенова Т.В.</i> Сравнительный анализ дескрипторов интуиции и созерцания как адаптационных состояний сознания современного человека	41
<i>Григорьев А.В.</i> Взаимосвязь содержательных, эмоциональных и оценочных характеристик образа активного человека у социально активной молодёжи	53
<i>Григорьева М.В.</i> Рекомендации по внедрению модели нормативной социализации и адаптации ...	56
<i>Летягина С.К.</i> Доверие к себе и к миру как фактор социализации личности.....	58
<i>Прокурова С.В.</i> Использование проективных психологических методов в условиях Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей.....	63
<i>Сиразиева Т.Е.</i> Социально-психологическая адаптация успешной женщины в современной России	68
<i>Черкаева О.А., Бочарова Е.Е.</i> Особенности структурной организации этнической идентичности у представителей молодежи разных этнических групп	70
<i>Шипова Л.В., Шушпанникова Е.А.</i> Система работы с подростками с девиантными формами поведения в реабилитационном центре.....	74

РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Бахтеева Э.И.</i> Формирования ценностного отношения к сверстнику как условие успешной адаптации детей на этапе перехода к обучению в школе	80
--	----

<i>Икрянникова Т.Н., Душевина Е.А.</i> Формирование у дошкольника толерантного отношения к окружающему как условие его успешной адаптации в современном мире	89
<i>Ткаченко В.В.</i> Роль образа мира в адаптации ребенка-дошкольника к окружающей действительности	93

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

<i>Бабенко К.П.</i> Адаптация первоклассников к условиям систематического обучения.....	100
<i>Бобренко О.С.</i> Организация работы специалистов образовательных учреждений с критическим инцидентом	104
<i>Летин А.М.</i> Роль категории адаптации в понимании процесса развития личности учителя	107
<i>Ракицкая А.В.</i> Синдром эмоционального выгорания у педагогов с различным уровнем ситуативной агрессии.....	109
<i>Суменко Л.В.</i> Социальная и профессиональная дезадаптация педагогов в условиях профессионального стресса.....	116
<i>Терещенко Н.Г.</i> Совершенствование системы способов саморегуляции состояний у педагогов с помощью психотехник	124
<i>Черникова Т.В.</i> Адаптационный потенциал межкультурного взаимодействия в современной российской школе.....	128

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Зеленская Ю.Б.</i> К вопросу адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья при поступлении в институт.....	138
<i>Разина Т.В.</i> Научная деятельность в вузе в контексте адаптации сотрудников к новым образовательным стандартам вузов (на примере Сыктывкарского государственного университета).....	140
<i>Разорина Л.М., Разорина Д.Н.</i> Специфика социально-психологической адаптации первокурсников к вузу	150
<i>Щербакова И.В.</i> К проблеме профессиональной адаптации студентов-первокурсников медицинского вуза.....	162

РАЗДЕЛ 6. ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Габдреев Р.В., Исмаилова Р.Р.</i> Адаптация молодых конструкторов на промышленном предприятии	168
<i>Фоменко Г.Ю., Литвинова О.Ю.</i> Психологическая готовность военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях и особенности профессиональной адаптации.....	179

РАЗДЕЛ 7. РОЛЬ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ

<i>Петросян И.О.</i> Психологическое благополучие в семье как основа социальной адаптации ребенка в школе.....	187
<i>Шубина А.С.</i> Подготовка ребенка к устройству в приемную семью как необходимое условие его эффективной адаптации	190

РАЗДЕЛ 8. АДАПТАЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

<i>Погодин И.А.</i> Адаптационные ресурсы переживания в процессе психотерапии психической травмы.....	196
---	-----

РАЗДЕЛ 9. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ СТУДЕНТОВ

<i>Бережнова И.Г., Леушкина А.М.</i> Психологические факторы адаптации студентов в вузе	208
<i>Дробышева В.Д., Земскова Е.А.</i> Социально-психологическая адаптация городской и сельской молодежи в вузе.....	220
<i>Сёмина А.В.</i> Готовность к адаптации у пятиклассников	222
<i>Султанова А.К.</i> Адаптация первоклассников к образовательной среде школы	225
<i>Трусковская А.И.</i> Адаптация первокурсников к высшему учебному заведению	227
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	230

ВВЕДЕНИЕ

Шестой выпуск сборника «Адаптация личности в современном мире» подготовлен в Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского и посвящен юбилейной дате – 35-летию со дня образования факультета психолого-педагогического и специального образования. Среди авторов сборника – исследователи различных научных центров, которых объединяет общий интерес к проблемам адаптации личности к жизни и деятельности в современных условиях. В своих статьях они акцентируют внимание на теоретических и прикладных аспектах проблемы адаптации, связанных с успешностью учебы и профессиональной деятельности, с психологическим и соматическим здоровьем, с формированием социально важных качеств личности.

Сборник открывается разделом, включающим теоретические и междисциплинарные исследования психологического феномена адаптации.

Второй раздел включает материалы, раскрывающие характер социально-психологической адаптации личности в условиях значительных общественных трансформаций.

Статьи третьего раздела сборника отражают вопросы психологической адаптации детей дошкольного возраста.

Содержание четвертого раздела касается проблемы адаптационных процессов учащихся и педагогов в образовательной среде школы.

Проблемы адаптации студентов к условиям обучения в высшем профессиональном образовательном учреждении освещаются в пятом разделе.

Шестой раздел содержит статьи, в которых отражены особенности трудовой адаптации.

Седьмой раздел касается социально-психологических проблем адаптации в условиях семьи.

В восьмом разделе помещены статьи, связывающие вопросы адаптации с психологическим и соматическим здоровьем.

В девятом разделе представлены результаты студенческих исследований адаптационных процессов.

Предлагаемый сборник позволит читателям ознакомиться с новыми исследованиями психологов, выполненными в русле различных методологических подходов и охватывающими широкий круг проблем адаптации личности в современном мире. Полагая, что современная психология является мультипарадигмальной наукой, редакционная коллегия сборника сохранила своеобразие исследовательских подходов авторов. Мы убеждены, что развитие общепринятых трактовок психологических феноменов способствуют единению научного сообщества, а несколько дискуссионный характер междисциплинарных и постнеклассических психологических исследований способствует обогащению науки об адаптации, расширению кругозора исследователей и их взаимодействию.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Ю.И.Альтман

Теоретические проблемы исследований рассогласования (диссонанса) между индивидуальными установками и реальными поступками в адаптационных условиях необходимости выбора или принятия решения

Написание настоящей работы преследовало двоякую цель. С одной стороны, – показать необходимость комплексности социально-психологического исследования зависимости между сознанием и поведением во всей сложности и многообразии феноменов, критериев и факторов, детерминирующих сознание и поведение человека, опираясь на игнорируемую в современных исследованиях в зарубежной и отечественной психологии традицию интегративности.

С другой стороны, представляется необходимым продемонстрировать, что комплексность такого исследования недостижима без включения в научный оборот психологии социально-психологического феномена двоемыслия и тщательного изучения его истоков, роли, характерных особенностей и признаков, а также когнитивных искажений и девиаций поведения, порождаемых в качестве последствий, в том числе, феноменом двоемыслия. После ознакомления массового читателя с романом Дж.Оруэлла «1984» (Оруэлл, 1989) термин «двоемыслие» на протяжении почти четверти века остается лишь художественным и гипертрофированно политизированным. Строгая междисциплинарная (и, прежде всего, социально-психологическая и политико-психологическая) научно-теоретическая рефлексия, подкрепленная философско-психологическими дискурсами и эмпирическими данными, к сожалению, отсутствует, так же, как неизученными остаются проявления социально-психологического феномена двоемыслия на уровне личности, групп, социума.

Задача, которая амбициозно поставлена для достижения указанных целей, – разработать теоретическую концепцию исследования соответствий и различий между индивидуальными установками и реальными поступками человека, с учетом роли, которую играет в процессе формирования таких соответствий и различий социально-психологический феномен двоемыслия.

В соответствии с концепциями А.Адлера (Адлер, 1997), К.Левина (2000а), Л.Фестингера (1957), человек стремится к разрядке (консонансу), т.е. удовлетворению потребности. Согласно теории «психологического поля»

К.Левина, сфера реальных поступков индивида целиком сводится к конкретной совокупности условий его существования в конкретный момент поля. К.Левин считал, что в интерпретацию поведения должен включаться значительно более широкий круг явлений и феноменов, чем объяснение отдельно взятых элементов типа раздражителей (в смысле настоящей статьи – убеждений, интроспекций) и реакций (реальных действий и поступков). Из методического требования К.Левина, что ситуацию следует интерпретировать так, как она представляется самому субъекту, следует, что эта интерпретация должна быть психологичной, а детерминанты поведения трактуются при этом психологически независимо от локализации в самом субъекте или в его окружении. К.Левин предложил трехступенчатую теорию изменений мотивации индивидов и групп в условиях адаптационного выбора стратегии поведения (Левин, 2000а).

Создавая свою теорию изменений, Ф.Перлз заставил человека взглянуть на свою личность с другой стороны. Согласно творчески развитой и обобщенной теории Ф.Перлза, А.Бейссер подытоживает такой подход Перлза: «Изменение происходит тогда, когда некто становится тем, кто он есть, но не тогда, когда он пытается стать тем, кем он не является. Человек находится в постоянном конфликте по меньшей мере с двумя противоположными силами: он находится в постоянном метании между тем, кем он «должен быть», и тем, что он думает по поводу того, кем он «является», никогда полностью не идентифицируясь ни с одной из этих сторон». Это – классическая формула парадоксальной теории изменений А.Бейссера (Бейссер, 2008).

В конце XX в. (1992 г.) англо-американский психолог Майкл Джон Аптер разработал общую теорию мотивации, которую он так же назвал «теорией изменений». М.Аптер выдвинул идею о зависимости понимания человеческого поведения и физиологических процессов от сопутствующих им психологических состояний. В рамках создания интегральной психологической теории – так называемой «структуральной феноменологии» М.Аптер создал реверсивную психологию, известную также как «теория перемещающихся состояний», или «психология от обратного». Аптер объясняет человеческую мотивацию в контексте реверсивной психологии как цепочку перемежающихся переходов от одного из двух противоположных и противоречивых полюсов к другому. В определенном смысле такой «психологический реверс» и такие перемещающиеся состояния могут расцениваться в качестве последствий шизоидной позиции, при которой адаптационный выбор между противоположными состояниями становится сверхценным и образует основу личности.

В контексте данной статьи представляется целесообразным предложить следующую гипотезу: «перемещающиеся состояния» М.Аптера относятся к так называемым измененным состояниям сознания, классические признаки которых были даны А.Людвигом:

- изменения в мышлении – ведущей становится архаическая манера мышления;

- нарушение чувства времени (нарушения восприятия времени и сложность воспроизведения последовательности событий);
- снижение порога сознательного контроля за поведением;
- ослабление контроля за проявлением эмоций;
- изменение образа тела вплоть до явления деперсонализации;
- искажение восприятия с галлюцинаторными эффектами;
- придание переживаемым аффектам повышенных смысла и значения;
- чувство невыразимости в описании переживаний, аффектов;
- чувство возрождения или перерождения;
- впечатлительность и гипервнушаемость.

Американский исследователь Ч.Тарт выделяет 10 основных модулей, в которых происходят изменения сознания: управление движениями; восприятие схемы тела; ощущение; восприятие; восприятие времени; эмоции; память; переработка информации; поведение; структура личности (Тарт, 2003).

В классификации факторов, индуцирующих измененные состояния сознания, Ч.Тарт называет, в том числе, возможности психологического аппарата переработки информации и выделяет три группы информационных факторов, с которыми может «не справиться» человеческое сознание:

- перегруженность раздражителями (убеждениями, интроекциями);
- полное отсутствие раздражителей, депривация;
- аномальные раздражители, на которые не сформированы адекватные (поведенческие) реакции.

Существуют многочисленные работы по классификации ИСС. Однако единственный из исследователей – российский психолог и продолжатель традиции интегративной психологии проф. В.В.Козлов основывает свою классификацию измененных состояний сознания на «человеческом факторе». В.В.Козлов составил карту уровней измененных состояний сознания, где в континууме уровней изменяемости сознания располагаются в качестве противоположных полюсов следующие крайние шкалы:

- состояние четкого, ясного, полного сознания, переживаемое как предельное, пиковое состояние сознания, сродни инсайту;
- глубокое психоделическое состояние сознания, с характерными психофизиологическими сдвигами (Козлов, 2001).

В континууме между двумя противоположными полюсами В.В.Козлов выделяет такие состояния, как «транс» (вид сумеречного помрачения сознания с нарушениями ориентировки в физическом и социальном окружении); «нулевое» состояние сознания (полное отсутствие всякого осознания, аналог глубокого сна), а также «особое состояние измененного сознания, в котором происходят качественные изменения психических процессов. В.В.Козловым (2001) вводится несколько переменных для замера глубины измененности сознания. Аморфность, вязкость, агрессивность, интолерантность и ригидность сознания могут быть индуцированы постоянно возбуждающими и, в свою очередь, агрессивными психотехниками изменений состояний сознания (оруэлловские обряды «пятиминутки ненависти», «Аллах акбар!», «Расстрелять

как бешеных собак!», «интеллигенты – иждивенцы на шее трудового народа» и т.п.).

Российский психолог О.В.Гордеева подразделяет измененные состояния сознания на низшие и высшие. Низшие ИСС влекут за собой способы дезорганизации психической жизни, а высшие – способы повышения уровня организации психической жизни индивида (Гордеева, 2009). Можно предположить, что низшие измененные состояния сознания, вызываемые указанными психотехниками, детерминируют деструктивные формы девиантного поведения.

В качестве опыта первых в своей жизни психотехник различных форм, индуцируемых родительским окружением и близкими (по В.В. Козлову, «человеческим фактором»), индивид получает первые паттерны аттитюдов и, соответственно, первые навыки адаптивного поведения в виде интернализаций, интериоризаций и интроекций. По мере психосоциального развития индивида эти интроекции трансформируются от простых («так поступать хорошо» - «так поступать плохо») к сложным, смешанным по своему содержанию. Можно предположить, что такие усложненные, смешанные интроекции, или интроекции не прямого действия, были идентифицированы Грегори Бейтсоном как «двойные послания» (*double bind*, 1956). Двойное послание, двойная связь (англ. *double bind*) – концепция, разработанная Грегори Бейтсоном и его сотрудниками, описывающая коммуникативную ситуацию, в которой субъект получает взаимно противоречащие указания, принадлежащие к разным уровням коммуникации (Бейтсон, 2000). Концепция двойного послания играла ключевую роль в теории шизофрении, разработанной Грегори Бейтсоном и его сотрудниками (Д. Джексон, Дж. Хейли, Дж. Уикленд) в ходе проекта Пало-Альто в 1950-х годах. Согласно их подходу, причиной развития шизофрении может быть воспитание ребёнка в семье, где ситуация двойного послания является нормой общения при шизофрении».

Существует распространённое ошибочное представление, что *double bind* — это просто механическое сочетание двух одновременно невыполнимых требований, например: «Стой там — иди сюда». В действительности же логическим ядром *double bind* следует считать парадоксальное предписание, аналогичное парадоксу Эпименида, то есть основанное на противоречии между требованиями, принадлежащими к различным уровням коммуникации. Пример такого предписания: «Приказываю тебе не выполнять моих приказов».

Двойное послание в контексте проблем повседневной коммуникации может касаться разницы между вербальными и невербальными сообщениями: например, несоответствие между мимикой матери (выражающей, например, неодобрение) и её словами одобрения, ведущее к возникновению нескольких путей для интерпретации ребёнком сигналов родителя и, как следствие, психическому дискомфорту от несоответствия «высказанного» и «невысказанного, но показанного» посланий.

Составляющие ситуации двойного послания.

Двое или более участников, один из которых выступает «жертвой».

Повторяющийся опыт. Этот критерий относится не к двойному посланию как таковому, а как к объяснение этиологии шизофрении, когда двойное послание является не единичным травматическим переживанием, а повторяющейся в жизненном опыте «жертвы» ситуацией.

Первичное негативное предписание в форме: а) «Не делай того-то и того-то, иначе я накажу тебя» или б) «Если ты не сделаешь того-то и того-то, я накажу тебя».

Вторичное предписание, которое даётся на более абстрактном уровне и вступает в конфликт с первичным. Как и первичное предписание, оно подкрепляется угрозой наказания. Вторичное предписание «обычно передается ребенку невербальными средствами. Это могут быть поза, жест, тон голоса, значимое действие, нечто подразумеваемое в словесном комментарии». Оно может противоречить любому элементу первичного предписания. Если попытаться выразить вторичное предписание словами, оно может сообщать нечто вроде: «Не считай, что это я тебя наказываю», «Не подчиняйся моим запретам», «Не думай о том, чего ты не должен делать», «Не сомневайся в моей любви. Мой запрет является (или не является) ее выражением» и т. п. «Возможны также случаи, когда „двойное послание“ создается не одним индивидом, а двумя, например один из родителей может отрицать на более абстрактном уровне предписания другого».

Третичное негативное предписание, лишаящее жертву возможности покинуть ситуацию.

По Бейтсону, длительный опыт существования в условиях ситуаций двойного послания способен разрушить метакоммуникативную систему личности (то есть систему сообщений по поводу коммуникации): нарушается способность «обмениваться с людьми сигналами, которые сопровождают сообщения и указывают, что имеется в виду», правильно различать буквальное и метафорическое. Человек начинает либо во всяком высказывании подозревать скрытый смысл, либо, наоборот, воспринимать всё сказанное буквально, игнорируя невербальные метакоммуникативные сигналы (тон, жесты и т. п.).

Субъект, получающий двойное послание, воспринимает противоречивые указания или эмоциональные послания на различных коммуникативных уровнях: например, на словах выражается любовь, а параллельное невербальное поведение выражает ненависть; либо ребёнку предлагают говорить свободно, но критикуют или заставляют замолчать всякий раз, когда он так делает. При этом «индивид не имеет возможности высказываться по поводу получаемых им сообщений, чтобы уточнить, на какое из них реагировать, то есть он не может делать метакоммуникативные утверждения». Субъект также не способен прекратить общение, выйти из ситуации. Источник директив является значимым для субъекта, а неспособность выполнить эти противоречивые директивы наказывается (например, прекращением выражения любви к ребёнку).

Воздействие «double bind» на формирование установок индивида еще до конца не изучено. Вероятно, можно предположить, что двойные послания (double bind) влияют как на формирование системы установок индивида, так и на его реальные поступки в процессе адаптации и социализации. Процесс адаптации и социализации представляет собой, таким образом, индивидуальный для каждого человека субъективный процесс поиска и принятия подходящего, адекватного решения в условиях необходимости выбора определенного сценария поведения. При этом, с одной стороны, в соответствии с научно-практическим вкладом А.Адлера в теорию психосоциального развития, практически все дети проходят через стадию формирования комплекса неполноценности, и лишь немногим удается преодолеть комплекс неполноценности за счет компенсаторных механизмов и наработки достаточных для такого преодоления ресурсов когнитивной и мотивационной сферы.

С другой стороны, в процессе адаптации и социализации индивида развивается когнитивный диссонанс (Фестингер, 1999.). Это понятие впервые введено одним из учеников К.Левина Леоном Фестингером в 1957 г. Когнитивный диссонанс – состояние психического дискомфорта индивида, вызванное столкновением в его сознании конфликтующих представлений, убеждений: идей, верований, ценностей, эмоциональных реакций.

Л.Фестингер выдвинул две гипотезы своей теории когнитивного диссонанса.

В случае возникновения диссонанса индивид будет всеми силами стремиться снизить степень несоответствия между двумя своими установками, пытаясь достичь консонанса.

Вторая гипотеза подчеркивает первую – стремясь снизить возникший дискомфорт, индивид будет стараться обходить стороной такие ситуации, в которых дискомфорт может усиливаться.

Когнитивный диссонанс возникает из-за несоответствия двух установок, убеждений, интроекций. Задачу достижения соответствия, консонанса выполняет при этом двоемыслие, преобразуя ее в задачу постоянной смены убеждений. Здесь начинает играть свою роль рационализация как форма психологической защиты, так как человеку жизненно необходимо поддерживать согласованность своих знаний, убеждений (интроекций). Когнитивный диссонанс неизбежно возникает в ситуации поиска решения и выбора в условиях знакомого или нового социального окружения. Таким образом, действует или уже использовавшаяся когнитивная карта, или с помощью двоемыслия составляется новая, более подходящая во вновь возникшем незнакомом еще конкретном процессе социальной адаптации

Усложненные, смешанные для восприятия неокрепшей психикой ребенка или подростка, неоднозначные для четкого исполнения интроекции (double bind), направляемые со стороны значимого окружения, так же сложно интернализируются, идентифицируются в сознании индивида, порождая социально-психологический феномен двоемыслия (doublethink) (Дж.Оруэлл,

1948) и производной от двоемыслия разновидности – группомыслия (groupthink) (И.Дженис, 1971).

Первый феномен – двоемыслие - приводится согласно Дж.Оруэллу, назвавшему в романе «1984» двоемыслием (doublethink) способность придерживаться двух противоположных убеждений одновременно. Разделяя господствующее в научной литературе мнение, что стереотип двоемыслия детерминирован тоталитарным обществом, мы полагаем, что двоемыслие в качестве стереотипа как особая когнитивная схема присуще любому закрытому социуму, большой или малой группе и воспроизводит извращенную норму, индуцируемую агрессивно-навязчивыми и возбуждающими нетерпимость, агрессивность и чувство собственного превосходства перед «чужими» и «низшими» психотехниками. Эта извращенность нормы отражается (интернализируется, интериоризируется и интроецируется) в системе речи и способна жестко детерминировать поведение. По Дж.Оруэллу, двоемыслие насаждается идеологическими психотехниками, объединяющими мышление и речь – Новояз.

Новояз основывается на следующих постулатах:

- правоверность – состояние бессознательное;
- двоемыслие есть непрерывная цепь побед над собственной памятью и покорение действительности;
- разрушение языка нужно для того, чтобы стала невозможной мысль;
- речь должна быть «минимально завязана на сознание».

Двоемыслие отвечает на запрос индивида, сформулированный в Первой гипотезе теории когнитивного диссонанса Л.Фестингера, - снижение степени несоответствия между двумя противоположными установками в стремлении достичь внутреннего консонанса. В этом контексте двоемыслие представляет собой субъективную когнитивную карту. Термин «когнитивная карта» предложен в 1948 г. в работе американского психолога Э.Толмена «Когнитивные карты у крыс и человека». Таким образом, двоемыслие является психологическим механизмом постоянного регулирования мышления, памяти и поведения индивида, чтобы уменьшить или устранить внутренний диссонанс.

Аналогия с классическими признаками измененных состояний сознания, описанными А.Людвигом, и основными модулями ИСС, по Ч.Тарту, лежит уже на поверхности предварительного сравнительного анализа «doublethink» и измененных состояний сознания. Не говоря уже о наложении карт уровней ИСС, составленных В.В.Козловым, на двоемыслие: «транс» как потеря ориентации в социальном окружении и «нулевое» состояние сознания, подобное глубокому сну, при котором достигается аморфность и ригидность мышления, речи и поведения, «эффekt спящего».

Поскольку двоемыслие является своеобразной пародией на понятие «диалектика», постольку оно тем более однородно по своей психологической природе с «перемещающимися» состояниями сознания, установленными М.Аптером, и «эффектом бумеранга» (Аптер, 1981, 1982). Эту пародийность и

психологическую однородность лучше всего выражают три партийных лозунга англоязычного, индуцирующих сознание и мышление двоемыслия:

- ВОЙНА – ЭТО МИР;
- СВОБОДА – ЭТО РАБСТВО;
- НЕЗНАНИЕ – СИЛА.

Можно предположить, что психотехники, индуцирующие двоемыслие, основаны на страхе и имеют поэтому в качестве соматических последствий панические атаки, тяжелые депрессивные, шизоидные и соответствующие пограничные состояния, к социально-психологическим манифестациям которых относятся следующие, специфичные для двоемыслия сознания и мышления, признаки:

- неспособность вербального выражения эмоций, переживаний, аффектов, составляющие анамнез алекситимии (что, в свою очередь, еще раз подчеркивает однородность «doublethink» с признаками ИСС, по А.Людвигу);

- снижение порога эмпатии по отношению к Другому и вообще «чужим» при гибкости уровня распознавания эмоций Других в зависимости от круга общения и социального статуса ви-за-ви (повышается при общении с вышестоящими и вообще «нужными» - понижается при общении с нижестоящими, зависимыми, «чуждыми» и «ненужными»).

Поэтому состояние «транса» и «нулевое» состояние, схожее с глубоким сном, выделенные В.В.Козловым на континууме измененных состояний сознания, в двоемыслии также выполняют функции психологических защит от вызовов социального окружения и необходимости постоянного самоподавления (самоцензуры) и регрессии, как и различные формы девиантного поведения в качестве активного/пассивного протеста и против указанных адаптационных вызовов, и против самого «транса» и «нулевого» состояния сознания («против всех», «назло всем»). Такие функции и проявления двоемыслия, сопровождающиеся состоянием «транса» и «нулевым» состоянием сознания, полностью соответствуют второй гипотезе в теории когнитивного диссонанса Л.Фестингера – в стремлении снизить возникший дискомфорт индивид всеми силами будет стараться обходить («избегание» как форма психологической защиты) ситуации возникновения или усиления психологического дискомфорта.

При отсутствии у индивида индивидуально и социально сбалансированных и приемлемых компенсаторных механизмов разрешения комплекса неполноценности и когнитивного диссонанса, при отсутствии или недостатке когнитивно-мотивационных ресурсов для поиска и выработки адекватно отвечающего ситуации решения в условиях неопределенности и риска процесса социальной адаптации двоемыслие играет замещающую роль квазикомпенсатора и квазиконсонанса, принимая на себя выполнение функций психологической защиты. Нетерпимость, ригидность, конформизм, обеднение мышления и речи, трудности вербализации эмоций, переживаний, манипулятивные аутопсихотехники с собственной памятью, самоцензура - в качестве ставших постоянными изменений состояния сознания и поведения -

последовательно искажают всю психическую структуру личности. Конформизм, в частности, невозможен без самоподавления, - как это противоречит теории изменений Ф.Перлза, описанной в парадоксальной теории изменений А.Бейссера, когда человек стремится стать тем, кто он есть... Но у Ф.Перлза речь идет об изменениях сознания, прямо противоположных изменениям, вызванным двоемыслием, - для совершенствования личности, а не ее выхолащивания и разрушения для адаптации и ассимиляции к условиям извращенной нормы.

Второй социально-психологический феномен – огруппление мышления, или группомыслие (groupthink) был назван так американским ученым И.Дженисом в 1971 г. по созвучию с оруэлловским «doublethink». По нашему предположению, группомыслие не только специфично развившаяся в закрытых малых или больших группах разновидность двоемыслия, но и его, двоемыслия, наиболее концентрированная и утонченная форма. Двоемыслие как когнитивно-поведенческая схема может существовать без группомыслия, группомыслие же без двоемыслия членов группы невозможно: индивидуальное двоемыслие – почва для развития группомыслия среди членов любой закрытой группы: от подростковых компаний до организованных преступных группировок (ОПГ), от армейской «дедовщины» до корпоративного духа силовых подразделений, от правления товарищества жильцов до правительств и президентских советов. Огруппление сознания и мышления – группомыслие - происходит на вершине иерархии закрытой большой/малой группы, совсем не обязательно тоталитарной по своему стилю. Так же как и само двоемыслие далеко не всегда имеет в истории тоталитарный генезис, но характерно также для неототалитарных обществ массового потребления, в том смысле, в котором употреблял термин «неототалитаризм» Г.Маркузе (Маркузе, 2001, 2003). Сегодня церковь – «опиум для народа», а завтра гонители церкви строят храмы так же неистово, как их разрушали.

И.Дженис называет пять условий, способствующих группомыслию.

1. Привлекательность членства в данной группе.

Самой сплоченной будет та группа, принадлежность к которой является самой привлекательной как для большинства ее членов, так и для большинства социума. Заветное желание не попавших в привлекательные группы – попасть в них, подражать им, завидовать им, замещать их, не имея формального в них членства. Таким группам присуще «мы-чувство» (Дженис, 1971).

2. Наличие властного, авторитарного лидера, директивно навязывающего свою точку зрения всей группе.

3. Закрытость группы, ее самоизоляция.

Чем строже поддерживается «неприкосновенность», тем с большей вероятностью возникает «группомыслие».

4. Решение группы не подвергается внешней экспертизе. Оно является истиной в последней инстанции.

5. Сильное групповое давление, обусловленное взаимовлиянием членов группы друг на друга.

Кроме этих пяти условий, выделенных И.Дженисом, Кларк Маккоули обнаружил еще одно – шестое – условие.

6. Необходимо еще чувство неуверенности членов группы относительно того, как их воспринимают и оценивают в группе.

Каждый член группы не уверен в том, насколько он «свой» в группе и поэтому он демонстрирует на всякий случай повышенную лояльность групповым решениям.

По-видимому, перечисленные выше факторы и трудности преодоления выбора, возникающие в процессе адаптации и социализации индивида, имеют в качестве своих последствий систематические ошибки в мышлении и/или шаблонные отклонения в суждениях, которые происходят в ситуациях неопределенности и риска. Процесс адаптации и социализации индивида в период формирования и становления психики представляет последовательное множество таких ситуаций, в которых ребенок/подросток вынужден постоянно принимать те или иные решения. Иными словами, речь идет о когнитивных искажениях, которые возникают и закрепляются в ходе эволюционно сложившегося ментального поведения. Некоторые из них выполняют адаптивную функцию, поскольку способствуют более эффективным действиям в целях выживания и социализации, или более быстрому принятию решений в условиях постоянной неопределенности, индуцируемой *double bind*, и риска наказания за неправильно выбранную модель поведения. Другие, вероятно, происходят от недостатка или отсутствия соответствующих навыков мышления и поведения или вследствие неуместного применения навыков, бывших адаптивными, но в совершенно других условиях.

Квазикомпенсаторная и квазиконсолирующая роль двоемыслия в качестве извращенной когнитивно-поведенческой нормы в процессе балансировки комплекса неполноценности и когнитивного диссонанса приводит к таким последствиям, как когнитивные искажения и девиации в конативной сфере (девиантное поведение).

Когнитивные искажения – это систематические ошибки в мышлении или шаблонные отклонения в суждениях, которые происходят в определенных ситуациях. Существование большинства из этих когнитивных искажений было описано учёными, а многие подтверждены в психологических экспериментах. Установлены следующие группы когнитивных искажений.

Искажения, связанные с поведением и принятием решений.

Искажения, связанные с вероятностями и стереотипами.

Социально обусловленные искажения.

Искажения, связанные с ошибками памяти.

В качестве результата когнитивных искажений могут возникать искаженные социальные установки, субъективно опосредующие и одновременно оправдывающие социальное поведение (консолирующие возникший когнитивный диссонанс), не всегда подлежащее официальному социальному одобрению. В этом, среди прочего, проявляются функции когнитивных искажений в качестве одного из видов психологической защиты в

условиях обострения когнитивного диссонанса. Иначе говоря, согласно нашему предположению, следующему из концепции О.В.Гордеевой (2009), низшие формы измененных состояний сознания, дезорганизирующие психическую жизнь индивида, могут проявляться в когнитивной сфере в качестве девиантного поведения. Не всегда, видимо, можно говорить о строгом несоответствии установок и поведения, учитывая требование К.Левина о необходимости целостной психологической картины при трактовке индивидуального поведения. Скорее, говоря языком К.Левина, валентности установок соответствуют валентности поведенческой сферы.

Хотя до сих пор вопрос ставится именно таким образом: несоответствие установок и поведения, то есть установки считаются некоей неизменной, установившейся, сформировавшейся константой, а поведение индивида может от этой константы отклоняться в качестве переменной.

Одним из первых несоответствием установок и поведения экспериментально занимался еще Р.Лапьер (1934 г.), исследования которого вошли в историю социальной психологии под названием «эффект Лапьера», или «казус Лапьера».

Каждый из указанных выше социально-психологических феноменов (установки, комплекс неполноценности, когнитивный диссонанс, когнитивные искажения, измененные состояния сознания) явился огромным вкладом в понимание проблемы соответствия/несоответствия установок и поведения личности. Но, подобно тому, как за деревьями (соответственно – отдельно взятыми социально-психологическими феноменами) скрывается весь лес (соответственно – сознание и поведение человека), так и в этой области классические и современные исследования страдают механистичностью, основанной на корреляции всего нескольких факторов и устраниваются от комплексного изучения взаимосвязей и взаимовлияния *double bind*, *doublethink*, *groupthink*, а также когнитивных искажений и измененных состояний сознания, с одной стороны, и детерминации этими взаимосвязями тех или иных форм поведения.

В этом смысле очень продуктивной и показательной представляется модель вероятности тщательной проработки информации применительно к установкам и убеждению, предложенная во второй половине 70-х годов XX в. американскими психологами Джоном Качиоппо и Ричардом Петти. Эта концепция предполагает «двойную проработку» информации (или – в смысле настоящей статьи - различных по содержанию психотехник и «двойных посланий») на определенном «континууме проработки», преодолеваемом индивидом двумя путями – центральным и периферийным.

Центральный путь избирает личность, могущая преодолеть трудности осмысления и присвоения, интериоризации соответствующей информации (*double bind*) за счет достаточности когнитивных и мотивационных ресурсов. Периферийный путь формирования социальных установок не предполагает детального взвешивания и изучения индивидом прорабатываемого сообщения и содержащихся в нем аргументов (в ситуации выбора и принятия решения).

Привлекательность модели – в созвучии позициям А.Адлера и К.Левина. И с этих же позиций следования психологичности интерпретации невозможно забыть, что предложенный Дж.Качиоппо и Р.Петти «континуум двойной переработки» находится и происходит в «лесном массиве» сознания индивида, сложно детерминированном и комплексами неполноценности, и когнитивным диссонансом, и выученной беспомощностью, и «эффектом бумеранга», и «эффектом спящего», и двоемыслием-группомыслием, и когнитивными искажениями, и измененностью состояния сознания (Петти, Качиоппо, 1986). Ведь чуть позже (1987 г.) американский психолог Дэниел Вегнер по результатам известного эксперимента по невозможности подавления мыслей «Не думать о белом медведе» сделает вывод о наличии у человека двух одновременных мыслительных процессов, противоположных друг другу. Заметим, что это буквально повторяет оруэлловскую формулировку двоемыслия: «Двоемыслие – это способность придерживаться двух противоположных убеждений одновременно». Один мыслительный процесс состоит в попытке думать о чем угодно, только не о белом медведе (Старшем Брате, страхе и т.п.). Другой – неминуемо выводит на первый план ту самую вещь (Сравните у Р.Якобсона, Леви-Брюлля, Ю.Лотмана: метафору, семантический знак), которую человек пытается забыть. Результаты экспериментального исследования Д.Вегнера в 1987 г. были как будто сформулированы Дж.Оруэллом в 1948 г. при написании романа «1984»: «Говорить заведомую ложь и одновременно в нее верить, забыть любой факт, ставший неудобным, и извлечь его из забвения, едва он опять понадобился, отрицать существование объективной действительности и учитывать действительность, которую отрицаешь, – все это абсолютно необходимо».

Но противоречие выводов Д.Вегнера и Дж.Качиоппо-Р.Петти только кажущееся. Такое двоемыслие (double think) совсем не противоречит модели тщательной (двойной) проработки информации, но устанавливает и подтверждает нераздельное существование двух путей оценки убеждения на «континууме проработки информации», а их одновременное противоречивое присутствие и соперничество и более соответствует периферическому пути формирования установок. Другое дело, что периферических путей множество, и один/несколько из них могут совпадать с центральным. По нашему предположению, вытекающему из теории «психологического поля» К.Левина и теории «перемешающихся состояний» М.Аптера, установки формируются путем одновременного и противоречивого сопоставления различных путей на «континууме проработки» двойных информационных посланий и интроекций: и центрального, и разнообразно-индивидуальных периферийных (которых – более, чем один).

Из модели тщательной проработки, или двойной проработки, информации авторы делают вывод: зная когнитивные и мотивационные ресурсы респондента (респондентов), можно определить тактику убеждения. Другими словами, если последовательно развивать концепцию проф. В.В.Козлова, можно создавать различные сценарии психотехник достижения когнитивного

консонанса. Такими психотехниками как раз и являются различные двойные послания пропаганды, идеологии, рекламы, обилия манипулятивных техник в работе СМИ, правдоподобие коммуникатора и т.п. в целях формирования самовоспроизводящегося двоемыслия. Может быть, здесь заключено психологическое объяснение старой максимы «Каждый народ достоин своего правителя, - ельства» ?

Проводя сравнительный анализ характерных признаков, присущих когнитивным искажениям, измененным состояниям сознания, индуцированным агрессивными и возбуждающими психотехниками, «перемещающимся» состояниям сознания М.Аптера (Аптер, 1982), а также учитывая вывод Д.Вегнера о наличии у человека двух одновременных противоположных мыслительных процессов (Вегнер, 1989), с одной стороны, и признаков двоемыслия, было бы логично и допустимо выдвинуть гипотезу об их однородности, одновалентности и сделать следующий вывод.

Двоемыслие (double think) – это такое состояние сознания и мышления, которое относится к перемещающимся измененным состояниям сознания, индуцируемым агрессивно-возбуждающими психотехниками, испытывает на себе и несет в себе такие когнитивные искажения, что результатом становится искаженное сознание и мышление, конативно детерминирующее различные формы девиантного поведения.

Можно также предположить, на основании методических требований А.Адлера (1997) и К.Левина (2000б) о необходимости комплексности, интегративности психологического исследования, что двоемыслие – это социально-психологический феномен, обозначающий функционирование сознания и мышления индивида в закрытых малых и больших группах/социумах, для которого характерно наличие у индивида прямо противоположных, взаимоисключающих смыслов, ролей, установок, идентичностей личности и который воздействует на все свойства когнитивной, экспрессивной сферы, памяти, речи и поведения таким образом, что последствиями изменения этих свойств (а не только изменения сознания) становится массовое проявление авторитарности и девиантности индивида, группы, социума.

Если формулировать в терминах «процессы – состояния – свойства», то двоемыслие – это исключительное специфическое психическое явление – социально-психологический феномен, характеризующий ПРОЦЕСС работы (функционирования) сознания, влияние/воздействие этого ПРОЦЕССА на изменения СОСТОЯНИЯ сознания, мышления, восприятия, памяти, речи, поведения и их СВОЙСТВА, которые (ПРОЦЕСС, СОСТОЯНИЕ, СВОЙСТВА) являются преобладающими или типичными в ходе социального взаимодействия для " закрытых " / тоталитарных малых, больших групп /социумов, а определяемые воздействием такого ПРОЦЕССА специфические изменения (трансформации) СОСТОЯНИЯ сознания, мышления, восприятия, памяти, речи и поведения имеют своими последствиями массовое проявление авторитарности и девиантности индивида, группы, социума.

В широком смысле, двоемыслие - социально-психологический феномен функционирования процесса сознания и мышления индивида, 1) детерминированный закрытостью – шире – тоталитарностью группы и/или общества; 2) при одновременном отсутствии и/или предварительном ослаблении демократических правовых институтов и соответствующих таким институтам массовых социокультурных традиций; 3) возникающий в периоды длительных форс-мажорных социальных исторических, политических, экономических обстоятельств (войны, революции, эпидемии, различные социальные потрясения, голод, экономические кризисы и т.п., включая искусственно созданные/воспроизведенные: армейская группа, ситуация тюремного заключения, закрытая партийная организация, психологический эксперимент, любые закрытые коллективы и подразделения нетоталитарных социумов); 4) выражающийся в формировании 5) самовоспроизводящейся сознательной и бессознательной способности индивида придерживаться б) двух противоположных убеждений 7) одновременно, 8) как форме приспособления, адаптации к социальному окружению, 9) саморепрезентации, реагирования, 10) мировоззрения, 11) межличностных отношений, жизненных идеалов и ценностей, 12) психологической защиты в форме рационализации, 13) и выживания 14) в условиях 15) противоестественности и отчужденности бытия закрытого (тоталитарного) социума, 16) и навязчиво воздействующий на все области психики индивида, психическое состояние группы и/или социума, 17) путем внедрения индивиду со стороны группы и/или социума, 18) и прочного присвоения индивидом социально-психологических, идеологических, нравственных, морально-правовых и иных навязчивых и устойчивых стереотипов "извращенной нормы", 19) отражающих изменения психики индивида, группы и социума в системе речи и поведения, 20) ведущих в качестве последствий такого изменения психики и поведения к массовому проявлению авторитарности и девиантности индивида, группы и социума.

(То есть: поскольку навязывается субъекту и присваивается (интроецируется) субъектом "извращенная норма", то «массовым антропологическим типом» становится не только авторитарная личность (по М.Хоркхаймеру), но и массово тотально девиантная личность) (Михайлов, 2008).

Библиографический список

Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев, 1997.

Бейссер А. Парадоксальная теория изменений / Предисловие к книге Ф.Перлза «Внутри и вне помойного ведра». Спб., 2008.

Бейтсон Г. Экология разума. М., 2000.

Гордеева О.В. «Измененные состояния сознания и культура: основные проблемы и направления исследования в современной психологии» // Измененные состояния и культура. Хрестоматия. Спб., 2009.

Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М., 2001.

Левин К. Теория поля в социальных науках. Спб., 2000а.

- Левин К.* Разрешение социальных конфликтов. Спб., 2000б.
- Маркузе Г.* Эрос и цивилизация. Одномерный человек. М., 2003.
- Маркузе Г.* Критическая теория общества. М., 2011.
- Михайлов И.А.* Макс Хоркхаймер. Становление Франкфуртской школы социальных исследований. В 2 ч. Ч.1. М., 2008.
- Оруэлл Дж.* 1984. М., 1989.
- Тарт Ч.* Измененные состояния сознания. М., 2003.
- Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса / Пер. с англ. А.Анистратенко, И.Знаешева. СПб., 1999. С.15-52.
- Фромм Э.* Комментарий к роману Дж.Оруэлла «1984» // Дж.Оруэлл. 1984. М., 1989.
- Чаликова В.А.* Утопия и культура: Эссе разных лет. Т.1. М., 1992.
- Apter M.J.* On the concept of bistability // Internet. J. Of Gen.Systems, 1981, V.6.
- Apter M.J.* The experience of motivation: The theory of psychological reversals. L., N.Y., 1982.
- Petty R.E. & Cacioppo J.T.* Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitudes change. N.Y., 1986.
- Wegner D.M.* White bears and other unwanted thoughts: Suppression, obsession, and the psychology of mental control. N.Y., 1989.

В.К.Мухина

Формирование условий для творческой самореализации студентов

Возрастающее значение в формировании творческих качеств студентов специальности «Дизайн» и направлений будущей деятельности (будущего специалист) приобретает творческая работа студентов, которая становится неотъемлемой и всё более важной частью их познавательной деятельности в процессе обучения в ВУЗе (с учетом самостоятельной работы студента).

Участие студентов в работе под руководством опытных преподавателей позволяет развивать творческое мышление, воспитывать потребность в знаниях и умение применять теоретические знания в практической деятельности, поддерживать активную жизненную позицию. В процессе совместной научно-исследовательской работы общение преподавателя вуза со студентами не только способствует индивидуализации обучения студента, но и возникает творческое сотрудничество преподавателя и студента.

Сегодня обществу нужны творческие люди и инициативные специалисты, способные постоянно совершенствовать свою личность и деятельность. Именно они могут адекватно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью, социально-профессиональной любознательностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, решая проблемы своей профессиональной и личностной самореализации.

Реализация творческой деятельности студента предполагает необходимость проявления готовности к творческой самореализации, основанной на умениях творчески разрабатывать и реализовывать технологии, быть активными.

Личностная характеристика студента, для которого свойственна внутренняя мотивация профессионального выбора, устойчивая направленность на творчество, наличие творческих способностей и профессионально значимых умений характеризуют готовность студентов к творческой самореализации

Формирование профессиональных умений и развитие профессиональных способностей у студентов предусматривает диагностику их готовности к социально востребованной, лично значимой учебной деятельности; индивидуально-личностное информационное насыщение; вариативное и самодеятельное формирование у студентов опыта творческой учебной самореализации в процессе решения поставленных задач (Лутошкин, 1981).

Совокупность социальных и собственно условий эффективного формирования студентов к творческой самореализации, включает в себя: осуществление целостной диагностики готовности студентов к творческой самореализации в процессе вуза; развитие у студентов внутренней профессиональной мотивации и профессиональных умений в процессе учебной и творческой деятельности; творчески направленное обучение и воспитание студентов; построение отношений преподавателей и студентов на принципах толерантности и гуманности.

Творческая самореализация сопровождается развитием внутреннего мира человека, его креативных, когнитивных, организационно-деятельностных и методологических качеств, а творческой продукцией выступают: во-первых, материализованные результаты деятельности студента в виде оригинальной идеи, сценария и т.п.; во-вторых, изменения личных качеств студента, естественно развивающихся в процессе профессиональной подготовки.

Творчество является высшей формой активности и самостоятельной деятельности человека и общества. Оно содержит элемент нового, предполагает оригинальную и продуктивную деятельность, способность к решению проблемных ситуаций, продуктивное воображение в сочетании с критическим отношением к достигнутому результату. Творчество является атрибутом человеческой деятельности, её необходимое, существенное, неотъемлемое свойство. Оно предопределило возникновение человека и человеческого общества, лежит в основе дальнейшего прогресса материального и духовного производства. Рамки творчества охватывают действия от нестандартного решения простой задачи до полной реализации уникальных потенций индивида в определенной области (Слободчиков, 1997).

Творчество – это исторически эволюционная форма активности людей, выражающаяся в различных видах деятельности и ведущая к развитию личности. Через творчество реализуются историческое развитие и связь поколений. Оно непрерывно раздвигает возможности человека, создавая условия для покорения новых вершин. Предварительным условием творческой деятельности выступает процесс познания, накопления знания о предмете, который предстоит изменить (Философский энциклопедический словарь, 2000).

Творческая деятельность – это самодеятельность, охватывающая изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания

материальных и духовных ценностей, новых более прогрессивных форм управления, воспитания и т.д. и раздвигающая пределы человеческих возможностей (Сластенин, 2007).

В основе творчества лежит принцип деятельности, а конкретнее трудовой деятельности. Процесс практического преобразования человеком окружающего мира в принципе обуславливает и формирование самого человека.

Таким образом, принцип деятельности, единство труда и творчества раскрывают социологический аспект анализа основ творчества.

Потребность в самореализации – одна из ведущих потребностей личности (А. Маслоу, А. Адлер, К. Роджерс, Э. Фромм). Она является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на творческое преобразование мира. Самореализоваться, по А. Маслоу, значит стать тем человеком, которым в принципе ты можешь стать, достигнув вершины своего потенциала. Самореализация – не единичный акт, а процесс постоянного преодоления внутренних противоречий личности с целью полного раскрытия ее сил и способностей.

Таким образом, главной целью образования становится формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию. Приоритетность решения воспитательных задач в системе образовательной деятельности определяется Законом Республики Казахстан «Об образовании», определяющим образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства».

К основным характеристикам самореализации личности студента можно отнести следующие.

1. Самореализация личности студента в учебно- профессиональной деятельности есть динамическое саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее актуализации и развитию потенциальных возможностей студента при обеспечении педагогических условий.

2. Структура самореализации личности студента в учебно- профессиональной деятельности представляет собой совокупность мотивационно-целевого, содержательного и регулятивного компонентов.

3. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности определяется комплексом следующих педагогических условий: содержательно-целевых (актуализация субъектного опыта студентов и его включение в содержание профессиональной подготовки, расширение субъектных функций студентов в образовательном процессе, проблематизация личных профессиональных норм деятельности и поведения студентов); организационно-процессуальных (компетентность преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку студентов с целью их максимальной самореализации; диалогическое взаимодействие субъектов учебного процесса; рефлексивное управление деятельностью студентов со

стороны педагога); методико-инструментальных (использование в ходе обучения интерактивных методов и приемов обучения, вовлечение студентов в дополнительное профессиональное образование).

4. Повышение уровня самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности обеспечивается реализацией технологии, включающей в себя взаимодействие преподавателя и студентов на конфликтно-ценностном, проблемно-целевом, предметно-содержательном, организационно-операционном, исполнительско-коррекционном и рефлексивно-системном этапах. (Ягодкина, 2007, с. 128-130.).

Сложность рассмотрения проблемы творческой самореализации личности, по мнению многих философов, в том, что она является междисциплинарной и межпарадигмальной проблемой. В настоящее время не существует единой парадигмы представления о самореализации личности.

Самореализация личности - многоаспектное понятие, которое учеными рассматривается как процесс, потребность, форма, цель и результат.

Повышение эффективности формирования творческой самостоятельности студентов обеспечивается специальным образом подобранными педагогическими условиями, каждое из которых представляет собой существенный компонент педагогического процесса, непосредственно связанный с исследуемым явлением и необходимый для его функционирования.

Комплекс педагогических условий формирования творческой самостоятельности студентов создает основу для прочного усвоения знаний и умений, свободной информационной ориентации при решении педагогических задач, оптимизации поиска их решения; способствует совершенствованию профессиональной подготовки и оказывает продуктивное влияние на становление творческой самостоятельности; позволяет преподавателю выстроить и поддержать педагогически целесообразный стиль взаимоотношений со студентами, обеспечить педагогически комфортную среду образовательного процесса, повысить эффективность данного процесса.

В результате таких преобразований студенты будут иметь возможность: во-первых, не только быть в курсе современных научных концепций, но и непосредственно участвовать в их разработке; во-вторых, это способствует потребности развития у каждого обучаемого самостоятельности и инициативы; в-третьих, расширение научных интересов студентов способствует устранению той односторонности, которая таится в специальной подготовке.

Библиографический список

Лутошкин А.Н. Эмоциональный потенциал коллектива. М., 1981.

Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. М., 1997. Вып. 7. С. 177-184.

Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. М., 2000.

Сластенин В.А. Педагогика профессионального образования. М., 2006.

Ягодкина В.В. Воспитательная деятельность в вузе как условие профессионально-личностной самореализации студентов // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2007. № 5. С. 128-130.

Н.С.Прокурова

Психологические двойники Родиона Раскольникова в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

Жизненный путь Родиона Раскольникова по воле автора пересекается с помещиком Аркадием Ивановичем Свидригайловым. «Свидригайлов это злой двойник, скопище низменных стремлений и пороков Раскольникова... - отмечает В.В. Аксючиц. – Это тёмная природа Раскольникова, доведённая до своего предела и предстоящая перед ним. Свидригайлов – существо не личное, а воплощённый фантом. Контуры его образа то неестественно яркие и резки, то размыты... Свидригайлов – это *чёрт* Раскольникова, тёмный его двойник. Но он является к герою во плоти, и Раскольников ощущает на себе его агрессивную волю. В Свидригайлове обнажается завершённая болезненной идеей Раскольникова» (Аксючиц, 1994, с. 176-178).

Образ Свидригайлова восходит к образу каторжника Павла Аристова из Омской уголовной тюрьмы – отъявленного злодея, развратника и доносчика, которого Достоевский в «Записках из Мёртвого дома» называет «нравственным Квазимодо» и «куском мяса, с зубами и желудком, и с неутолимой жадой наигрубейших, самых зверских телесных наслаждений» (Достоевский, 1972, т. 3, с. 80).

Почти все характеристики Свидригайлова в черновых редакциях вначале выдержаны в одном ключе («страстные порывы», «потребность терзать, убивать», «жажда наслаждений») и приложимы только к человеку, который отошёл от Бога и продал душу дьяволу, каковым и является по замыслу писателя Свидригайлов. Позже появляются записи, характеризующие его интеллект: «Весьма часто (вскользь) произносит весьма замечательные рассуждения о предметах (литературе и проч.)...» (Достоевский, 1972, т. 7, с. 164).

И в романе Свидригайлову нельзя отказать в уме: он в достаточной мере образован, наблюдателен, не чужд знания человеческой психологии. Особенно хорошо он знает женскую психологию, по которой имеет своё суждение: «Я уж о том и не говорю, что у женщин случаи такие есть, когда и очень приятно быть оскорблённою... Они у всех есть, эти случаи-то; человек вообще очень и очень даже любит быть оскорблённым... Но у женщин это в особенности» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 216). Похоже, частое общение с женщинами (чем Свидригайлов немало гордится и даже бравировает) не прошло для него бесследно. Рассказывая о покойной жене, герой говорит: «она ведь старше меня пятью годами. Очень любила. Семь лет из деревни не выезжал. И заметьте,

всю-то жизнь документ против меня, на чужое имя, в этих тридцати тысячах держала, так что задумай я в чём-нибудь взбунтоваться, - тотчас же в капкан! И сделала бы! У женщин ведь это всё вместе уживается» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 218). Тоже верное замечание Свидригайлова, обнаруживающее его знание именно женской психологии.

Свидригайлов поучает Раскольникову: «...Никогда не ручайтесь в делах, бывших между мужем и женой или любовником и любовницей. Тут есть всегда один уголок, который всегда всему свету остаётся неизвестен и который известен только им двум» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 368). И совет этот опять изобличает в нём знание человеческой психологии. Речь Свидригайлова, тяготеющая к афористичности, выдает в нём большой жизненный опыт («разум то ведь страсти служит», «русские люди вообще широкие люди, ...широкие, как их земля», «умная женщина и ревнивая женщина – два предмета разные», «нет ничего в мире труднее прямодушия и нет ничего легче лести», «даже весталку можно соблазнить лестью», «у всякого свои шаги»), свидетельствует о житейской мудрости героя.

Свидригайлов хорошо понял натуру Дунечки, о которой он говорит Раскольникову: «Мне всегда было жаль..., что судьба не дала родиться вашей сестре во втором или третьем столетии нашей эры... Она, без сомнения, была бы одна из тех, которые претерпели мученичество, и уж, конечно бы, улыбалась, когда бы ей жгли грудь раскалёнными щипцами...» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 365).

Наблюдения Свидригайлова очень психологичны: он обращает внимание Раскольникову на его поведение на улице: «Вы выходите из дому – ещё держите голову прямо. С двадцати шагов вы уже её опускаете, руки складываете назад. Вы смотрите и, очевидно, ни перед собою, ни по бокам уже ничего не видите. Наконец, начинаете шевелить губами и разговаривать сами с собой...» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 357). Такое поведение Раскольникову Свидригайлов напрямую связывает с его «страшной тайной» (которую он подслушал), поэтому предостерегает его: «Может быть, вас кое-кто и замечает, кроме меня, а уж это невыгодно» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 357).

Исследователь Г.А. Мейер видит миссию Свидригайлова в романе – «утвердить идейного убийцу в нераскаянности» (Мейер, 1994, с. 364). Судя по этому предостережению Свидригайлова, его молчанию о «тайне» Раскольникову и откровенному одобрению убийства («Вы имеете собственное мнение и не струсил иметь его» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 356)), можно говорить о том, что действительно Свидригайлов поддерживает Раскольникову на пути греха и порока.

Будучи неплохим психологом, Свидригайлов при первой же встрече с Раскольниковым, которая происходит уже после убийства, сразу распознаёт в нём человека, которого «чёрт... потащил» и тонко улавливает в состоянии его души нечто общее с собой, по его выражению, «какую-то точку общую». «Как хотите, – говорит Свидригайлов, – а что-то в вас есть; и именно теперь, то есть не собственно в эту минуту, а вообще теперь...» (Достоевский, 1972, т. 6,

с. 217). И еще одно наблюдение Свидригайлова: «...Физиономия ваша ещё давеча утром меня поразила... Мне всё кажется, что в вас есть что-то к моему подходящее...» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 224).

Дважды в романе писатель рисует портрет Свидригайлова. Первый раз он показывает героя в начале романа глазами Сонечки Мармеладовой: «Это был человек лет пятидесяти, росту повыше среднего, дородный, с широкими крутыми плечами, что придавало ему несколько сутуловатый вид. Был он щегольски и комфортно одет и смотрел осанистым барином... Широкое, скулистое лицо его было довольно приятно, и цвет лица был свежий, не петербургский. Волосы его, очень ещё густые, были совсем белокурые и чуть-чуть разве с проседью, а широкая, густая борода, спускавшаяся лопатой, была ещё светлее головных волос. Глаза его были голубые и смотрели холодно, пристально и вдумчиво; губы алые. Вообще это был отлично сохранившийся человек и казавшийся гораздо моложе своих лет» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 188). Сонечка совершенно не знает Свидригайлова, поэтому воспринимает его несколько отстранённо и беспристрастно.

Кстати, комментируя этот же портрет, исследователь Ф.И. Евнин замечает: «Этот портрет – маска не только по яркости и однотонности красок, обманчивое благообразие прикрывает, маскирует в нем скрытые от поверхностного взора низменные инстинкты и страсти. Кое-что в этом изображении (особые глаза) прямо напоминает зверя, тигра» (Евнин, 1959, с. 146).

Эту «маску» на лице Свидригайлова видит и Родион Раскольников, глазами которого автор изображает второй портрет Свидригайлова.

Раскольников не только успел хорошо узнать этого человека, но и мучительно ощущает он какую-то неосознанную связь с ним, поэтому испытывает к Свидригайлову непроизвольное чувство отвращения и неприятия его. Это зримо проявляется в обрисовке портрета героя: «Он (Раскольников – Н.П.) рассматривал его лицо, которое всегда его поражало и прежде. Это было какое-то странное лицо, похожее как бы на маску: белое, румяное, с румяными, алыми губами, с светло-белокурою бородой и с довольно ещё густыми белокурыми волосами. Глаза были как-то слишком голубые, а взгляд их как-то слишком тяжёл и неподвижен. Что-то было ужасно неприятное в этом красивом и чрезвычайно молодом, судя по летам, лице» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 357).

По поводу портрета у Достоевского весьма интересное суждение высказывают авторы Н.В. Касаткин и В.Н. Касаткина: «Достоевский рисует портрет как внешний, так и внутренний... Сознавая неблагообразие своей жизни, персонажи его романов не хотят обнаруживать своё подлинное лицо. Но скрывая себя, они всё же тем самым проявляют себя. Для обозначения такого внешнего портретного обнаружения психики Достоевский употребляет слово «маска». «Маска – это стабилизирующаяся и как бы материализующаяся поверхность психики, свидетельствующая в то же время о глубокой, хотя и трудно раскрываемой сущности человека» (Касаткин, Касаткина 1994, с. 103-

104). Это действительно так. Застывшая «маска» лица Свидригайлова с его тяжелым и неподвижным взглядом, несомненно, имеет внутреннее проявление: она таит в себе что-то страшное, мефистофельское. Не случайно Свидригайлов производит на людей отталкивающее впечатление. «Нет, нет, это ужасный человек! Ужаснее я ничего и представить не могу...» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 175), – говорит о нём Дунечка. Это мнение («...ужасен, ужасен!») разделяет Пульхерия Александровна, маленькие дети Капернаумова, эти чистые, святые существа, у которых «нет разницы между жизнью внутреннею и внешними проявлениями», при виде Свидригайлова убегают из сониной комнаты «в неопisanном ужасе».

Основные черты характера Свидригайлова в романе – крайний цинизм и необузданное сладострастие, которые во многом определяют его поступки. Обманом он завлекает Дунечку к себе на квартиру и пытается совершить над ней насилие. Без тени смущения он сообщает Дунечке, что подслушивал «два вечера» разговор Раскольников и Сони. Свободный от всяких моральных принципов, Свидригайлов собирается жениться на шестнадцатилетней девочке. Кроме этого, в прошлом героя остаются: оскорблённая четырнадцатилетняя племянница госпожи Ресслих – утопленница; сенные девушки, за которыми «позволяла приглянуть» Свидригайлову строгая Марфа Петровна. О том, как помещики-крепостники «приглядывали» за крестьянскими девушками, хорошо известно из документального очерка Н.К. Михайловского «Преступление и наказание». И в черновой редакции романа «Преступление и наказание» есть запись о Свидригайлове, не оставляющая сомнений в его преступности: «Безо всякого угрызения совести рассказывает, как во время помещичьего права он двух засёк и пользовался *невинностями*» (Достоевский, 1972, т. 7, с. 163).

На совести Свидригайлова смерть его дворового человека Филиппа, покончившего жизнь самоубийством, и «загадочная смерть» его жены Марфы Петровны, в своё время спасшей его от гибели. Её смерть представляется загадочной по многим причинам: она умирает внезапно, будучи совершенно здоровой, а Свидригайлов между тем срочно едет в Петербург, где находится в это время Авдотья Романовна, страсть к которой испепеляет его.

Основываясь прежде всего на логике развития характера данного героя и учитывая мнение окружающих его людей, прежде всего Дунечки, которая, не желая сплетен, защищает Свидригайлова перед Лужиным, но самому Свидригайлову бесстрашно бросает в лицо обвинение («Ты жену отравил, я знаю, ты сам убийца!... Ты мне сам намекал; ты мне говорил об яде... я знаю, ты за ним ездил... у тебя было готово... Это непременно ты... подлец!») (Достоевский, 1972, т. 6, с. 381), принимая во внимание интуитивное чутье многоопытной и глубоко нравственной Пульхерии Александровны («Я его всего только два раза видела, и он мне показался ужасен, ужасен! Я уверена, что он был причиною смерти покойницы Марфы Петровны» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 225)), можно сделать только один вывод: в скоропостижной смерти своей жены Марфы Петровны Свидригайлов виновен.

Преступная суть характера Свидригайлова становится явной также из его собственных откровений. Циник до мозга костей, развратный сладострастник Свидригайлов, подслушав тайну Раскольникову, ведет себя с ним на равных в трактире, уяснив для себя однажды, что они «одного поля ягоды» и стесняться здесь нечего. Он бесцеремонно рассказывает Раскольникову о своих гнусных похождениях, не ожидая возражений и противодействия со стороны собеседника. И когда Раскольников предосудительно отзывается о его поведении, называя это «развратом», Свидригайлов немало удивлен: «Вы же толкуете мне о разврате и об эстетике! Вы – Шиллер, вы идеалист! Все это, конечно, так и должно быть... однако ж, как-то всё-таки странно в действительности...» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 362).

Это сравнение героя с Шиллером, воспевавшим благородные и прекрасные чувства, в устах Свидригайлова приобретает отрицательный смысл: Свидригайлову не дано понять, как убийца Раскольников может сохранять в душе какие-то идеалы и проповедовать мораль. Поэтому когда Раскольников, выведенный из терпения рассказами Свидригайлова, в негодовании восклицает: «Оставьте, оставьте ваши подлые, низкие анекдоты, развратный, низкий, сладострастный человек!» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 371), Свидригайлов с грубой издёвкой, содержащей в себе намёк на убийство, заявляет ему: «Шиллер-то, Шиллер-то наш, Шиллер-то! Где только не гнездится добродетель! А знаете, я нарочно буду вам этикие вещи рассказывать, чтобы слышать ваши вскрикивания. Наслаждение!» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 371).

На эту развязную тираду Свидригайлова Раскольников отвечает с достоинством: «Ещё бы вам не ощущать наслаждения... разве для исшаркавшегося развратника рассказывать о таких похождениях... не наслаждение да ещё при таких обстоятельствах и такому человеку, как я... Разжигает» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 371).

Удивлению Свидригайлова нет предела: он уверен, что имеет дело с грабителем и убийцей, с человеком, который лишен нравственного стержня. «Свидригайлов полагал, – пишет В.Я. Кирпотин, – что разговаривает с себе подобным, и вдруг оказывается, что Раскольников допрашивает его, как человек, знающий, что такое добро и зло, признающий границы между добром и злом и главное, как человек, имеющий власть и осознающий своё право допрашивать и судить его, Свидригайлова, по критериям добра» (Кирпотин, 1986, с. 201).

Свидригайлов – циник и убийца без всяких теоретизирований, человек, далёкий от нравственных устоев. Возможно, сгущение красок в характере героя определялось тем ужасным впечатлением, которое вынес автор из Омского острога о прообразе своего героя – каторжном Аристове, а, возможно, и не об одном Аристове: ведь в остроге Достоевскому довелось увидеть многих «закоренелых злодеев».

«Естественное чувство отвращения к Свидригайлову, – констатирует В.В. Аксючиц, – спасительно для Раскольникову, остатки здоровой природы сопротивляются окончательному уподоблению образцу, рождённому своей

больной фантазией. Раскольников духовно не погиб, поэтому он испытывает агрессивную враждебность Свидригайлова. Внутренние борения Раскольникова объективируются в борьбе и спорах с его двойником... Свидригайлов природой своей склоняет Раскольникова цинично и окончательно утвердиться в новом бесчеловечном облике» (Аксючиц, 1994, с. 178). Свидригайлов не даёт себе труда (а по грубости натуры он и не способен на это) разобраться в сложном лабиринте духовного мира молодого человека, для него важно лишь то, что Раскольников «убил, чтоб ограбить и ограбил», поэтому его раздражают нравственные мучения героя. «Что вы вот всё охаете да охаете! – со злой издевкой говорит Свидригайлов Раскольникову. – Шиллер-то в вас смущается поминутно... если же убеждены, что у дверей нельзя подслушивать, а старушонку можно лущить чем попало, в своё удовольствие, так уезжайте куда-нибудь поскорее в Америку! Бегите, молодой человек! Может, есть ещё время... Понимаю, какие у вас вопросы в ходу: нравственные что ли? Вопросы гражданина и человека? А вы их побоку; зачем они вам теперь-то? Хе-хе! Затем, что все ещё гражданин и человек? А коли так, так и соваться не надо было; нечего не за свое дело браться. Ну застрелитесь; что, аль не хочется?» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 373).

Но по большому счету Свидригайлов сумел оценить личностную состоятельность Раскольникова. «А шельма, однако ж, этот Раскольников, - размышляет герой незадолго до смерти. – Много на себе перетащил. Большой шельмой может быть со временем...» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 390). Грубая экспрессия речи героя не может затенить её смысла: неглупый Свидригайлов понял человеческую неординарность Раскольникова, увидел недюжинность его натуры.

Роль Свидригайлова в романе неизмеримо велика: сблизив Свидригайлова и Раскольникова, предоставив им возможность общаться, автор, вероятно, позволил главному герою получше взглядеться в фигуру Свидригайлова, увидеть всю низость и мерзость его души и содрогнуться при мысли о том, что он и Свидригайлов теперь – «одного поля ягоды».

«Психологическим двойником» Раскольникова называют иногда (Фридлендер, 1982, с. 535) и Петра Петровича Лужина, который является в романе выразителем утилитарной морали, и проповедует принцип: «Возлюби прежде всех одного себя, ибо всё на свете на личном интересе основано» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 116). Герой торжествует по поводу распространения в обществе «новых, полезных мыслей», «новых, полезных сочинений, вместо прежних мечтательных и романических». «Одним словом, - говорит Лужин, - мы безвозвратно отрезали себя от прошедшего, а это, по-моему, уж дело-с...» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 115).

Петр Петрович Лужин, пропагандирующий в романе «гармонию» индивидуальных и общественных выгод, олицетворяет собой всю подлость человеческую. Лужин давно забыл Бога, его душу поразили грех гордыни, самовозвеличивания, самолюбования. Свободный выбор между добром и злом он осуществляет в пользу последнего. В душе его нет ничего святого.

Пренебрегая евангельской заповедью «не судите, да не судимы будете» (Мф., УП, 1), Лужин сплетничает о Свидригайлове, клеветает на Раскольникова, совершает подлог и пытается обвинить Соню в воровстве. И только эгоистический принцип личной наживы возводит Лужин в ранг добродетели, только жёлтому дьяволу поклоняется он.

Деньги для Лужина – превыше всего, потому что они облегчают ему доступ в верхние слои общества. «По убеждению Достоевского, – пишет Б.Н. Тарасов, – деловая активность новых «лучших людей» таит в себе большую опасность, ибо они стремятся навязать миру «свой облик и свою суть», уверить, что нет ничего важнее материальных интересов, доказать, что стремление к прибыли и есть главный смысл жизни, внушить, что всякий идеализм и бессребреничество являются непростительным донкихотством. Ведь если бы действительно восторжествовали силы благородства, духовные и нравственные ценности, которые принципиально тем и отличаются среди прочего, что не покупаются и не продаются, то эти люди лишились бы «первого места», возможности «позировать» и навязывать миру свой облик» (Тарасов, 1999, с. 242).

О том, что этот грязный делец в полной мере возлюбил «прежде всех одного себя», свидетельствует в романе уже его холёная, расфранчённая внешность от «щёгольской, новёхонькой, круглой шляпы» до «прелестной пары сиреневых, настоящих жувеневских перчаток».

Блестящий внешний вид Лужина представляется тем более отвратительным, если сопоставить его с теми дешёвыми, грязными «нумерами» купца Юшина, в которые Пётр Петрович поселяет свою невесту с матерью и о которых Разумихин гневно говорит: «Скверность ужаснейшая: грязь, вонь, да и подозрительное место; штуки случались; да и чёрт знает кто не живёт!.. Дёшево, впрочем» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 114).

Претендующий на образованность, Лужин не сумел усвоить даже «азов» национальной культуры: он коверкает на иностранный манер старую, добрую русскую поговорку и этим демонстрирует свою оторванность от народа. Вместо «за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь», Лужин косноязычно изрекает: «Пойдешь за несколькими зайцами разом, и ни одного не достигнешь» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 116). Письмо его изобилует грубыми грамматическими ошибками, что очень удивляет Раскольникова, который говорит: «...Ведь он по делам ходит, адвокат, и разговор даже у него такой... с замашкой, – а ведь как безграмотно пишет» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 180). Показательно, что именно Лужин, сформулировавший закон социального бытия, который исключает всякую нравственность, вдруг заговаривает о нравственных основаниях участвовавших в последнее время преступлений. На что Раскольников очень метко замечает: «Да об чем вы хлопчете? ... По вашей же вышло теории! ... Доведите до последствий, что вы давеча проповедовали, и выйдет, что людей можно резать...» (Достоевский, 1972, т. 6, с. 118).

К.В. Мочульский справедливо замечает по этому поводу: «Эту вопиющую ложь «гуманного утилитаризма» Достоевский собирает разоблачать в своей повести, доказав, что «экономический принцип» приводит не к всеобщему благоденствию, а взаимному истреблению» (Мочульский, 1947, с. 226).

Образ Петра Петровича Лужина позволил Достоевскому в романе развенчать буржуазную утилитарную мораль, заключающую в себе «разумно понятую» личную выгоду, и еще резче обнажить бесчеловечную суть антихристианской теории Родиона Раскольникова, которая «при доведении до последствий», как и «людоедский» принцип Лужина, может привести мир к необратимой катастрофе.

Библиографический список

Аксюци В.В. Метафизика зла у Достоевского / По роману «Преступление и наказание». М., 1994.

Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. Л., 1972. Т. 3.

Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. Л., 1972. Т. 6.

Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. Л., 1972. Т. 7.

Евнин Ф.И. Роман «Преступление и наказание» // Творчество Ф.М. Достоевского. М., 1959.

Касаткин Н.В., Касаткина В.Н. Тайны человека. Своеобразие реализма Ф. М. Достоевского. М., 1994.

Кирпотин В.Я. Разочарование и крушение Родиона Раскольникова. 4-е изд. М., 1986.

Мейер Г.А. Свет в ночи (О «Преступлении и наказании»). Опыт медленного чтения // Русские эмигранты о Достоевском. СПб., 1994.

Мочульский К.В. Достоевский. Жизнь и творчество. Париж, 1947.

Тарасов Б.Н. Неуслышанный Достоевский. М., 1999.

Фридлендер Г.М. Примечания // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: В 12-ти т. М., 1982. Т.5.

Д.В. Фурсова

Адаптационный потенциал личности студента как субъекта учебной деятельности: сущность и роль понятия жизнестойкости

В отечественной психологии проблема жизнестойкости рассматривается в рамках общей проблематики жизненных ситуаций. Это проблемное поле разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, посттравматическое стрессовое расстройство (Александровский, 2000; Василюк, 2007; Магомед-Эминов, 2006; Стоцишин, 2008; Тарабрина, 2009).

Проблема жизнестойкости получает развитие в исследованиях Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. Она обозначена как объект психологического исследования, находящийся на пересечении теоретических воззрений экзистенциальной психологии и прикладной области психологии стресса и совладания с ним. Категория жизнестойкости позволяет соотнести

исследования в области психологии стресса с экзистенциальными представлениями об онтологической тревоге и способах совладания с ней, предлагая практически эффективный, основанный на экзистенциальных воззрениях ответ на одну из наиболее актуальных проблем современной психологии (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Считается, что в основе теоретических положений о жизнестойкости лежит понятие о личностном адаптационном потенциале, определяющем устойчивость человека к экстремальным факторам, предложенное А.Г. Маклаковым (Маклаков, 2001), и понятие о личностном потенциале, разрабатываемое Д.А. Леонтьевым на основе синтеза философских идей М.К. Мамардашвили, П. Тиллиха, Э. Фрома, В. Франкла (Леонтьев, 2002).

Понятие о личностном адаптационном потенциале идёт от концепции адаптации и оперирует традиционными для этой научной парадигмы терминами. А.Г. Маклаков считает способность к адаптации не только индивидуальным, но и личностным свойством человека. Адаптация рассматривается им не только как процесс, но и как свойство живой саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Адаптационные способности человека зависят от психологических особенностей личности. Именно эти особенности определяют возможности адекватного регулирования физиологических состояний. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность того, что организм человека сохранит нормальную работоспособность и высокую эффективность деятельности при воздействии психогенных факторов внешней среды, тем выше вероятность успешной адаптации человека и тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым он может приспособиться (Маклаков, 2001).

Данные психологические особенности человека составляют его личностный адаптационный потенциал, который, согласно А.Г. Маклакову, включает следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности личности; опыт социального общения. Эти характеристики он считает значимыми при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным и экстремальным ситуациям, а также при оценке скорости восстановления психического равновесия (Маклаков, 2001).

Д.А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала как базовой индивидуальной характеристики, стержня личности. Личностный потенциал, согласно Д.А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру

преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счёте, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни. Феноменологию, отражающую различные аспекты личностного потенциала, в разных подходах в зарубежной и отечественной психологии обозначали такими понятиями, как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие, воля к смыслу и др. Наиболее полно, с точки зрения Д.А. Леонтьева, этому понятию в зарубежной психологии соответствует понятие «hardiness» - «жизнестойкость», введенное С. Мадди (Леонтьев, 2002; Мадди, 2005).

Л.А. Александрова, проводя специальный анализ понятия жизнестойкости, пишет, что С. Мадди «hardiness» определяет как особый паттерн структуры установок и навыков, который позволяет превратить изменения, происходящие с человеком, в его возможности. Жизнестойкость, содержащая аттитюды включённости, контроля и вызова (принятия вызова жизни), позволяет человеку одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути. Жизнестойкость, по С. Мадди, включает в себя две стороны или два компонента – психологического и деятельностного, которые имеют мотивационную природу. Деятельностная сторона предполагает действия, направленные на осуществление цели. Эти действия, направленные на совладание со стрессовой ситуацией и включающие в себя постоянную заботу о своем здоровье, занятия преобразующим совладанием, дают нам обратную связь с представлением о том, кто мы и что происходит. Мир нельзя изменить без активности, и мы должны делать что-то, или мир останется статичным. Это требует времени, сил, настойчивости, проницательности и ответственности за собственную жизнь, и именно жизнестойкость обеспечивает необходимую мотивацию. С жизнестойкостью больше всего будут соотноситься следующие: стилевые закономерности, субъектность, личностно-ситуационное взаимодействие, смысл жизни, жизнетворчество, самореализация личности (Александрова, 2004).

Анализ исследований зарубежных психологов, проведённый Д.А. Леонтьевым (Леонтьев, 2006), показал, что жизнестойкость помимо здоровья и осмысленности жизни также положительно связана с толерантностью, низкой тревожностью, самооффективностью и социальным интересом. Поэтому благодаря жизнестойкости люди оценивают жизненные проблемы как менее угрожающие и реагируют на них более позитивными эмоциями. Присущий же жизнестойкому человеку высокий социальный интерес (чувство общности, солидарности) способствует его максимальной включённости в социальные отношения с окружающими и в жизненные события.

Классическая структура жизнестойкости включает в себя компоненты, задуманные С. Мадди. Так, первой характеристикой аттитюдов жизнестойкости, согласно С. Мадди, является «включённость» – важная характеристика в отношении себя и окружающего мира и характера

взаимодействия между ними, которая даёт силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Она даёт возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений. «Hardy»-аттитюд, условно названный «контролем», или второй компонент жизнестойкости, мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в противовес впаданию в состояние беспомощности и пассивности. Это понятие во многом сходно с понятием «локус контроля» Дж. Роттера. В противоположность чувству испуга от этих изменений, «hardy»-аттитюд, обозначенный как «вызов», помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу. Он состоит в восприятии личностью события жизни как вызова и испытания лично себе (Мадди, 2005).

Анализ литературы по теме жизнестойкости показал, что основные результаты исследований в этой области можно представить следующим образом (Александрова, 2004; Логинова, 2010; Сары-Гузель, 2002; Стоцишин, 2008):

- исследование психологических факторов совладания со стрессом обнаруживает фактор жизнестойкости наряду с адаптацией детства, ожиданием стресса, расчленением внутреннего переживания стресса, социальную поддержку и окружающую среду;

- исследование отношений между жизнестойкостью и напряжением в условиях, индуцирующих тревогу, личности с меньшим уровнем тревожности и высокими показателями жизнестойкости демонстрируют более слабые физиологические реакции при столкновении с ситуацией стресса;

- изучение влияния ожидания результата на физическое благополучие человека вскрывает связь между уровнем враждебности и болезнями сердца; качество жизнестойкости (определённое как включённость, контроль и вызов), которое может быть связано с оптимизмом, необходимо рассматривать как черту личности, которая является буфером против неблагоприятных физических следствий стресса;

- показатель когнитивной жизнестойкости оказался наиболее тесно связан с хорошим общим здоровьем и низким уровнем стресса на работе;

- изучение роли качества жизнестойкости в преодолении повседневного стресса, которая воздействует на ресурсы совладания через повышение самоэффективности, показало, что люди, имеющие высокие показатели жизнестойкости, имеют большее ощущение компетентности, более высокую когнитивную оценку, более развитые стратегии совладания и испытывают меньше стрессов в повседневной жизни;

- при исследовании взаимосвязи жизнестойкости и субъективно воспринимаемого уровня здоровья у взрослых оказалось, что те респонденты, которые показали более высокий уровень выраженности черт жизнестойкости, ощущают себя более здоровыми психически и социально, но не физически;

- исследование воздействия воспоминаний прошлого и их самооцененного воздействия на личностные характеристики, относящиеся к жизнестойкости, показало, что среди воспоминаний тех респондентов, у которых выявлен низкий уровень жизнестойкости, преобладают события, в которых респондент чувствовал, что не управляет событиями, не может принять их вызов; у тех, у кого был выявлен высокий уровень жизнестойкости, в прошлом имели больше событий, в которых они успешно справлялись с трудностями, принимали вызов, были верными себе;

- исследование жизнестойкости и сохранения психического здоровья в напряженной ситуации показало, что компоненты жизнестойкости (включённость и контроль) оказались прогностичными в отношении психического здоровья;

- изучение психологической устойчивости (гибкости) в плане стойкости в отношении принуждения к изменениям подтвердило, что принуждение к изменениям связано с чувствами напряжения, последующей неудовлетворённости и стремлением избежать изменений; психологическое качество жизнестойкости оказывает прямое негативное воздействие на стресс и прямое позитивное на чувство удовлетворённости;

- исследование проблемы копинг-процессов как медиаторов взаимосвязи между психологическим качеством жизнестойкости и здоровьем показало, что жизнестойкость прямо связана с адаптивными копинг-механизмами и отрицательно – с дезадаптивными копинг-стратегиями;

- исследование взаимосвязи между социальным интересом, отчуждением в различных сферах жизни (семья, работа, другие и «я») и психологическим качеством жизнестойкости показало, что социальный интерес связан с включённостью во взаимоотношения с другими и в окружающую человека среду, которые являются составной частью психологического качества жизнестойкости, и этот же социальный интерес поощряет человека к использованию активных копинг-стратегий и развитию качеств стойкости;

- исследование взаимосвязи между поведением, направленным на профилактику болезней и жизнестойкости показало, что последнее вносит весомый вклад в адаптивную деятельность человека, помогая снизить риск заболеваний.

Исследованиями проблемы жизнестойкости как адаптационного качества личности у студентов занимались Н.М. Волобуева (Волобуева, 2012), Г.И. Гольева (Гольева, 2012), М.В. Логинова (Логинова, 2010) и др.

По М.В. Логиновой, студенческий период является наиболее благоприятным периодом для формирования жизнестойкости личности, поскольку жизнестойкость может способствовать повышению физического и психического здоровья молодёжи при преодолении кризисов и реализации себя как специалиста в будущей профессиональной деятельности. Автор считает, что необходимо рассмотреть жизнестойкость как ключевой ресурс преодоления, систему убеждений, как способность и готовность субъекта заинтересованно участвовать в ситуациях повышенной сложности,

контролировать их, управлять ими, уметь воспринимать негативные события как опыт и успешно справляться с ними отсутствуют исследования, которые выявляли бы проявление жизнестойкости при переживании кризисов учебной деятельности в процессе обучения в вузе (Логинова, 2010).

Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов раскрывается в особенностях темперамента, характере локализации контроля, стратегиях копинг-поведения; структурные компоненты жизнестойкости изменяются в зависимости от курса и формы обучения. Жизнестойкость представляет собой сложное структурированное психологическое образование, определяемое как развивающаяся система убеждений, способствующих развитию готовности управлять ситуацией повышенной сложности. Содержание жизнестойкости характеризуется экстраверсией, пластичностью, активностью, искренностью, интернальной локализацией контроля. Существует взаимосвязь между компонентами жизнестойкости (вовлечённость, контроль, принятие риска) и личностными ресурсами (темперамент, локализация контроля, копинг-поведение). Такие личностные ресурсы, как копинг, ориентированный на эмоции, копинг, ориентированный на задачу, общая интернальность, ригидность, активность, экстраверсия, с большой долей вероятности определяют жизнестойкость личности студентов (Логинова, 2010).

Г.И. Гольевой отмечается, что студенческий период считается в психологии центральным периодом становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов, среди которых профессиональные интересы являются важнейшими. Акцентируется внимание на том, что современное студенчество переживает своё становление и развитие через наложение ряда кризисов: возрастные; кризисы индивидуальной жизни, которые включают кризисы нереализованности, опустошённости, бесперспективности; кризисы профессионального обучения; внешние, глобальные, экзистенциальные, связанные с нестабильностью настоящего и неопределённостью будущего. Несмотря на это, студенческий период остается наиболее благоприятным периодом для формирования жизнестойкости и жизнестойкого совладания со стрессами. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций образовательной среды весьма разнообразны. Традиционно их делят на две группы: совладание по активному типу, или жизнестойкое совладание, и совладание по пассивному типу, проявляющееся в инфантилизме, стремлении к пассивной, выгодной адаптации в среде с использованием стратегий, препятствующих и затягивающих преодоление трудных ситуаций. Жизнестойкое совладание – это активное, здоровое преодоление, повышающее стрессоустойчивость человека, основанное на вовлеченности в ситуацию, стремлении к её подчинению (контролю над ситуацией), умению смело решать проблемы, перед которыми ставит жизнь (принятие риска), актуализирующее поисковое поведение и самореализационный потенциал личности. Таким образом, жизнестойкость студентов в актуальной для них учебно-профессиональной деятельности может способствовать повышению их физического и психического здоровья, успешной адаптации в стрессовых

ситуациях с выходом на уровень трансадаптации, связанной с самореализацией, самоутверждением и трансценденцией личности (Гольева, 2012).

Н.М. Волобуева, исследуя проблему культуры, одним из качеств, позволяющих студентам адекватно реагировать на происходящие изменения и развиваться, т.е. быть более эффективным в современных условиях обучения в высшей школе, быть субъектом культуры, обозначает жизнестойкость. Прикладной аспект изучения жизнестойкости обусловлен, по её мнению, тем, что она способствует противостоянию личности стрессовым ситуациям. В качестве стрессирующих воздействий для студентов выступают как различного рода нововведения в системе образования, так и проблемы личного характера, личностные и возрастные кризисы. То есть развитая жизнестойкость способствует и снижению риска возникновения различных заболеваний, возникающих вследствие психологических причин. Н.М. Волобуева далее отмечает, что процесс развития жизнестойкости как личностного ресурса в студенческом возрасте детерминирован системой психологических условий, системообразующим условием чего выступает психологическая культура личности. Качественные изменения системы психологических условий способствуют развитию жизнестойкости, переходу её на новый уровень функционирования, отличающийся от предыдущего не только уровнем развития отдельных её компонентов (вовлечённость, контроль и принятие риска), но и характером их взаимосвязей. В студенческом возрасте структурные компоненты жизнестойкости имеют разный уровень выраженности: наиболее выражен такой компонент, как вовлечённость, наименее – принятие риска, т.е. студенты в большей мере готовы активно включаться в процесс деятельности и в меньшей мере – воспринимать происходящее как опыт, на основе которого можно учиться. При этом структура жизнестойкости в этом возрасте является индивидуально-вариативной. Количественными особенностями личностных переменных, способствующих развитию жизнестойкости, являются: высокий уровень осмысленности жизни, самооценки личностных качеств, коммуникативных способностей, саморегуляции, активности, эмоционального интеллекта, гармоничности внутреннего мира как показателя оптимальной психологической культуры. Качественные изменения личностных переменных проявляются в следующем: студенты с развитой жизнестойкостью ориентированы на будущее (с неразвитой жизнестойкостью – на прошлое), имеют адекватную самооценку (с неразвитой – заниженную или завышенную), у них развита потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения поставленных целей и способность вносить коррекцию при обнаружении несоответствия полученных результатов целям (с неразвитой – такая потребность и способность не развиты); способны понимать и управлять как своими эмоциями, так и эмоциями партнёра, доминирование культурно-психологических стремлений к саморазвитию на основе самопознания и их соразмерность с потенциальными возможностями реализации себя как личности (с неразвитой – доминирование культурно-психологических стремлений к принятию себя) (Волобуева, 2012).

Представленный выше материал позволяет сделать следующие выводы.

Адаптационный потенциал личности студента как субъекта учебной деятельности можно раскрыть через понятие жизнестойкости, определяемом как устойчивость субъекта к экстремальным факторам. При этом феномен жизнестойкости прямо связан с толерантностью, низкой тревожностью, самоэффективностью и социальным интересом, а его классическая структура включает в себя такие компоненты, как «включённость», «контроль» и «вызов».

Студенческий период является наиболее благоприятным периодом для формирования жизнестойкости субъекта, поскольку она может способствовать повышению физического и психического здоровья молодого человека при преодолении кризисов, адаптации к профессиональной деятельности и реализации себя как специалиста в ней.

Психологическое содержание жизнестойкости студентов как субъектов учебной деятельности раскрывается в особенностях темперамента, характере локализации контроля, стратегиях копинг-поведения; структурные компоненты жизнестойкости изменяются в зависимости от курса и формы обучения. Процесс развития жизнестойкости как личностного ресурса в студенческом возрасте детерминирован системой психологических условий, системообразующим условием чего выступает психологическая культура личности.

Библиографический список

Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово, 2004. С. 82-90.

Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М., 2000.

Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система // Московская психологическая школа: История и современность: в 4-х т. Т. 4 / Под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. М., 2007. С. 45-61.

Волобуева Н.М. Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов: Дис. ... канд. психол. наук. Белгород, 2012.

Гольева Г.И. Формирование эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции студентов-психологов // Материалы Международной конференции «XXXV International Research and Practice Conference «Global Crisis of contemporaneity in the sphere of mindset, social values and political interests correlation». 5-12 ноября 2012. Лондон, 2012.

Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Учёные записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М., 2002. С. 56-65.

Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М, 2006.

Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.

Магомед-Эминов М.Ш. Экстремальная психология. Т. 2. М., 2006.

Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений // Смысл. 2005. № 6. С. 7-21.

Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16-24.

Сары-Гузель В.Р. Оптимизация эмоциональной устойчивости личности студента через учебную деятельность: Дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2002.

Стоцишин Р.И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости (на примере личности врача-клинициста): Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2008.

Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. М, 2009.

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Г.В.Акопов, Т.В.Семенова

Сравнительный анализ дескрипторов интуиции и созерцания как адаптационных состояний сознания современного человека

(РГНФ, проект № 12-06-00595)

Интуиция как явление сознания привлекает все большее исследовательское внимание ученых, в том числе и психологов (Арестова, 2011; Зинченко, 2010; Максимова и др., 2001; Майерс, 2011; Машенцев, 2003; Орлов, 2006; Степаносова, 2004; Степаносова, Корнилова, 2006; Шумаков, 2007; Умрихин, 2004 и др.) Например, В.П.Зинченко рассматривает интуицию во взаимоотношениях с интеллектом.

Обзор В.П.Зинченко затрагивает точки зрения многих и разных ученых, таких как: Аристотель, Платон, В.Келер, К.Ф.Гаусс, А.Бергсон, П.Жане, М.Вертгеймер, Ж.Пиаже, А.Валлон, Л.С.Выготский, Л.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, С.Л.Рубинштейн, В.Н.Пушкин, В.В.Давыдов, О.К.Тихомиров, Б.Рассел, В.Ф.Асмус, О.Мандельштам, М.А.Холодная, Г.Г.Шпет, С.Л.Франк, П.А.Флоренский, А.А.Ухтомский, К.Дункер, Ч.Пирс, Г.Гельмгольц и др. В.П.Зинченко приводит распространенное определение: интеллект – это способность давать правильные ответы, опираясь на веру или факты; способность к осуществлению абстрактного мышления; способность адаптироваться к окружающим условиям; способность адаптироваться к новым жизненным ситуациям; способность к решению задач без проб и ошибок «в уме»; способность к обучению и приобретению опыта; общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успех любой деятельности и лежащая в основе других способностей; способность к приобретению других способностей; способность тормозить или модифицировать инстинктивные формы поведения.

Имеются определения и характеристики интеллекта, называемые «интравертными», т.е. направленными на себя. Интеллект определяется как форма организации и реорганизации своего собственного ментального (интеллектуального) опыта. Интеллект выполняет контрольно-регулятивные функции: контроль мотиваций, эмоций, поведения в целом, контроль самого

себя, т.е. функции интеллекта расширяются до функций психики и сознания. Специальная способность интеллекта – креативность (выход за пределы банальности). Интеллект научились измерять с помощью тестов интеллекта (их больше сотни). Интеллект идентифицирован с инсайтом – внезапным видением хорошей структуры. В него включили иррациональное, интуитивное. Интеллект становился более конкретным и содержательным (животный, сенсомоторный, искусственный интеллект), интуиция собирала все непонятное и загадочное. Интуиция стала рассматриваться отдельно, как самостоятельная сущность, но успехи изучения иррациональной интуиции значительно скромнее, чем успехи в изучении рационального интеллекта. Выяснено, что, интуитивным актам предшествуют: бессознательность, неуловимость во времени, непредсказуемость, мгновенность, непредсказуемость локализации в пространстве. Из положительных отмечается лишь одна характеристика – чувство полной уверенности в правильности неизвестно каким путем полученного результата. Есть те, кто рассматривает интуицию как инструмент интеллекта, а есть другое мнение – интуицию противопоставляют интеллекту. Выделяют чувственную, рациональную и иррациональную интуицию. Существует мнение, что интеллект способен познавать неживую природу, а живое познается с помощью интуиции. Выделяется органическое мышление и неорганическое. Зинченко подчеркивает, что интуиция – это знание без доказательств, но не обязательно верное, человек может ошибаться и при интуитивном усмотрении истины. Интуиция – это всего лишь метод познания, наряду с другими. Приводится мнение, что интуиция – это средство коммуникации человека с Создателем. Основная черта интуиции – уверенность, она устойчива и надежна, лишь много позже гипотеза подтверждается фактами, доказательствами и аргументами. Интуиция – это быстрое решение, но требующее длительной подготовки. Интеллект порождает интуицию. В обзоре В.П.Зинченко четко не дифференцированы понятия инсайта, интуиции и интеллекта. Таинственность в отношениях между терминами остается.

В теоретико-эмпирическом исследовании К.И.Тысячиной, проведенной под руководством Г.В.Акопова в 2012 году, проанализированы разные подходы к изучению интуиции учеными разных лет, такими как: Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, Э.Бейлор, Дж.Бруннер, И.Я.Березная, С.М.Бернштейн, М.Бунге, Е.П.Варламова, Л.С.Выготский, Г.А.Глотова, Г.Голдберг, Р.М.Грановская, В.М.Данильченко, А.З.Зак, А.В.Запорожец, В.Р.Ирина, А.С.Кармин, А.В.Карпов, Дж.Килстром, В.Г.Клириков, Г.Клекстон, Г.С.Костюк, Ю.Н.Кулюткин, А.Н.Леонтьев, М.Либерман, Д.Майерс, А.И.Матюшкин, С.Н.Морозюк, А.А.Налчаджян, П.Д.Никандров, А.А.Новиков, А.А.Овчаров, Л.Д.Погорлецкая, Я.А.Пономарев, М.Р.Радовель, А.Рошк, С.Л.Рубенштейн, Е.Н.Соколов, О.В.Степаносова, Б.М.Теплов, О.К.Тихомиров, О.Б.Торопова, Т.К.Тульviste, Д.Н.Узнадзе, Ю.И.Филимоненко, Е.П.Хайкин, Р.Хенлей., В.И.Хорев, В.Эгор и др.

Интуиция изучалась по-разному, относительно нее затронуты разные проблемы, в том числе: семантический диапазон понятия «интуиция»; проблема интуитивного познания; взаимосвязь интуиции и инсайта; связь с процессами восприятия, мышления, рефлексии; роль интуиции в развитии отдельных видов навыков и установок; природа творческого мышления; особенности мыслительного процесса; отличия интуитивного процесса от других неосознаваемых процессов; интуиция как когнитивное состояние, интуиция и эвристика, интуиция и мистика; интуиция как форма созерцания; возможности и опасности интуиции и т.п.

Среди множества определений интуиции можно выделить основные. Интуиция – это: познание предмета не по частям, а сразу, «одним движением» мысли; «всматривание», проникновение «взглядом», «мгновенное постижение»; «ид знания», «специфическая способность», «особое чутье», «догадка», «мгновенное восприятие», «фантазия»; мыслительный процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода.

Для интуиции характерна быстрота (иногда моментальность) формулирования гипотез и принятия решения, а также недостаточная осознанность его логических оснований. Осуществление интуитивного процесса достигается за счет действия бессознательного, проникающего в сознание в виде озарения или инсайта.

Выделено множество видов (реже типов) интуиции: эвристическая, математическая, аксиологическая, эстетическая, волевая, чувственная, интеллектуальная, творческая, исполнительная, диспозиционная, перцептивная, ассоциативная, логическая интуиция и др.

Ученые пытаются выявить: период инкубации, механизм интуиции, формы проявления, объекты интуитивного познания, условия формирования интуитивного решения и т.д.

В эмпирической части исследования К.И.Тысячиной, проведенного под руководством Г.В.Акопова, изучалась дифференциация явления интуиции в зависимости от профессиональной направленности обучения студентов и гендерных (половых) различий. В исследовании принимали участие 70 человек: 35 студентов гуманитарного направления обучения (исторический факультет) и 35 студентов естественно-научного направления (физико-математический факультет) Поволжской государственной социально-гуманитарной академии; в том числе 46 человек женского пола и 24 – мужского. Использовались методики: анкета «Интуиция» (модификация К.И.Тысячиной), «Психометрический тест С.Деллингера», «Исследование локус-контроля Дж.Роттера», проективная методика «Завершение суждения».

Было установлено: представления о феномене интуиции студентов двух направлений обучения соответствует общепринятому научному пониманию феномена интуиции; психометрическое тестирование показало, что гендерная принадлежность влияет на понимание феномена интуиции и показывает различное восприятие фигур-символов; студенты двух факультетов

наиболее склонны доверять интуиции в аксиологическом и познавательном аспектах, и меньше всего в волевом аспекте; более склонны к переживанию интуиции люди созерцательного типа и интерналы.

В эмпирическом исследовании интуиции, проведенном Т.В.Семеновой в Самаре в 2012 году, приняли участие студенты очного и заочного отделений факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (45 человек, от 18 до 43 лет, 43 женщины, 2 мужчин), которым была предложена анкета с рядом вопросов, помогающих описать интуицию как состояние сознания (анкета «Интуиция», модификация Т.В.Семеновой).

Как и в предыдущих наших исследованиях необычных состояний сознания (состояния «контакта» в общении, «созерцания», «инсайта»), ответы на вопросы анкеты анализировались методом сопоставления содержательных единиц (Семенова, 2012; Акопов, Семенова, 2013).

Оказалось, что описание состояния «интуиции» затруднений не вызывает, информанты преимущественно охотно делятся своими впечатлениями.

На вопрос «Испытывали ли вы состояние интуиции?» - «да» ответили все, кто согласился его описывать. Это позволяет предположить, что информанты делились впечатлениями о личном опыте. При анализе письменных повествований были выявлены смысловые единицы текста по каждой анкете и выявлены группы основных дескрипторов. Далее представлен отчет о содержательном анализе, в скобках указана частота встречаемости суждения.

При описании интуитивного состояния информанты имели в виду следующее: «это внутреннее состояние, которое помогает мне в решении некоторых проблем и задач» (2), «я начинаю чувствовать верность принятых мной решений» (4), «интуиция пересиливает разум и заставляет делать так, как она подсказывает» (4), «чувствовать сердцем», «чувство возникает само по себе», «делаешь то, что просит душа», «предчувствие того, что должно произойти» (7), «ты предвидишь развитие событий» (8), «внезапно знаешь, что нужно или не нужно делать» (3), «руки сами тянутся и делают», «внутренний голос: «Делай так!»» (3), «предчувствие (4), которое подсказывает изнутри, как правильно нужно поступить, чтобы избежать нежелательных последствий», «из возможных вариантов выделяется нужный», «всплывает образ», «не возникает сомнений в правильности выбора» (2), «перед значимым событием (экзамен, знакомство) – короткая вспышка (2) с чувством, что надо выбрать и не задумываться над «почему?»», «этот шаг будет верным», «это выигрышное дело», «это подсказка в каких-то жизненных ситуациях», «это то, что оберегает тебя от возможных тяжелых последствий», «смотришь на человека и понимаешь, что ему доверять нельзя», «умение заглянуть вперед», «это сон наяву, который осуществляется», «в эту ситуацию лучше не лезть», «ощущение такое, будто ты – бабушка Ванга», «чувствуешь себя магом».

Наиболее типичными словами при описании переживаний интуитивного состояния, которые можно отнести к приятным или нейтральным, являются следующие: «волнение» (11), «сомнение» (9), «радость» (8), «колебание» (4), «состояние эврики», «предчувствие удачи, выигрыша» (2),

«сосредоточенность», «озадаченность», «ответственность», «удовлетворенность», «спокойствие», «уверенность» (3), «облегчение», «удивление» (2), «интерес (2), «видение», «мышление», «классно!».

Не менее значимы упоминания о неприятных переживаниях: «страх» (9), «повышенная тревожность» (8), «связано с предстоящей опасностью» (2), «гнев», «неуверенность» (2), «смятение» (2), «беспокойство», «неопределенность» (2), «нерешительность» (3), «в груди немного давит», «холодеют пальчики», «учащенное сердцебиение» (3), «агрессия», «нервозность».

Интересное мнение: «переживаний не возникает».

Можно выделить когнитивный компонент - как попытку понять «что это?» посредством рассуждений («интуиция – это чутье, пронизательность без логического основания, основанная на предшествующем опыте», «мозг самостоятельно принимает и обрабатывает информацию без участия сознания, включается мышление, затем логика и анализ», «тело как бы обладает своим собственным сознанием, тем самым предохраняя от неверного решения», «это заложено у нас в подсознании», «подсознание знает намного больше сознания», «подсознательно идет работа и анализ возможных вариантов», «это необдуманый, но правильный поступок», «это сильная эмоциональная связь с близким человеком», «это заложено в подсознании или на генетическом уровне идет с древних цивилизаций»), аффективно-чувственный компонент - описание самих ощущений и чувств, в том числе и с помощью метафорических сравнений («болит голова, сердце», «сердцебиение учащается», «это как картинки в голове», «слышу внутренний голос», «легкая дрожь по всему телу», «руки становятся влажными»), поведенческий компонент – перечисление возможных действий («не нужно/нужно что-то делать и куда-то идти», «руки сами тянутся»).

Вопрос «Как долго состояние длится?» позволяет выделить диапазоны от «одной минуты до одного дня», «от одной минуты до нескольких часов», «иногда мгновение, реже несколько часов»; встречаются определенные временные ощущения: «5 минут» (2), «7-12 минут», «10-15 минут», «30 минут», «пару часов», «12 часов», «1-2 дня», «день» (2), и неопределенные: «поразному» (2), «долго» (2), «не долго (10)», «до поступка», «до результата» (2), «пока событие не произойдет».

Вопрос «Чем состояние вызвано (с чем связано)?» собрал следующие примеры, которые можно разделить на а) «субъектные (личностные)» и б) «объектные (ситуационные)»:

а) «интуицией мы вызываем все чувства, которые есть в нас», «вызвано высокой чувствительностью», «желанием предугадать события», «возможностью улавливать энергетические волны извне, в которых содержится информация, и анализировать эту информацию на подсознательном уровне», «недоверием к кому-либо или чему-либо (2), «сомнением», «расслабленностью», «напряжением», «подсознательным анализом жизненного опыта», «особенностями человека, отчасти паранормальными», «мудростью

человека, его здравым смыслом», связано с «внутренним миром», «с психологическими особенностями человека»;

б) «вызвано необходимостью найти решение» (5), «прошлым опытом» (4), «дилеммой перед выбором» (3), «недостатком информации», «ограниченностью во времени» (3), «ожиданием чего-либо» (2), «затруднительным моментом» (3), «важностью события».

При сравнении состояния интуиции с состоянием творческого вдохновения (озарения) черты сходства (8) найдены в том, что «религия понимает интуицию как озарение», «творческое вдохновение приходит внезапно, как и интуиция» (2), «это внутренние состояния», «в данный момент приходит решение проблемы», «не обдумывается», «то же приятное волнение и дрожь в теле», «это работа ума, души и тела».

Черты различия (31) найдены в следующем: «вдохновение просто помогает сосредоточиться над чем-то и достичь в этой области успеха», «они дополняют друг друга, вдохновение помогает интуиции развиваться», «творческое вдохновение – это полет души, что-то высокое, а интуиция – это невидимая телепатия с будущим, с тем, что еще не произошло», «интуиция есть всегда, озарение бывает редко», «творческое вдохновение навеивается окружающей обстановкой, приходит спонтанно, интуиция включается при желании», «озарение – это чувство, которым хочется поделиться, или мысль, которую хочется воплотить, а интуиция дана в данное время данному человеку», «интуиция проявляет себя в трудные моменты, озарение – неожиданная мысль, требующая реализации», «вдохновение – это состояние, в котором человек может создавать что-то новое, а интуиция лишь подсказывает, что можно и нужно делать», «интуиция длится меньше, озарение дольше» (2), «интуиция длительна, озарение мгновенно», «озарение связано с творчеством, интуиция применима в жизненных вопросах и в поступках», «творческое вдохновение ярче и красочнее», «вдохновение – более положительное состояние, интуиция – это предостережение», «вдохновение несет положительные эмоции, а интуиция чаще отрицательные», «интуиция – это предчувствие событий, а озарение – это рождение гениальной идеи» (2), «при интуиции не всегда испытываешь подъем», «озарение двигает на какие-либо действия, а интуиция дает право выбора», «надо много и усердно трудиться, чтобы пришло озарение, а интуиция с собой всегда», «интуиция – это предсказание будущего, а вдохновение – это настроение», «неспроста их назвали по-разному!», «вдохновение лучше сравнивать с воображением, а интуиция ничего не придумывает, она подсказывает правильность действий».

На вопрос «Различны ли состояния интуиции и задумчивости?» ответы также неоднозначны. Сходные черты (10) встречаются реже («похожи немного» (2), «интуитивные действия проявляются, когда человек задумывается о том, что ему необходимо решить» (5), «задумчивость – следствие интуиции», «интуиция подсказывает, задумчивость анализирует»).

Различия (27) замечены в следующем: «задумчивость – раздумывание над проблемой, интуиция – решение проблемы без логического основания» (3),

«задумчивость предполагает развитие мыслей и предположений, решение каких-либо проблем с помощью мышления, а интуиция возникает внезапно, решения приходят сами собой» (3), «интуиция – это то, что сразу приходит в душу, а задумчивость заставляет вспоминать разные моменты из своей жизни», «интуиция возникает как волна и не терпит замешательства, а задумчивость – это контролируемое человеком действие (2)», «задумчивость – произвольный процесс, а интуиция не зависит от воли», «интуиция – это всплеск мыслей, задумчивость – это длительное состояние», «задумчивость отстраняет от действительности, а интуиция приближает», «задумчивость возникает осознанно, интуиция – неосознанно», «при интуиции лучше не задумываться» (3), «в задумчивости мы анализируем уже имеющиеся факты, а интуиция лишь предполагает их», «при задумчивости ты уходишь в себя, при интуиции – ...получаешь из себя», «при задумчивости осознание окружающего мира притуплено, а при интуиции - наоборот», «задумчивость – это мысли, интуиция – это действия», «интуиция требует более высокого нервного напряжения», «в задумчивости спокойнее», «задумчивость возможна в спокойном состоянии, а интуиция – это ожидание опасений», «в задумчивости задействован мозг, а интуиции – еще что-то», «при задумчивости ты задумываешься, при интуиции – угадываешь, не задумываясь», «интуиция – лишь о том, о чем предупреждает, а задуматься можно обо всем», «задумчивость возникает часто и всегда, а интуиция непредсказуема», «задумчивость – процесс, интуиция предоставляет результат».

На вопрос «С чем сравнимо состояние интуиции?» ответы следующие: «предчувствие» (10), «догадливость» (3), «озарение» (3), «инсайт», «наваждение», «прогнозирование», «нерешительность», «понимание после объяснения», «азарт», «искра», «мгновенное ясновидение», «предвидение», «видение», «седьмое чувство», «что-то магическое, таинственное», «медитация», «эмпатия», «подсказка на подсознательном уровне», «интуиция – это не состояние, а результат логических размышлений», «ни на что не похожа» (2).

Вопрос «Можно ли вызвать состояние интуиции по своему желанию? Как? Что этому способствует?» собрал неоднозначные суждения. Ответ «Да» (11) прокомментирован следующим образом: «интуиция есть у каждого, но проявляется по-разному; у некоторых как специализированная в инженерной или финансовой области и т.п., у других как «дар Божий» – вызывают по своему желанию, а некоторые не могут с вероятностью сказать испытывали ли они состояние интуиции», «можно, но сложно, этому способствуют жизненные ситуации», «надо сконцентрироваться на проблеме», «способствует напряженная обстановка», «ситуация выбора», «надо размышлять над чем-то, проиграть ситуацию в разных вариантах» (3), «надо контролировать свои эмоции», «надо себя тренировать» (2).

Ответ «Нет» (22) менее иллюстрирован уточнениями: «я не могу» (3), «нельзя», «появляется самопроизвольно», «она спонтанна», «это происходит в ситуации опасности».

На вопрос «Что способствует интуиции – одиночество или жизнь, наполненная событиями?» ответ «жизнь, наполненная событиями» встречается чаще (29), в меньшей степени акцентировано одиночество (7) («интуиции способствует умение прислушиваться к своему сознанию и подсознанию»); встречается мнение: «зависит не от этого, на интуицию полагаются, когда нет другого выхода», «по-разному» (5).

Многие согласились (32) с тем, что интуиция возможна в повседневной жизни людей («мы принимаем решения на основе интуиции, когда мало информации, она помогает найти выход в сложных ситуациях», «важна как мышление, дыхание», «она – путеводитель»).

По мнению информантов, интуиция доступна практически всем (28) («доступно любому»), встречаются уточнения: «способности есть у всех, но нужно научиться осознанно ими управлять, правильно понять их» (5), «связана с творческими способностями» (6), «художники, актеры, писатели научились использовать свои интуитивные способности» (3), «больших достижений в любой сфере достигают люди с более развитой интуицией», «чем более чувствителен человек, тем более часто ему присуща интуиция» (2), «творческий человек более восприимчив к энергетическим воздействиям из вне», «творческие люди более восприимчивы к тонкому миру», «чем более многогранен человек, тем легче он пользуется интуицией», «не связана с гениальностью» (3), «не доступна любому».

Выражена возможность развивать способности к интуиции (17) («необходимо желание и интеллектуальное развитие», «можно развить и стать экстрасенсом», «если не развивать, она затухает», «можно и нужно (4)», «нужно больше прислушиваться к внутреннему голосу» (3), «концентрировать мысли на каком-то событии или объекте», «если бы я знала как – давно бы этим занялась»).

Встречается мнение, что «способности к интуиции развить нельзя, так как это врожденные качества» (9), «способности врожденные, но их можно развивать» (12).

Вопрос «Что вы делаете после переживания интуитивного состояния?» побудил к следующим откровениям: «стараюсь узнать, верно ли решение, принятое под влиянием моей интуиции» (3), «ожидаю подтверждения» (3), «анализирую происходящее» (2), «радуюсь, если она помогла и огорчаюсь, если не угадала» (3), «хваляю себя за правильное интуитивное решение» (3), «успокаиваюсь, думаю о проблеме без интуиции» (3), «испытываю облегчение» (5), «успокаиваюсь» (2), «стараюсь расслабиться» (2), «отдыхаю», «делаю то, что подсказала интуиция» (5), «либо делаю, что подсказала интуиция, либо нет» (2), «ничего не делаю» (2), «делаю то же, что и до» (2).

Студенты, как правило, доверяют своей интуиции (28), она их не подводит (20), интуиция приносит в основном пользу (21), уточнения следующие: «интуиция зачастую спасает от каких-либо действий и ненужных поступков», «в любом случае это мой опыт» (7), «помогает принимать решение» (2), «я стала более осторожна в своих действиях», «она иногда спасает жизнь»;

встречается и иное: «иногда подводит» (9), «приносит и пользу и вред», «приводит к неправильным жизненным выводам», «иногда приносит вред» (2).

Типичным мнением можно считать желание снова испытывать состояние интуиции: «да, довольно часто» (19), «нет, не хочется» (2), «не очень часто» (8), уточнения заключаются в следующем: «интуиция порой противоречит здравому смыслу, возникает внутренний конфликт», «становится скучно», «иначе перестанешь удивляться», «утомительно».

Некоторые откликнулись на идею описать ситуацию интуитивного состояния: «ответы на задания теста без предварительной подготовки (3)», «экзамен», «замужество», «первое свидание», «устройство на работу», «свидание с мужчиной, в котором не уверена», «измена моей девушки», «мужчина предложил совместное проживание, я согласилась, хотя практически не знала его», «резкий поворот с прямого пути домой на более длинный – в этом переулке ограбили и избили женщину примерно в это же время», «не хотелось идти гулять с подругами – нас попытались обокрасть», «мне предложили повышение на работе, я решила остаться на своем месте, через два месяца тот отдел, куда меня приглашали, сократили», «многие ситуации за рулем», «шла по знакомой улице, внезапно перешла на другую сторону, там, где я шла только-что – упала сосулька», «не хотелось ехать к морю – отпуск прошел неудачно», «я иногда отказываюсь от общения, так как чувствую, что оно принесет вред», «я отказалась от поездки, в которой случилось происшествие», «звоню ребенку в тот момент, когда чувствую, что с ним что-то произошло» (2), «люди внезапно сдают билет на самолет – он разбивается», «ночью снился страшный сон – утром сообщили о трагедии», «желание пропустить учебный день – занятия отменялись».

Впечатлениями от исследования некоторые информанты поделились весьма откровенно («больше бы таких интересных тестов с «легкими» вопросами», «это эксперимент, наука с пониманием»).

«Пробуждающие вопросы» не анализировались («Что Вы сейчас чувствуете?», «Неназойлив ли этот вопрос?» и т.п.), целью их включения было поддержать интерес к процессу опроса, улучшить самочувствие и поднять настроение.

Интересный вопрос, который предложили (3) информанты: «Мог бы человек прожить без интуиции?»

Личные впечатления от интуиции у студентов не противоречат научной логике ученых-исследователей, изучающих это явление научными методами. Теоретические обобщения интересны, но они стирают нюансность субъективных мнений и нивелируют содержательное разнообразие феноменологических повествований, что восполняют эмпирические исследования, дополняя и подтверждая правильность разных путей приближения к истине.

На основании содержательного и смыслового анализа систематизированных эмпирических данных (анкета «Интуиция», 45 человек, возраст от 18 до 43 лет) были выделены дескрипторы интуиции. При

выделении единиц содержания письменных повествований информантов учитывались основные формальные требования, предъявляемые к обработке текстовых данных типа «повествования» (разбиение текста на фрагменты, уточнение значений единиц содержания, объединение их в аналитические категории, объединение аналитических категорий в более широкие понятия, соотнесение их с общенаучными теориями состояний сознания) (Бреслав, 2010).

Дескрипторы интуиции

1. Общие дескрипторы.

Решение (37); Действие, поступок (37); Описание ситуаций (28); Предчувствие (21); Выбор (15); Прошлый опыт (12); Предвидение (11); Отсутствие сомнений, уверенность в правильности или правоте (11); Подсказка (9); Сомнение (9); Подсознание (9); Предостережение, прогнозирование, предположение (9); Проблема, задача, затруднение (6); Чувство (6); Выход, вывод (4).

2. Определение феномена интуиции.

Предчувствие (21); Предвидение (11); Отсутствие сомнений, уверенность в правильности или правоте (11); Предостережение, прогнозирование, предположение (9); Подсказка (9); Сомнение (9).

3. Дескрипторы причины состояния интуиции (чем вызвано).

Необходимость найти решение (37); Творческие способности, особенная чувствительность (20); Психологические особенности человека (13); Прошлый опыт (12); Проблема, задача, затруднение (6); Ограниченность во времени (3).

4. Дескрипторы объектов (ситуаций) интуиции.

Решение (37); Действие, поступок (37); Описание ситуаций (28); Выбор (15); Проблема, задача, затруднение (6); Выход, вывод (4).

5. Дескрипторы состояний (ощущений) интуиции.

Радость (14); Страх, смятение, беспокойство (12); Волнение (11); Отсутствие сомнений, уверенность в правильности или правоте (11); Тревожность (10); Сомнение (9); Колебание, нерешительность (7); Учащенное сердцебиение, сердце (7); Чувство (6); Уверенность (3); Внутренний голос (3).

6. Дескрипторы чувств и эмоций.

Радость (14); Страх, смятение, беспокойство (12); Тревога (10).

7. Дескрипторы действий в состоянии интуиции.

Действие, поступок (37); Принятие решений (37).

Дескрипторы созерцания

Под нашим руководством В.И.Неводовой в марте 2012 года проведено исследование по выявлению дескрипторов созерцания на примере сравнения представлений о созерцании в различных возрастных группах респондентов (Семенова, 2012,а; Акопов, Семенова, 2013). Для сравнения интуиции и созерцания приведем дескрипторы созерцания, выявленные в группе из 45 человек в возрасте 20-25 лет (в скобках указана частота встречаемости дескриптора).

1. Общие дескрипторы.

Задумчивость (36); Спокойствие (32); Одиночество (20); Наблюдение (19); Чувство (19); Интерес (15); Мысли (13); Гармония (13); Расслабление (8); Изоляция (8); Насыщенность жизнью (8); Отрешенность (7); Медитация (6); Умиротворение (5); Отсутствие мыслей (4); Чувственность (4); Наслаждение (4); Стресс (3); Любование (3); Интуиция (3).

2. Определение феномена созерцания:

Мысли (13); Отрешенность (7); Умиротворение (5); Отсутствие мыслей (4); Наслаждение (4); Чувственность (4); Интуиция (3).

3. Дескрипторы причины состояния созерцания (чем вызвано).

Одиночество (20); Изоляция (8); Насыщенность жизни (8); Интерес (15); Стресс (3).

4. Дескрипторы объектов созерцания:

Предмет, явление (6); Города, картины, дети, музыка (6); Природа (3); Красота (3); Вода (3); Огонь (3);

5. Дескрипторы состояния созерцания.

Задумчивость (36); Спокойствие (32); Гармония (13); Расслабление (8); Медитация (6); Удовлетворение (6).

6. Дескрипторы чувств и эмоций: Чувства, эмоции (15); Радость (12); Восторг (8); Удовлетворение (6); Грусть (3).

7. Дескрипторы действий в состоянии созерцания.

Наблюдать (19); Удивляться (4); Любоваться (3); Чувствовать (3); Любопытствовать (3).

Сравнительный анализ дескрипторов интуиции и созерцания как необычных состояний сознания проводился в методологическом поле двухфакторной модели сознания (Акопов, 2010; Сознание в актуальных измерениях, 2010).

Сходство: чувство без мышления; оба состояния приносят пользу; они врожденны и развиваемы; связаны в той или иной степени с творчеством; присутствуют в повседневной жизни людей; несмотря на свою необычность, отмечаемую респондентами, знакомы многим и поддаются словесному описанию.

Различия: дескрипторов созерцания в численном выражении гораздо меньше, чем дескрипторов интуиции; сведений о созерцании по объему меньше и они собираются труднее (при исследовании созерцания регистрируется порядка 1/3 отказов от исследования, в заполняемых анкетах пустых мест гораздо больше, чем в исследованиях интуиции); состояние созерцания информантам менее знакомо, чем состояние интуиции; в созерцании больше позитива, интуиция связана и с позитивом, и с негативом; созерцание обозначает присутствие в настоящем, интуиция предупреждает о будущем; созерцание более протяженно, интуиция краткосрочна; от созерцания не ждут перемен, после него ничего особенного не происходит, а после интуиции многое меняется – люди делают выводы, меняют ход мыслей, ждут перемен, совершают действия; созерцание ведет к пассивности, интуиция – к действиям, к изменению активности, мобилизации или осторожности; созерцание связано с

расслаблением, интуиция – с напряжением, расслабление приходит после интуитивного состояния; созерцание в большей степени связано с чувствами и ощущениями, а интуиция – с действиями; созерцание в большей степени сопоставимо с задумчивостью, чем интуиция; созерцанию в большей степени способствует одиночество, а интуиции – жизнь, наполненная событиями.

Интуиция и созерцание, как состояния сознания современного человека, повышают его адаптационный потенциал в стремительном водовороте событий и множестве разнообразных видов деятельности. Большинство респондентов считают возможным и необходимым развитие способностей к интуиции и созерцанию ввиду их чрезвычайной полезности и применимости для решения практических, творческих и бытийных задач, а также для регуляции других состояний, разрешения внутриличностных конфликтов и поиска выходов из затруднительных жизненных ситуаций.

Библиографический список

Акопов Г.В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М., 2010.

Акопов Г.В., Семенова Т.В. Созерцание: современное теоретико-эмпирическое исследование // Креативная экономика и социальные инновации. Выпуск 3. № 1 (4), 2013. С.67-80. (www.cesi-journal.com).

Арестова О.Н. Интуитивное понимание смысла пословиц // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 129-137.

Бреслав Г.М. Основы психологического исследования. М., 2010.

Зинченко В.П. Интуиция и интеллект // Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М., 2010. С.519-546.

Майерс Д. Интуиция. Возможности и опасности. СПб., 2011.

Максимова Н.Е., Александров И.О., Тихомирова И.В., Филиппова Е.В. Типология интуитивного-рационального и формирование структуры индивидуального знания // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 43-60.

Машенцев А.В. Интуиция и ценностная ориентация в познании. Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. СПб., 2003. 22 с.

Орлов И. К. Специфика интуитивного процесса решения неопределенных задач // Вопросы психологии. 2006. № 3. С.97-103.

Семенова Т.В. Социально-психологическая феноменология состояний «контакта» в общении студентов-психологов: опыт эмпирического исследования // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. Том 14. Выпуск 2. С. 167-171.

Семенова Т.В. Дескрипторы созерцания // Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции «Проблема индивидуальности в современной психологии» / Отв. Ред. Н.В.Виничук, Мор.гос.ун-т, Владивосток. 2012а. С.133-136.

Сознание в актуальных измерениях: академический проект / Отв. ред. Г.В.Акопов, Т.В.Семенова. Самара, 2010.

Степаносова О. В. Современные представления об интуиции // Вопросы психологии. 2004. № 3. С.133-141.

Степаносова О.В., Корнилова Т.В. Мотивация и интуиция в регуляции вербальных прогнозов при принятии решений // Психологический журнал. 2006. № 6. С.60-68.

Шумаков В.А. Эвристическая интуиция в свете методологических идей синергетики. Автореф. дисс. ... канд. филос. наук Челябинск, 2007. 24 с.

Умрихин Е.А. Соотношение интуиции и сознания в интеллектуальной деятельности: системная модель // Психологический журнал. 2004. № 3. С. 88-97.

Взаимосвязь содержательных, эмоциональных и оценочных характеристик образа активного человека у социально активной молодёжи

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант №11-06-00026 а)

Для социальной психологии важна, прежде всего, социальная активность личности, которую можно определить, как способность человека производить социально значимые преобразования в мире на основе присвоения культурных ценностей и единства мировоззрения и деятельности. Одним из аспектов изучения социальной активности является определение понятия активного человека, причём, необходимо рассматривать субъективный взгляд на данное понятие, в том числе, индивида, непосредственно проявляющего социальную активность.

Трёх группам респондентов (спортивно-туристическая, гуманитарная (волонтёры) и неопределённая социальная активность) было предложено продолжить фразу «Активный человек – это...». В исследовании принимали участие студенты ВУЗов города Саратова (выборка: 200 человек). Анализ результатов опроса позволил определить количественное соотношение содержательных, эмоциональных и оценочных характеристик представлений, составляющих образ активного человека. В среднем к категории содержательных характеристик можно отнести 74,3% понятий, к категории эмоциональных относятся 9,7%, к оценочным характеристикам – 15,9%. Исходя из этих данных видно, что преобладают содержательные представления об образе активного человека, отражающие безоценочное и не выражающие ярко выраженного эмоционального отношения. Содержательное понятие «Активный» может сопровождаться уточнением эмоциональных аспектов – «Заинтересованный во всём».

По видам активности респондентов соотношения категорий распределились следующим образом: спортивно-туристическая активность – содержательные характеристики – 90%, эмоциональные – 5%, оценочные – 5%; гуманитарная активность - содержательные характеристики – 73,9%, эмоциональные – 17,4%, оценочные – 8,7%; неопределённая активность – содержательные характеристики – 68,1%, эмоциональные – 4,2%, оценочные – 27,6%. Категория содержательных характеристик в наибольшем процентном соотношении наблюдается в группе спортивно-туристической активности, эмоциональных – в группе гуманитарной активности, а оценочные – в группе неопределённой активности. Это свидетельствует о том, что в группе спортивно-туристической активности изучаемые представления в большей степени характеризуются безоценочными содержательно-смысловыми показателями и в меньшей степени имеют эмоциональную окраску, чем в остальных группах. У представителей группы с гуманитарной активностью, по

сравнению с другими респондентами, представления об активном человеке в большей степени связаны с эмоциями. Это, в основном, характеристики положительных эмоций («весёлый», «жизнерадостный», «позитивный»). Оценочные характеристики в большей степени выражены в представлениях субъектов с неопределённой активностью, что характеризует их как имеющих определённый эталон активного человека и сравнивающих окружающих с этим эталоном.

Кроме дифференциации характеристик по качественному признаку, произведено распределение по смысловым группам, что даёт возможность вычислить частотное распределение представлений в различных группах (далее указывается в скобках). Можно выделить 5 смысловых групп представлений: личностные характеристики, динамические (показатели самосовершенствования), показатели, характеризующие человека как члена группы, процессуально-деятельностные и характеризующие состояние.

Таблица

Частотное распределение характеристик, дифференцированных по смыслу

Виды социальной активности	Смысловые группы				
	Личностные характеристики	Динамические (показатели самосовершенствования)	Характеризующие человека как члена группы	Процессуально-деятельностные	Состояние
Спортивно-туристическая	0,3	0,25	0	0,05	0,4
Гуманитарная	0,35	0,2	0,2	0,11	0,15
Неопределённая	0,23	0,23	0,21	0,17	0,15

Как видно из таблицы, наибольшее частотное распределение личностных характеристик в сравнении с другими группами активности наблюдается у респондентов, занятых гуманитарной активностью (0,35). Возможно, это связано с социальной направленностью деятельности субъектов активных в гуманитарной сфере, что, в свою очередь, обуславливает концентрацию внимания на качествах личности. Представители гуманитарной сферы активности стараются составить характеристику человека, используя следующие понятия: «жизнерадостный» (0,11), «ответственный» (0,06) «весёлый» (0,04), «интеллектуальный» (0,02).

Показатели, характеризующие динамику развития и самосовершенствование личности, чаще встречаются в группе спортивно-туристической активности (0,25). Очевидно, деятельность такого рода подразумевает стремление к саморазвитию, укреплению физических и

моральных качеств индивида, в связи с этим, можно предположить, что образ активного человека у представителей данной группы формируется, в том числе, с учётом собственной деятельности и качеств, присущих им самим («развитый» (0,1), «самосовершенствующийся» (0,05), «знает, что ему нужно» (0,05), «заинтересованный во всём» (0,05)).

Следующая смысловая группа, включающая в себя высказывания, характеризующие человека как члена группы, имеет наибольшее частотное распределение в группе неопределённой социальной активности (0,21). Преобладают следующие высказывания, составляющие образ активного человека: «общительный» (0,08), «занимающийся социальной деятельностью» (0,02), «лидер» (0,02), «участвует в общественной жизни» (0,02). Данные понятия определяют общую направленность деятельности испытуемых рассматриваемой группы активности на создание и поддержание многочисленных социальных контактов, приобретение опыта взаимодействия с общественностью. По всей видимости, такое распределение обусловлено многообразием видов социальной активности, относящихся к группе с неопределённой активностью, для которых качества взаимодействия с коллективом являются первостепенными (политическая активность, активность в сфере культуры, организация и участие в развлекательных мероприятиях).

Следующая смысловая группа объединяет процессуально-деятельностные характеристики, в большей степени присущие группе с неопределённой социальной активностью (0,17). Указанные респондентами понятия, относящиеся к данной смысловой группе, не указывают на конкретный вид и сферу деятельности, что обусловлено неточностью определения области направления собственной социальной активностью испытуемыми. Это такие понятия, как «инициатор» (0,06), «приносящий пользу» (0,04), «участвующий в мероприятиях» (0,02), «живущий полной жизнью» (0,02).

В последнюю смысловую группу входят высказывания, характеризующие состояние активного человека, по мнению респондентов. В ходе анализа данных частотного распределения, было выявлено, что эти высказывания в большей степени свойственны представителям группы спортивно-туристической социальной активности, в сравнении с другими группами активности (0,4). Упомянутые испытуемыми фразы указывают на состояние индивида находящегося в процессе активности: «активный» (0,15), «успешный» (0,1), «энергичный» (0,1), «здоровый» (0,05). Вышеприведённые характеристики не затрагивают личностные качества субъекта, что связано с концентрацией внимания непосредственно на акте спортивной и туристической деятельности. Ведь, как правило, субъект, занятый подобной деятельностью, не преследует конкретной цели, важен сам процесс активности, динамика развития и итоговое состояние субъекта, возникающее после тренировок и спортивных мероприятий.

Таким образом, анализ данных проведённого исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Респонденты, входящие в группу с неопределённой активностью, в своих высказываниях определяют активного человека как социальный элемент, в первую очередь, взаимодействующий с общественным окружением.

2. Активные в сфере спорта и туризма в большей степени представляют активного человека через его динамические характеристики и состояния и в меньшей степени указывают качества личности.

3. Ориентированные на гуманитарную активность указывают в большей степени на личностные характеристики.

4. Образ активного человека у всех респондентов, в основном, сопровождается положительными аффективными переживаниями и оценками.

5. Таким образом, содержание представлений об активном человеке связано с предпочитаемым видом социальной активности.

М.В.Григорьева

Рекомендации по внедрению модели нормативной социализации и адаптации

Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение №14.В37.21.1009 «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества».

Нормативная социализация, психологическая и социально-психологическая адаптация школьников является необходимым условием и предпосылкой эффективной интеграции выпускников школы в общество. Реальная социализация подрастающего поколения в современной образовательной среде школы отличается отсутствием четких ценностных и нормативных ориентиров, как у самих учащихся, так и у взрослых участников образовательно-воспитательного процесса. Ожидания общества, обуславливающие нормативность социализации школьников, также нестабильны, нередко противоречивы, находятся в стадии изменения, выражающемся в реформировании системы образования. Наблюдается несогласованность ожиданий разных социальных сред, влияющих на школьника, вплоть до их конфликтности. Социально-психологическая адаптация в таких условиях затруднена, связана с эмоциональной напряженностью социальных контактов, неуверенностью в процессе взаимодействия с той или иной социальной средой. Еще более напряженно проходит психологическая адаптация. Она характеризуется блокировкой или неадекватностью реализации личностного потенциала, тревожностью, конфликтностью личности. Таким образом, наблюдается противоречие между необходимостью нормативной социализации и адаптации и существованием реальной социализации и затрудненной адаптации подрастающего поколения.

Перед психологией возникает социальный заказ на разработку моделей нормативной социализации и адаптации, методов, средств, методических

способов ее внедрения в практику образования, воспитания и работы с молодежью.

Данные рекомендации представляют условия, средства и методики внедрения модели нормативной социализации и адаптации школьников.

Модель нормативной социализации рекомендуется внедрять в практику работы образовательного учреждения основного, полного или дополнительного образования.

Основным средством нормативной социализации является трансформация социального опыта от поколения к поколению, совместное межпоколенное осмысление существующих норм социального поведения. Критерием оценки нормативности социального опыта должна быть его общественная полезность.

Субъектами внедрения модели нормативной социализации могут быть школьный психолог, социальный педагог, заместитель директора по воспитательной работе.

Внедрению модели нормативной социализации должна предшествовать социально-психологическая экспертиза образовательно-воспитательной среды школы. Основным объектом экспертизы являются реальные социальные нормы, существующие доминирующие ценности, уровень социально-психологической адаптивности участников образовательного процесса, ожидания педагогов по поводу учебной деятельности и социального поведения учеников, установки учащихся и их родителей.

На основе результатов экспертизы рекомендуется сравнить реальную социализацию и нормативную, заданную в модели нормативной социализации, выявить наибольшие несоответствия. Для каждого случая несоответствия разработать систему конкретных мероприятий, ориентированных на трансляцию необходимых социальных норм.

Трансляция нормативного социального опыта может проводиться в форме информирования наглядными средствами, обсуждения и анализа социального поведения литературных и киногероев, упражнений нормативных действий в процессе тренингов, дискуссий, анализа конкретных ситуаций, моделирование кейсов социального поведения, выполнения проектов социально полезных действий с учетом возраста учащихся.

Особая роль в процессе трансформации социального опыта отводится межпоколенным взаимодействиям.

Психологическая адаптация предшествует и сопровождает нормативное поведение учащихся. Условия эффективной психологической адаптации формируются в психологически комфортной и безопасной образовательно-воспитательной среде.

Психологическая безопасность образовательной среды школы обеспечивается особым психологическим климатом школы, в котором отсутствует психологическое насилие со стороны педагогов и других учащихся, в числе приоритетных целей школы присутствуют цели развития личности ученика.

Рекомендуется, чтобы формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды школы сопровождалось профессиональной деятельностью психологов, социальных педагогов, освобожденных классных руководителей.

Рекомендуются следующие направления психологического сопровождения учащихся в целях эффективной психологической адаптации к образовательной среде:

- развитие когнитивных процессов и интеллекта учащихся в соответствие с особенностями возраста, повышение психологической готовности к обучению в начальной школе у дошкольников, в среднем звене – у учащихся 4 классов, к профессиональному обучению – у учащихся старших классов;

- создание условий, способствующих своевременному формированию новообразований определенного возраста;

- развитие у учащихся социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с педагогами;

- формирование устойчивой учебной мотивации на фоне позитивной «Я-концепции» учащихся, устойчивой самооценки и низкого уровня школьной тревожности;

- формирование и развитие навыков саморегуляции;

- актуализация и повышение психологических знаний всех субъектов учебно-воспитательного процесса в школе (учащихся, педагогов, родителей, администрации школы и др.).

С.К.Летягина

Доверие к себе и к миру как фактор социализации личности

Происходящее в последнее время разобщение жизни людей, растущая автономия личности выдвигает на первый план решение ряда новых теоретических и прикладных задач. Сегодня все чаще наблюдается социальное отчуждение индивидов друг от друга, одиночество, отсутствие взаимопонимания. На этой основе формируется ожесточение людей, рост агрессивности, неприятия друг друга, насилие по отношению к личности человека, безразличие к его судьбе. Происходит все большая степень утраты доверия к другим людям, а вместе с ними уходят такие нравственные идеалы как взаимопомощь, поддержка, добрососедство.

Напротив, доверие, связывая людей между собой, создает условия для сотрудничества, уважения, дружбы и любви. Оно всегда предполагает наличие другого, которому можно доверять и доверяться. Доверие – "... это всегда "Я" и еще что-то или кто-то, объединенное со мной, испытывающим доверие, в одну систему, помещенное в одно пространство. Нет доверия - нет системы, она распадается. Связь утрачивается..." - отмечает в работе, посвященной

теоретическому анализу феномена доверия, Т.П. Скрипкина (Скрипкина, 2000, с.30).

Доверие – способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости). Доверие – это экзистенциальный феномен субъектности, который реально существует в субъективном мире человеческой личности, а также организует ядро активности человека как личности и является её условием (Скрипкина, 1997, с.195).

Без доверия человек лишается возможности познавать и преобразовывать мир. Доверие выступает условием развития, изменения самого человека, именно оно позволяет ему рисковать и испытывать себя и свои возможности. Доверие в жизни человека выполняет фундаментальные функции:

- 1) выступает условием целостного взаимодействия человека с миром;
- 2) осуществляет функцию связи человека с миром в единую систему;
- 3) способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в целостный акт жизнедеятельности;
- 4) создает эффект целостности бытия человека;
- 5) способствует возникновению эффекта целостности личности;
- 6) устанавливает меру соответствия поведения человека, принятого решения, целей, поставленных задач, как миру, так и самому себе (Скрипкина, 1997, с.195).

Таким образом, доверие к себе можно считать условием существования личности как автономного суверенного субъекта активности, способного к самостоятельной постановке целей. Определенный уровень доверия к себе предполагает определенную ценностную позицию по отношению к самому себе и к своей собственной субъектности (Скрипкина, 2000, с.126).

Кроме того, абсолютизация недоверия к себе приводит к самоутрате своей индивидуальности, поскольку не доверяющий себе человек ищет точку опоры вовне, в мире, а потому становится зависимым, несамостоятельным, так как ждет постоянного подтверждения извне и, в сущности, превращается в объект бесконечных манипуляций со стороны других людей, оглядываясь на ситуацию, внешние условия и т.д. и теряя собственную творческую инициативу. Проблема в этой связи заключается в нахождении оптимальной пропорции между этими двумя крайними моделями. Показателем умения находить такую оптимальную пропорцию согласно логике, предлагаемой С.Л.Рубинштейном, служит развитая рефлексия, философский уровень осмысления жизни, являющиеся основой постоянной связи между поступком личности, способствующим практическому выражению собственного «Я», и ее внутренними ценностями и смыслами (Рубинштейн, 1976, с. 350).

Онтологически доверие к себе выступает, как осознание человеком своих возможностей в данной конкретной ситуации и того, что их ограничивает. Но одного осознания мало. Доверие к себе базируется на обобщенном внутреннем опыте, и этот опыт обладает представлениями человека о нравственности,

субъективно усвоенных нормах или внутриличностными ценностно-смысловыми образованиями, которые на самом деле являются преградами, барьерами, «фильтрами», ограничивающими свободу, они выступают как субъективный внутренний контроль, и тем самым ограничивают доверие человека к себе. Но также ценностно-смысловое пространство личности направляет то, что представители гуманистической психологии называют личностным ростом, в позитивную созидательную сторону и то, что Б. С. Братусь выделил в качестве критериев личностного в человеке или составляющих того, что называется родовой человеческой сущностью (Братусь, 1988, с. 46).

Можно выделить параметры, которыми определяется уровень доверия человека к себе: во-первых, осознание человеком своих потребностей, желаний, интересов и т.п., во-вторых, это осознание собственных возможностей и, в-третьих, соотнесение первого и второго с содержанием собственных ценностно-смысловых образований. Как видно из перечисленных критериев, без доверия к себе, к своим желаниям и потребностям, к своим действиям и возможностям, мы не сможем осмыслить свой творческий характер жизнедеятельности и не сможем спроектировать свое будущее.

Живя в мире и доверяя ему, человек продолжает оставаться автономным суверенным субъектом активности, для чего он должен доверять не только миру, но и себе самому. Именно благодаря доверию к себе человек может не просто соединяться с миром в единую систему, а видоизменять, конструировать и переконструировать его. Лишь свойство человека доверять себе делает возможным «выход» человека за пределы ситуации, позволяя разомкнуть «постулат сообразности». Поэтому случаи неадаптивной активности можно рассматривать, как проявление способности человека доверять самому себе. Однако доверие к себе невозможно без доверия к миру, иначе распадается вся система «человек и мир», которая может существовать лишь как целостная система (Донцов, 1984, с.83).

Таким образом, можно определить, что оптимальная мера доверия к себе проявляется в способности личности «выходить за пределы» себя, своего опыта или конкретной ситуации, не вступая при этом в противоречие с собой. Также они выступают в виде регуляторов и контролеров собственного поведения. Соотношением степени «выхода за пределы» собственного опыта и содержанием определенных личностных смыслов и ценностей и обеспечивается относительная целостность личности. Поэтому сложившийся уровень доверия к себе служит одним из показателей зрелости личности (Скрипкина, 1997, с.197).

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение гендерных особенностей взаимосвязей доверия с компонентами самоотношения и коммуникативными установками.

Объект исследования – доверие как феномен субъектности.

Предмет исследования – гендерные особенности взаимосвязей доверия к себе и к миру с компонентами самоотношения и коммуникативными установками.

Гипотеза исследования – особенности взаимосвязей доверия к себе и к миру с компонентами самоотношения и коммуникативными установками в группах девушек и юношей различны.

Психодиагностическое исследование проводилась при помощи следующих методик:

- 1) Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко.
- 2) Методика исследования самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева (МИС).
- 3) Рефлексивный опросник уровня доверия к себе Т. П. Скрипкиной.
- 4) Шкала межличностного (социального) доверия Дж. Б. Роттера (адаптированная С. Г. Достоваловым).

Обработка результатов осуществлялась с помощью параметрического метода сравнения выборок по t-критерию Стьюдента и коэффициента корреляции r-Пирсона.

В исследовании принимали участие юноши и девушки в возрасте от 16 до 25 лет.

Сформулируем основные результаты исследования.

В выраженности коммуникативных установок значимые различия не выявлены. Испытуемые обеих групп периодически демонстрируют жестокость в отношениях с людьми, не всегда пытаюсь даже скрыть или смягчить истинное отношение к человеку, делают резкие и однозначные выводы и обобщения в области взаимоотношений с партнерами.

В показателях методики МИС значимые различия между группами получены лишь по одному компоненту самоотношения – «самоценность» ($t=2,73$, $p=0,05$). Обобщая данные по всем шкалам, можно говорить о том, что и девушки, и юноши не достаточно уверены в своих силах и способностях, не всегда последовательны в действиях, не способны осуществлять постоянный контроль собственной жизни и проявлять самостоятельность. При этом девушки испытывают более позитивное отношение к себе, им свойственно ощущение ценности собственной личности и предполагаемая ценность своего Я для других. Данный факт можно объяснить, прежде всего, внешней привлекательностью юных девушек.

Многочисленные исследования психологов подтверждают тот факт, что у красивых людей шансов добиться успеха и получить поддержку со стороны других гораздо больше, чем у людей с ординарными внешними данными. Неудивительно, что самоотношение красивых людей, и особенно девушек, более позитивное.

Уровень социального доверия в мужской и женской выборках статистически не различается. А по уровню доверия к себе в решении бытовых проблем ($t=3,26$, $p=0,001$), в умении строить взаимоотношения с близкими людьми ($t=2,4$, $p=0,05$), с подчиненными ($t=2,6$, $p=0,05$), с вышестоящими

людьми ($t=3,01$, $p=0,01$), в семье ($t=2,9$, $p=0,01$), с детьми ($t=2,4$, $p=0,05$), с родителями ($t=3,3$, $p=0,01$), в умении нравиться представителям противоположного пола ($t=3,26$, $p=0,001$) и интересно проводить досуг ($t=2,6$, $p=0,05$) юноши значительно превосходят девушек. Исключение составляют лишь две сферы: профессиональная и интеллектуальная деятельности. Здесь и юноши и девушки испытывают одинаковый уровень доверия к себе.

Выявленные нами в мужской группе взаимосвязи позволяют утверждать следующее: чем больше мужчина относится к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которого есть за что уважать, тем более безопасно и комфортно он чувствует себя в отношениях с другими людьми ($r=0,63$, $p=0,001$). Такая позиция приводит к диалогу и является творчески продуктивной. И наоборот, чем больше он неудовлетворен своими возможностями, чем сильнее сомневается в способности вызывать уважение у других, тем менее он склонен доверять окружающим.

Чем больше мужчина склонен к чрезмерному самокопанию и рефлексии ($r=0,39$, $p=0,05$), чем больше у него внутренних конфликтов и сомнений на фоне достаточно выраженного чувства компетентности ($r=0,47$, $p=0,01$) и эффективности в социуме, тем больше он склонен рассчитывать на себя.

Таким образом, доверие (или недоверие) в группе юношей интегрировано в структуру личности и является одним из факторов, детерминирующих социально-психологическую дистанцию в межличностных отношениях. Соответственно, чем больше уровень межличностного доверия, тем меньше дистанция в отношениях между людьми, и наоборот.

В женской выборке нами выявлены взаимосвязи социального доверия с завуалированной жестокостью ($r=0,41$, $p=0,05$), негативным личным опытом общения с окружающими ($r=0,39$, $p=0,05$) и внутренней конфликтностью ($r=0,43$, $p=0,05$). Статистически значимых взаимосвязей доверия к себе в различных сферах жизни с компонентами самооценки и коммуникативными установками нами не выявлены. Таким образом, в женской выборке наличие внутренних конфликтов и сомнений, чрезмерное самокопание и рефлексия снижают уровень социального доверия, что способствует увеличению дистанции в отношениях с людьми, возрастанию напряженности в отношениях, и наоборот.

Интересен тот факт, что негативный личный опыт общения с окружающими и выраженная завуалированная жестокость не снижают уровня социального доверия. Возможно, это является следствием проекции, состоящей в приписывании другим людям своих собственных ощущений, эмоций, мыслей, проблем, которые являются рациональной основой для их неприятия и соответственно принятия себя. Следовательно, содержание эмоциональных отношений к себе и к другому в женской выборке следует искать в действительных жизненных отношениях личности и стоящем за ними социальном контексте.

Итак, проведенное нами исследование приводит к заключению о том, что доверие выступает средством гармонизации отношений человека одновременно

с миром и с самим собой. Поиск конкретных средств и методов обучения и развития оптимального соотношения доверия, как себе, так и миру является важной социальной и практической задачей. Все вышесказанное позволяет утверждать, что доверие есть социально-психологическое явление, которое может быть представлено как одно из условий социализации личности.

Библиографический список

- Братусь Б.С.* Аномалии личности. М., 1988.
Донцов А.И. Психология коллектива. М., 1984.
Скрипкина Т.П. Психология доверия. М., 2000 .
Скрипкина Т.П. Доверие в социально-психологическом взаимодействии. Ростов-на-Дону, 1997 .
Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976 .

С.В.Прокурова

Использование проективных психологических методов в условиях

Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей

В последние годы широкое признание в нашей стране и за рубежом получили проективные методики. Среди диагностических методов, используемых в психологической практике, проективные занимают одно из первых мест. В основе данных методов находится механизм проекции, который был впервые обнаружен З. Фрейдом и описан как процесс приписывания своих чувств, желаний, являющихся неприемлемыми для человека, объекту, находящемуся во вне.

Термин «проективные» в 1939 году был введен американским психологом Л. Френком для обозначения целого ряда подобных методик. На основании выделенных свойств он построил их классификацию, которая с некоторыми дополнениями используется и в наше время.

Проективные методики подразделяются на:

- конструктивные – создание из разрозненных оформленных деталей единого целого (тест Мира);
- интерпретативные – интерпретация, объяснение некоторой ситуации (тест фрустрации С. Розенцвейга);
- конститутивные – когда необходимо структурировать предлагаемые стимулы, наделяя их смыслом (тест чернильных пятен Роршаха, тест облаков);
- аддитивные – где требуется продолжить рассказ, предложение и т. д («Незаконченные предложения»);
- анализ продуктов творчества, в частности, рисования («Несуществующее животное», «Дом. Дерево. Человек»);
- катартические – выражение определенных чувств через игру, организованную в специальных условиях);

- изучение экрессии – анализ почерка, особенностей общения (методика Мира-и-Лопеца);

- импрессивные – основаны на предпочтении одних стимулов другим, наиболее желательным (тест Люшера).

Для успешного проведения психологической диагностики важно не только знать интерпретацию тестовых показателей, но и уметь логически анализировать эти показатели.

Рисуночные методики применяют в работе с людьми разного возраста – от дошкольников до взрослых включительно.

По мнению клинических психологов Джеральда Остера и Патриции Гоулд, «... еще в доисторические времена люди с помощью рисунка и резьбы выражали свои чувства и увековечивали события» (Остер, Гоулд, 2000).

Нами было проведено психодиагностическое исследование несовершеннолетних подростков – правонарушителей в возрасте от 11 до 18 лет. Исследование проводилось в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей (ЦВСНП) ГУВД Волгоградской области. Изучались психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей, содержащихся в ЦВСНП.

Существенное значение в работе с девиантными подростками имеет использование прасиметрических методик. Они позволяют осуществить проекцию внутреннего мира детей, выяснить реальные, а не демонстрируемые мысли, чувства, переживания, определенные стороны Я-концепции.

Информация, получаемая в процессе проведения проективных проб, может использоваться в дальнейшем для построения психокоррекционной работы с подростками. Такое индивидуально-психологическое исследование делает возможным выявление как слабых, так и сильных сторон личности трудновоспитуемых подростков, которые, с одной стороны требуют психологической коррекции, а с другой – составляют здоровый психологический потенциал личности, на который можно опираться психологу в работе с несовершеннолетними правонарушителями. Проективные методики помогают выявить синдромы тревожности, агрессивности, нарушение системы самооценок подростков, неадекватный уровень притязаний, которые могут проявляться в различных формах социальной дезадаптации.

В данном исследовании используется целый комплекс такого рода методик («Несуществующее животное», «Моя семья», «Незаконченные предложения»), по итогам реализации которых представляется возможным установить меру связи отдельных компонентов личностного становления подростков с основными изучаемыми параметрами. Результаты выявления этих корреляций представлены в таблице «Взаимосвязь компонентов личностного становления подростков».

В исследовании приняли участие 100 подростков с девиантным поведением, находящихся в условиях ЦВСНП. По своему составу выборка была неоднородной: подростки отличались по возрасту (11-13 и 14-15 лет),

полу (6 девочек, остальные мальчики), месту проживания (город, село), по основаниям их направления в ЦВСНП.

Проведение эксперимента включало в себя отбор методик (с учетом возраста, пола, повторности совершенного правонарушения), а также оформление результатов эксперимента.

Материал, полученный в ходе диагностической работы, обрабатывался с использованием типовых стандартизированных компьютерных программ Excel и SPSS. Подсчет степени значимости различий производился с помощью t-критерия Стьюдента, корреляционные зависимости определялись по коэффициенту Пирсона.

Тест «Несуществующее животное», разработанный М. Дукаревич, является достаточно информативным и позволяет выявить психологические особенности личностной и эмоционально-волевой сферы человека, прост в проведении и не занимает много времени. Материал: Лист белой бумаги, простой карандаш, цветные карандаши, ластик. Проведение тестирования: Перед обследуемым несовершеннолетним горизонтально кладется стандартный лист белой бумаги, карандаш и стиральная резинка. Озвучивается инструкция: «Я хочу посмотреть, насколько у вас развиты воображение, фантазия (как ты умеешь фантазировать, воображать). Придумайте и нарисуйте животное, которого на самом деле нет, никогда не было, и которого до вас никто не придумал – ни в сказках, ни в компьютерных играх, ни в мультфильмах».

Выяснив название животного, психолог просил придумать рассказ об образе жизни этого животного, и если в нем было недостаточно сведений о животном, задавались дополнительные вопросы: «Чем питается животное? Где и с кем оно живет? Чем любит заниматься? Есть ли у него враги, друзья?».

Интерпретация рисунков осуществлялась по А. Л. Венгеру (Венгер, 2003).

Нами были определены основные направления, по которым квалифицировались рисунки.

Тревожность, напряженность проявлялась в рисунках в изображении штриховых и множественных линий, избытке органов чувств на рисунке в изображении особо больших, или подчеркнутых нажимом ушей.

Агрессивность рассматривалась как агрессия защитного характера (изображение чешуи, панциря, игл, шипов), агрессивность подростка проявлялась в изображении когтей, рогов, острых наростов и оружия.

Значимость сексуальной сферы подростков определялась наличием изображения половых органов, вымени, тела, покрытого густыми волосами, толстого хвоста.

Проективные методики представляют собой специальную технику исследования тех переживаний и особенностей личности, которые меньше всего доступны непосредственному наблюдателю и опросу, поэтому незаменимы в работе с детьми «группы риска».

Идея рисунка семьи для диагностики внутрисемейных отношений возникла у ряда исследователей, среди которых обычно упоминают работы В. Хьюлса, А. И. Захарова, Н. Кормана, Р. Бернса и др.

Диагностическими возможностями теста является выявление особенностей внутрисемейных отношений. Материал: лист белой бумаги 15x20 или 21x29, ручка, карандаш, ластик. Процедура проведения заключается в том, что подростку дается инструкция: «Нарисуй свою семью». При этом не рекомендуется объяснять, что означает слово «семья», если возникают вопросы, инструкция повторяется еще раз.

Интерпретация и обработка результатов проводится по следующей схеме, представленной в таблице.

Методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви (Романова, Потемкина, 1992) применялась нами при диагностике несовершеннолетних правонарушителей с целью изучения системы отдельных сфер жизни: внутрисемейных отношений подростка (к матери, к отцу), его взаимоотношений с друзьями, учителями, самоотношение, отношение к своему прошлому, будущему, наличие жизненной цели. Тестирование проводилось в индивидуальной форме.

№ п/п	Выделяемые признаки	Отметка о наличии признаков
1	Общий размер рисунка (его площадь)	
2	Количество членов семьи	
3	Соответствующие размеры членов семьи Мать Отец Сестра Брат Дедушка Бабушка и т. д.	
4	Расстояние между членами семьи Наличие каких-либо признаков между ними	
5	Наличие животных	
6	Вид изображения: Схематическое изображение Реалистическое Эстетическое В интерьере, на фоне пейзажа и т. д. Метафорическое изображение В движении, действии	
7	Степень проявления положительных эмоций (в баллах 1, 2, 3) Степень аккуратности исполнения.	

Количественный анализ данных проведенного исследования свидетельствует о наличии целого ряда корреляционных зависимостей, связанных с местом проживания подростков. У подростков, проживающих в сельской местности больше, чем у городских проявляется защитная агрессия ($p < 0,05$) и тревожность ($p < 0,05$); у подростков, проживающих в городе, отмечается большая выраженность простой агрессии ($p < 0,05$). При этом, чем старше подростки, тем ниже уровень общей агрессии ($p < 0,05$), а защитная

агрессия чаще проявляется у мальчиков, чем у девочек ($p < 0,05$). Получены также статистически достоверные данные о том, что у сельских подростков гораздо ниже самооценка ($p < 0,001$) и уровень притязаний ($p < 0,05$).

В комплексе проективных методов была использована методика «Незаконченные предложения». Метод завершения предложений относится к группе формализованных проективных техник дополнения. Обследуемый в ходе выполнения заданий такого рода «редко подозревает о типе психологической интерпретации, которая будет дана его ответам» и, следовательно, здесь значительно уменьшается «возможность испытуемого давать такие ответы, которые позволяют произвести желательное о себе впечатление». Исходя из этого, в процессе констатирующего эксперимента может быть сохранено свободное, независимое описание подростками особенностей своих взаимоотношений с родителями, учителями, друзьями.

По результатам интерпретации данных проведённого исследования выяснилось, что существует статистически достоверное подтверждение того, что у городских подростков лучше отношение к отцу, чем у сельских ($p < 0,05$). Причиной этого может быть то, что практически 100 % отцов подростков, поступающих из сельской местности, как показывают наши наблюдения, злоупотребляют алкоголем, жестоко обращаются с детьми. Этот факт находит свое отражение в высказываниях детей. Завершая предложения, они пишут: «Думаю, что мой отец ... «пьет алкогольные напитки», «пьяница», «меня не любит»; «Если бы мой отец только захотел... «то он бы не пил», «то он бы бросил пить», «он бы мог относиться ко мне лучше» и др.

Выделен ряд положительных корреляций в отношении осознания вины несовершеннолетними правонарушителями и другими диагностируемыми параметрами. Оказалось, что чем более выражено сознание вины у подростков, тем лучше у них отношение к матери ($p < 0,001$), к семье ($p < 0,001$), к учителям ($p < 0,05$), а также более выражена тревожность ($p < 0,05$).

При завершении незаконченных предложений в текстах практически всех подростков, находящихся в ЦВСНП, имеет место разная степень отреагирования, осознания содеянного, проявление чувства вины по отношению к окружающим людям. Примерами таких высказываний могут являться следующие: «Сделал(а) бы все, чтобы забыть ... «что я много вреда принес моей маме», «как я украл сотовый», «про кражу», «что меня обвинили в смерти моего отца»; «Моей самой большой ошибкой было ... «что я воровал», «попасть в ЦВИНП», «то, что я совершал плохие поступки», «не ночевала дома», я чувствую себя виноватым, если... «обманул маму», «ворую деньги», «я что-то совершил»; «Самое худшее, что мне случилось совершить, это ... «кража денег у матери», «обозвал учительницу матом», «украсть серьги у родной сестры», «ругаться с мамой и не ночевать дома» и др.

При анализе корреляционных зависимостей, полученных в процессе обработки проективных рисуночных методик («Несуществующее животное», «Розовый куст»), отмечен ряд особенностей, связанных с проявлением агрессии. Защитная агрессия проявляется в большей степени у мальчиков по

сравнению с девочками ($p < 0,05$), проживающих в сельской местности ($p < 0,05$). При этом чем выше защитная агрессия, тем более выражены общая агрессия ($p < 0,001$) и тревожность ($p < 0,001$). Общая агрессия увеличивается с возрастом ($p < 0,05$) и имеет положительную корреляцию с защитной агрессией ($p < 0,001$), простой агрессией ($p < 0,001$) и тревожностью ($p < 0,001$).

Кроме того, у старших подростков, находящихся в условиях ЦВСНП, лучше отношения с друзьями ($p < 0,05$) по сравнению с более младшими. Возможно, это связано с тем, что постепенно, по мере взросления в подростковой субкультуре увеличивается значимость интимно-личного общения со сверстниками, являющегося ведущей деятельностью в этом возрасте.

Все вышесказанное позволяет говорить о необходимости дифференцированного подхода к построению и содержанию программы коррекционно-развивающей работы психолога с несовершеннолетними правонарушителями в условиях ЦВСНП, учитывая не только возрастные, половые различия, но и местожителство подростков и соответственно - специфику социальной ситуации развития.

Библиографический список

- Венгер А.Л. Психологические рисунчатые тесты. М., 2003.
Остер Д., Гоулд П. Рисунок в психотерапии. М., 2000.
Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.

Т.Е. Сиразиева

Социально-психологическая адаптация успешной женщины в современной России

У каждой страны, времени, слоя общества в данной стране и времени есть свои успехи, героини, требования к женщинам современницам. Одни возводят на пьедестал “женщину – мать” и побуждают быть такими как они, другие женщину – работницу, труженицу. Так или иначе каждое поколение стремится создать свой ориентир, для построения собственной жизни.

До настоящего времени в современном российском обществе отсутствует единая модель успешной личности, будь то мужчина или женщина. Каждый индивид трактует это понятие по-своему, вкладывая в него различные значения: от статуса родительской семьи, размера своего состояния и марки наличествующего автомобиля до собственных внешних данных и половозрастных характеристик. Между тем понятия «успех», «успешная личность» включают в себя совокупность самых различных элементов,

присутствие которых может совершенно чётко очертить как модель успешной личности, так и её поведенческие стратегии - успешные либо неуспешные.

Усложняет исследование проблемы то обстоятельство, что успех в жизни женщины и специфика женского стремления к нему вызывают в обществе противоречивые оценки – от одобрительной до осуждающей. Так, женщине вменяется в вину мужественность в поведении, излишняя жёсткость, что нарушает целостность её половой роли. На этот счёт известная американская исследовательница К. Хорни отмечает: «В желании быть успешной может выражаться проявление стремления обладать всеми теми качествами и привилегиями, которые наша культура считает маскулинными – такими, как сила, смелость, независимость, успех, сексуальная свобода, право выбирать партнера» (Дронова, 2011, с. 161-168). О том же пишет и российский учёный Т.Н. Дронова, отмечая факт трансформации культурных стереотипов мужественности и женственности на рубеже XX-XXI веков, в результате которого центром ценностных ориентировок человека оказалась свобода выбора им путей самореализации независимо от половой принадлежности (Хорни, 2007, с.115).

И здесь возникает вопрос качества успеха. В данном случае существенную роль в определении нюансов в данном вопросе играет общественное мнение как выразитель массового сознания. На данную способность общественного мнения указывает Философский энциклопедический словарь, где подчёркивается его отношенческий характер, вариативность существования (оно может быть скрытым или явным), связь с интересами и потребностями людей (Ильичев, 1983, с. 734). Следовательно, высказывая собственные оценки женской успешности, индивиды сообщают информацию и о собственном положении в обществе, оценивают чужие достижения на фоне своих собственных. Здесь и лежит природа диссонанса между высокой оценкой чужого успеха и низкой – собственного и наоборот, усиленная гендерным конфликтом.

Поскольку чужой успех оценивается в довольно широком континууме - от одобрения до отрицания, складывается ситуация, в которой теряется сам феномен успеха, а остаётся лишь его оценка. Иначе говоря, общество предлагает «триумфатору» - конкретной женщине, заявившей о своей способности быть лучшей, определённую модель достижения успеха и сферы его проявления. Даются и образцы данной стратегии поведения – через образы конкретных людей, добившихся социального признания. Чаще всего это модели поведения публичных личностей – артистов, политиков, спортсменов, представляющих собой элитные общественные слои. При этом освоение и усвоение данных представлений происходит в ходе первичной социализации индивида – в его детстве, подростковом и юношеском возрасте. Области усвоения данных социальных представлений имеют институциональный характер и различаются в зависимости от видов деятельности, которыми индивид занят. К примеру, занятость женщины домашним хозяйством имеет одни показатели успеха, а политическая или общественная – совершенно иные.

Но вот что важно: процесс усвоения личностью взглядов на ценность успеха как таковую и на женский успех в частности происходит не автоматически, а в ходе восприятия ценностей, присущих той или иной социальной группе. Только после включения в то или иное сообщество в структуре личности индивида (в нашем случае – женщины) возникает и укореняется личностная ценность как «идеальное представление о должном, задающее направление жизнедеятельности и выступающее источником смыслов». Таким образом, обнаруживается связь между личностными ценностями и социальным познанием, осуществляемым через социальное взаимодействие.

Говоря о модели успешной женщины XXI века следует выявить определённый набор индивидуальных характеристик и адекватных им стратегий поведения, которыми должна обладать современная женщина, чтобы реализовывать на практике, в своей повседневной жизни ожидания социума. Априори данный набор можно представить следующим образом: прежде всего, это наличие социального статуса выше среднего (управленческая должность, видное место в сфере политики, общественная деятельность); затем - упоминание имени в СМИ; далее - образованность как механизм реализации данной поведенческой стратегии, основа для предъявления обществу своих идей, взглядов, социальных установок и интересов.

Библиографический список

Дронова Т.Н. К вопросу о воспитании детей дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей // Мир психологии. 2011. №1. С. 161-168.

Хорни К. «Психология женщины», М., 2007.

Философский энциклопедический словарь. Букинистическое издание / Под ред. Л.Ильичева, П. Федосеева. М., 1983.

О.А. Черкаева, Е.Е. Бочарова

Особенности структурной организации этнической идентичности

у представителей молодежи разных этнических групп

Проблема понимания, функционирования, развития этнического самосознания становится одной из актуальнейших на сегодняшний день не только в России, но и во всем мире. Этническая идентичность как часть социальной идентичности представляет огромный интерес для специалистов этнокультурной сферы. В современной психологической науке данная проблематика распространяется с высокой скоростью и становится вектором исследования таких психологов, как Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, А.И. Донцов, О.Л. Романова, Н.М. Лебедева и др.

Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. Отметим, что в её структуре обычно выделяют два основных компонента – когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства). Также некоторые авторы выделяют и поведенческий компонент социальной идентичности, понимая его как реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы, построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях.

Обратимся к функциям этнической идентичности. Прежде всего, она способствует сохранению этнической группы. Как показывает история, этнос может существовать, утратив родной язык или государственность, переходя от одних обычаев и традиций к другим. Однако утрата осознания единства со своей группой и принадлежности к ней напрямую ведут к прекращению существования самого этноса. Помимо этого, этническая идентичность дает человеку чувство защищенности, удовлетворяет потребность в принадлежности к коллективу. «Я не один, таких, как я, много» – такое ощущение возникает, безусловно, не только благодаря этнической идентификации, но именно причастность к этнической группе является наиболее устойчивой и надежной по сравнению с другими.

Наконец, как показывают многочисленные исследования, позитивная этническая идентичность является основой конструктивного межкультурного взаимодействия. Прежде чем научиться продуктивно общаться с представителями другого народа, необходимо сформировать позитивное отношение к своему собственному. Этническая идентичность выстраивается личностью на основе специфических признаков, которые называют этнодифференцирующими. Это характеристики, которые обозначают этнические различия. Такими признаками могут являться, к примеру, этническое происхождение, язык, определенные традиции, обычаи и т.д.

Необходимо отметить, что осознание людьми своей этнической принадлежности значительно варьирует от того, живут ли они в полиэтнической или моноэтнической среде. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Отсутствие опыта межэтнического общения обуславливает, с одной стороны, меньшую предрасположенность к подобным контактам, с другой стороны, меньший интерес к собственной этничности.

В связи с актуальностью данной проблемы нами проведено исследование структурной организации этнической идентичности представителей молодежи разных этнических групп, а также выполнен

сравнительный анализ выраженности типов этнической идентичности у представителей данных этнических групп (по t-критерию Стьюдента).

В качестве диагностического инструментария применялась методика «Типы этнической идентичности» (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова). Данная методическая разработка позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в поликультурных условиях. Один из показателей трансформации этнической идентичности – это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность/интолерантность – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами – явилась ключевой психологической переменной при конструировании данного опросника. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровня «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении других групп.

Эмпирическую базу исследования составляет пропорционально подобранная выборка представителей студенческой молодежи разного этноса (русские, татары, французы; г. Саратов, г. Казань и г. Корбей-Эссонн Иль-де-Франс, Франция; n=94, возраст 18-20 лет).

Нами выполнено исследование структурной организации этнической идентичности представителей молодежи разных этнических групп, а также выполнен сравнительный анализ выраженности типов этнической идентичности у представителей данных этнических групп (по t-критерию Стьюдента).

Межгрупповой сравнительный анализ типов этнической идентичности в исследуемых выборках показал следующие результаты: наиболее выраженным типом этнической идентичности является позитивная этническая идентичность, выражающаяся в сочетании позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Иначе говоря, каждая этническая группа отличается, с одной стороны, самостоятельностью и стабильным существованием внутри своей этнической группы, а с другой – мирным межкультурным взаимодействием в полиэтническом мире.

Вместе с тем нами была выявлена низкая выраженность этнонигилизма, одной из форм гипоидентичности, представляющей собой некоторое дистанцирование от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Это свидетельствует о том, что представителям русской, татарской и французской молодёжи присуще желание поддерживать собственные этнокультурные ценности, гордость за представителей своего этноса.

Этнонигилизм в полном его проявлении не характерен ни для русских, ни для французов, ни для татар. Это говорит о том, что проблемы этнической самоидентификации небезразличны для представителей исследуемых

этногрупп. Следовательно, большая часть опрошенных ощущают принадлежность к своей этнической общности.

Межгрупповой сравнительный анализ (по t-критерию Стьюдента) типов этнической идентичности в исследуемых выборках показал существенные различия на достоверно значимом уровне относительно следующих показателей: «этнонигилизм», «этническая индифферентность», «позитивная этническая идентичность» и «этнофанатизм». По критерию «этнонигилизм» значимые различия выявлены между показателями выраженности данного типа этнической идентичности у представителей татарского и французского этносов ($t=3,98$, при $p \leq 0,01$) и у представителей французского и русского этносов ($t=2,37$, при $p \leq 0,01$). Полученные результаты позволяют предположить о том, что этнонигилизм в данном случае выступает как позитивная этническая стратегия, характерная для большинства представителей городского сообщества. Очевидно, что он представляет собой попытку избежать этнические акценты и различия по отношению к собственной и другим этническим группам. Поэтому позитивная этническая стратегия нигилизма в полиэтническом смысле приобретает статус «нормы». Вероятно, что в ее структуре соотносятся неясный, непроработанный образ собственной этнической группы с поверхностным ценностным отношением к другим этническим группам.

Этническая индифферентность по-разному проявляется у представителей татарской и русской выборки ($t=2,38$, при $p \leq 0,01$), при более высоких показателях у татар. В данном случае, на наш взгляд, этническая индифферентность не представляет собой размывание этнической идентичности, а указывает на безразличное отношение к этническим особенностям других представителей сообщества и приоритет межличностных контактов над групповыми. Поэтому стратегия этнической индифферентности оценивается, скорее всего, как нормальная и положительная. Вероятно, в ее структуре соотносятся позитивный образ собственной этнической группы с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам через безразличное отношение к этническим особенностям внутри собственного этноса.

Как указывалось выше, позитивная этническая идентичность присуща представителям каждого исследуемого этноса, но в разной степени. Опираясь на полученные результаты, наиболее значимые различия в уровне проявления данного показателя обнаружены между представителями французской и татарской молодёжи ($t=7,5$, при $p \leq 0,01$). Очевидно, что представителям татарского этноса свойственно более высокое предпочтение собственных социокультурных ценностей, уважение и почитание традиций, демонстрируя при этом высокий уровень толерантности и готовности к межэтническим контактам, также как и представители французского этноса. В целом позитивная этническая идентичность наиболее приемлема для представителей всех исследуемых этнических групп, что означает

сбалансированность толерантности в отношении к другим этническим группам, а также к своей собственной.

Результаты исследования позволяют говорить о выявленных различиях по параметру «этнофанатизм» между уровнем выраженности данного типа этнической идентичности у представителей французской молодёжи и представителям русской и татарской молодёжи ($t=2,67$; $t=2,33$, при $p \leq 0,01$). Французы обладают наиболее высокими показателями по данному критерию, что указывает, на наш взгляд, на наличие некоторой нетерпимости французов в межэтническом взаимодействии. Но, несмотря на то, что этнофанатизм является радикальной формой этнической идентичности, это не влияет на готовность большинства респондентов к межэтническим контактам, что свидетельствует о достаточно успешном функционировании во Франции принципов культуротолерантности.

Подводя итог исследованию структурной организации этнической идентичности представителей молодежи разных этнических групп, необходимо отметить, что существуют общеприемлемые стратегии межкультурного взаимодействия и специфические особенности этнической идентичности представителей русской, татарской и французской молодежи. Наиболее выраженным типом этнической идентичности является позитивная этническая идентичность, выражающаяся в сочетании позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам, и указывающая на адекватное этническое самосознание каждого отдельного человека и всей этнической группы. Вместе с тем нами выявлены существенные различия на достоверно значимом уровне относительно следующих показателей: «этнонигилизм», «этническая индифферентность», «позитивная этническая идентичность» и «этнофанатизм». Это свидетельствует о неоднородности и разнообразии проявления характеристик этнической идентичности представителей татарской, русской и французской этнических групп.

Л.В. Шипова, Е.А. Шушпанникова

Система работы с подростками с девиантными формами поведения в реабилитационном центре

В 1992 году коллегия Гособразования на основании обобщения опыта Екатеринбургского Центра педагогической реабилитации приняла решение о создании в стране реабилитационной службы как системы взаимодействующих образовательно-воспитательных учреждений и учреждений, осуществляющих психолого-педагогическую помощь и проводящих профилактическую работу (Гордеева, 2005, с.18). Отмечается, что в качестве объектов реабилитации

принято рассматривать детей с недостатками в физическом или умственном развитии, детей-сирот, детей из семей группы социального риска.

В России с 90-х годов прошлого века, таким образом, создается повсеместно целая сеть центров социально-психологической реабилитации детей и подростков, центров психического здоровья, психолого-медико-педагогических консультаций, консультативных пунктов и кабинетов. Сегодня многие из них носят название психолого-педагогических и медико-социальных центров. Одновременно в 1992 году создана Российская ассоциация центров педагогической реабилитации. Системообразующая идея таких центров – профилактика и преодоление безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних через возрождение и развитие гуманистических традиций образования, воспитания и развития личности ребенка.

Установлено, что судебное решение, связанное только с ограничением свободы несовершеннолетнего, не обеспечивает реабилитационного эффекта и ресоциализации, отсюда, сегодня активно внедряется концепция восстановительного правосудия. Один из эффективных путей интеграции тех, кто совершил преступление – возмещение правонарушителем причиненного ущерба, создание условий для интеграции в общество с помощью медиаторов (медиации между жертвой и нарушителем) (Максудов, 2010, с. 67).

В современных условиях за рубежом помимо традиционных воспитательно-исправительных заведений также создаются реабилитационные: для детей, получивших тяжелые психологические травмы, ставших жертвами произвола и насилия (в том числе и в семье); для детей с выраженным неблагополучием, с глубокими внутренними противоречиями, не дающими им жить в гармонии с окружающим миром. По общему мнению современных ученых и практиков всего мира, к таким можно отнести как детей с интеллектуальными проблемами, так и особо одаренных детей.

Однако реабилитационное направление в российской школьной общеобразовательной системе в значительной степени все еще остается за рамками внимания большинства ученых и практиков, а проблема решается через попытку создания реабилитационных структур на базе средней школы (Горшков, 2010, с. 14).

Одной из мер профилактики является направление несовершеннолетних, совершивших правонарушения или преступления, в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей г. Саратова.

В 2006 году в Саратовской области была образована Правительственная комиссия по делам несовершеннолетних для обеспечения единого государственного подхода к решению проблем защиты прав и законных интересов несовершеннолетних. Основными ее задачами являются координация деятельности федеральных и региональных органов в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (Положение..., 2008).

В соответствии с Порядком взаимодействия ПДН УВД г. Балаково ежеквартально представляет в Центр занятости сведения о выявлении и постановке на учёт несовершеннолетних граждан в возрасте 14 –17 лет. КДН представляет индивидуальные межведомственные программы реабилитации несовершеннолетних, осужденных к мерам наказания, не связанным с реальным лишением свободы. Совместно с Комиссией по делам несовершеннолетних и подразделением по делам несовершеннолетних УВД г. Балаково создан банк данных подростков, состоящих на учете в КДН и ПДН, семей, попавших в социально-опасное положение. По представленным спискам Центром занятости проводится работа по приглашению этих подростков на собеседование к специалистам Центра для выявления их желания и возможности профессионального обучения и дальнейшего трудоустройства. Наряду с трудоустройством несовершеннолетних на постоянную работу Центром занятости во взаимодействии с администрацией Балаковского муниципального образования, Управлением образования, руководителями предприятий, организаций проводится работа по организации временной занятости подростков в свободное от учёбы время (Положение..., 2008).

Каждый год глава администрации БМР утверждает постановление «О дополнительных мерах по профилактике безнадзорности несовершеннолетних на территории БМР», в соответствии с которым еженедельно организуются межведомственные рейды, направленные на выявление безнадзорных несовершеннолетних, попрошаек, бродяжек. Также ежегодно постановлением главы администрации утверждается Положение о межведомственной операции «Подросток», которая проводится с 15 мая по 30 сентября. Регулярно проводятся следующие мероприятия: «Шаг навстречу» - работа, направленная на интеграцию молодых людей, вернувшихся из мест лишения свободы, проведение конкурса среди подростков, состоящих на учете КДН и УВД ПДН «Образцовое поведение, направленное на профилактику рецидивов», привлечение подростков из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации к спортивным занятиям.

В 2009 г. в Саратовской области действовало 8 специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, 16 центров социальной помощи семье и детям «Семья», один из которых находится в г. Балаково. При этом в Саратовской области на учете по делам несовершеннолетних состоит 3500 несовершеннолетних. Статистика свидетельствует, что за год в данном центре проходят реабилитацию до трехсот несовершеннолетних из семей находящихся в социально опасном положении.

В Саратовской области работает три реабилитационных центра для несовершеннолетних с социальными приютами. Рассмотрим проблему комплексной организации реабилитации на примере работы государственного учреждения социального обслуживания «Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Забота» г. Балаково. Центр функционирует с 1997 года. В связи со слиянием ГУ «Семья» с социально-реабилитационным центром для несовершеннолетних «Забота» в 2012 году учреждение

переименовано в государственное бюджетное учреждение Саратовской области «Балаковский центр помощи семье и детям «Семья». В 2012 году на социальном учете в учреждении состояли 3512 семей, воспитывающих 5376 детей, находящихся в социально опасном положении и трудной жизненной ситуации. Из них в отношении 657 семей и 1008 детей реализовывались индивидуальные программы реабилитации, 40% из которых носили межведомственный характер (Кондакова, 2012).

Основная цель таких специализированных учреждений – социальная защита и поддержка нуждающихся в этом детей и подростков, их реабилитация и помощь в жизненном определении. Задачами Центра являются:

- профилактика безнадзорности, бродяжничества, дезадаптации;
- формирование у детей и подростков положительного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми;
- выполнение попечительских функций по отношению к тем детям, которые остались без родительского внимания и заботы, средств к существованию;
- обеспечение доступной и своевременной квалифицированной социальной, правовой, психолого-медико-педагогической помощи детям и подросткам, имеющим различные формы дезадаптации, на основе индивидуальных программ социальной реабилитации, включающих профессионально-трудовой, учебно-познавательный, социокультурный, физкультурно-оздоровительный и иные компоненты;
- содействие возвращению в семью;
- обеспечение возможности получить образование;
- забота о дальнейшем благоустройстве, месте жительства.

Центр имеет в своей структуре несколько отделений. Рассмотрим направления психологической работы данных отделений:

- приемное отделение (оказание первичной психологической помощи, изучение особенностей личностного развития и поведения);
- стационарное отделение круглосуточного пребывания (оказание комплексной медико-психолого-педагогической помощи);
- отделение социально-правовой помощи;
- отделение диагностики социальной дезадаптации (определение форм и степени дезадаптации, особенностей личностного развития, разработка индивидуальных программ реабилитации);
- отделение по работе с детским населением города и района (содействие профессиональной ориентации, оказание комплексной медико-психолого-педагогической помощи);
- отделение медико-социальной реабилитации (изучение нервно-психического здоровья детей);
- отделение здорового образа жизни (проведение диагностики психологических отклонений в состоянии здоровья детей);

- информационно-методическое отделение (проведение комплекса научно-исследовательских работ, разработки программ и моделей работы с детьми и семьями группы риска);

- подростковый телефон «Доверия» (оказание психологической помощи посредством телефонного общения и консультативной переписки).

Коррекционно-реабилитационный процесс в Центре строится в соответствии со следующими задачами: вывод ребенка из психотравмирующей ситуации; коррекция его эмоционально-волевой сферы; снижение уровня тревожности, страха и неуверенности в завтрашнем дне; устранение причин школьной дезадаптации; повышение уровня школьной мотивации и самооценки; формирование навыков здорового образа жизни.

В социально-реабилитационном центре создан социальный совет с целью оптимизации реабилитационных процессов, рассмотрения аналитико-методических, профилактических вопросов социального, правового, педагогического характера.

Система психолого-педагогической деятельности в учреждении строится на основе принципа психолого-педагогического сопровождения. Одной из основных форм сопровождения является социальный консилиум. Социальный медико-психолого-педагогический консилиум объединяет усилия специалистов по социальной работе, психологов, медицинских работников и других субъектов реабилитационного процесса, которые заинтересованы в успешном обучении и развитии детей, разработать целостную программу индивидуального сопровождения, а также распределить обязанности и ответственность за ее реализацию.

Консилиумы проводятся поэтапно в процессе всей реабилитационной деятельности. С момента поступления ребенка через 10-14 дней проходит первый консилиум. Основным документом для деятельности консилиума - «Индивидуальная программа работы с воспитанником учреждения», в этой программе описываются результаты изучения ребенка различными специалистами.

Главным направлением деятельности центра является социально-реабилитационное, то есть организация эффективного сопровождения в ходе развития ребенка, работа с микросредой, в которой живет ребенок, активизация интеллектуального и личностного развития, снятие психологических барьеров, коррекция страхов. Одной из широко применяемых форм обучения общению являются социально-психологические тренинги, которые способствуют адаптации детей к жизни в условиях социально-реабилитационного центра и вне его (Марасанов, 2000, с. 12).

Большое значение придается работе специалистов по воссозданию социального статуса ребенка и его семьи: оказывается помощь в оформлении документов, получении пособий, поиску родственников. В случае необходимости проводится работа по лишению родителей или лиц, их заменяющих, прав на ребенка, оформление воспитанников на дальнейшее

проживание в опекунской семье или другом специализированном учреждении постоянного проживания.

Особое место в успешной социализации отводится сохранению родственных отношений с семьей. Специалисты центра стремятся в своей работе к возвращению подростка в родную семью, но это становится возможным, когда в семье создан благоприятный психологический климат. После того, как дети возвратились из центра в семью на основе учета результатов консилиума выбирается один из видов социального патронажа: экстренный (2 раза в неделю), срочный (1 раз в неделю), обычный (1 раз в месяц), контрольный (1 раз в 3-6 месяцев).

В Центре сложилась система межведомственного взаимодействия, создано единое реабилитационное пространство, в котором центр «Забота» на основе двусторонних договоров взаимодействует с Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, отделом опеки и попечительства, Управлением социальной защиты населения, Управлением образования, Комитетом здравоохранения, управлением культуры, Управлением по делам молодежи, физической культуре и спорту администрации БМО, Центром занятости населения.

Таким образом, эффективность реабилитационного процесса, по мнению многих его исследователей, напрямую связана с комплексным подходом к нему, в котором взаимодействуют разные специалисты и службы. Социально-психологическая реабилитация подростка - это процесс изменения системы отношений личности к объектам физического, социального, культурного и временного пространств существования в мире, направленный на формирование новой системы отношений, способствующей достижению поставленных жизненных целей в условиях, сложившихся в результате кризисной ситуации.

Библиографический список

Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика М., 2005.

Горшков М.К. Молодежь России: социологический портрет М., 2010.

Кондакова О.П. О деятельности ГБУ СО «Балаковский центр социальной помощи семье и детям «Семья» в режиме выполнения госзадания на оказание социальных услуг [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bmr-portal.ru/news>.

Максудов Р.Р. Развитие восстановительного подхода в реагировании на преступления несовершеннолетних и работе с конфликтами в образовательных учреждениях // Социальные технологии, исследования. 2010. №2. С. 67-77.

Марасанов В.Д. Социально-психологический тренинг. М., 2000. С. 12.

Положение о комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при администрации Балаковского муниципального района // Балаковские вести. 2008. № 34 (3164).

РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Э.И.Бахтеева

Формирования ценностного отношения к сверстнику как условие успешной адаптации детей на этапе перехода к обучению в школе

Начало младшего школьного возраста определяется таким важным внешним обстоятельством в жизни ребенка, как поступление в школу. Переход ребенка к обучению в школе является особым этапом в его развитии. Данный возраст связан с новой социальной ситуацией развития, с появлением новой социальной роли, с новыми требованиями и обязанностями, а также с глубинной перестройкой психической сферы. Начало систематического обучения в школе является стрессовой ситуацией в жизни ребенка, так как раннее начало обучения, интенсивные учебные программы, увеличившийся объем информации и повышение требований к образованию не всегда сочетаются с возможностями сохранения и укрепления его психического здоровья. Данный период связан и с новыми требованиями и освоением новых моделей поведения, что связано с необходимостью адаптироваться к новым социальным условиям. Первокласснику не всегда удается быстро привыкнуть к новому образу жизни: режиму дня, необходимости спокойно сидеть на уроках и т.д. Процесс адаптации сопровождается разнообразными сдвигами в функциональном состоянии и в значительной мере затрагивает психику ребенка.

По мнению М.Р. Битяновой, адаптация - это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому и социальному развитию. Адаптированный ребенок - это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего мотивационного, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой среде (Битянова, 1997).

Д.Б. Эльконин характеризует социально-психологическую адаптацию как процесс перестройки поведения и деятельности ребенка в новых условиях (Эльконин, 2000). Процесс адаптации многосторонний, активный, включающий в себя формирование средств и способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью и эффективное взаимодействие с новой социальной средой. Адаптация детей к школе включает в себя привыкание ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению,

новым условиям жизни. От благополучия адаптационного периода при поступлении в школу в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка. В данной ситуации учебный коллектив для младшего школьника является первой социальной группой, в которой дети объединяются общей деятельностью, направленной на достижение единой цели. Именно в этом возрасте происходит глубокая перестройка всей структуры взаимоотношений между детьми. Способность ребенка реализовывать себя в этих отношениях определяет его место в учебном коллективе, которое, в свою очередь, накладывает отпечаток на дальнейшую реализацию в данных видах отношений. Формирования социальных отношений как фактора успешной адаптации ребенка реализуется на этапе дошкольного детства.

В старшем дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать сверстники. Если в конце раннего возраста потребность во взаимодействии со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она становится одной из главных.

Категория «взаимодействия» широкую трактовку получило в психологии, которая рассматривает его как взаимодействие межличностное.

Категория межличностное взаимодействие употребляется в двух значениях. В широком смысле — это случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. В узком смысле взаимодействие — система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных (Буре, 1968).

В первом значении широкая трактовка взаимодействия используется для указания на непосредственную взаимосвязь воздействующих друг на друга людей. Во втором — узком значении — категория взаимодействия обозначает способ реализации совместной деятельности, достижение цели которой требует разделения и кооперации функций взаимного согласования и координации индивидуальных действий. Основными характеристиками межличностного взаимодействия являются:

- предметная направленность, подразумевающая общую для взаимодействующих субъектов цель;
- внешняя проявленность, позволяющая фиксировать действия друг друга;
- рефлексивная многозначность, позволяющая по-разному интерпретировать как субъективные намерения, так и реальные действия участников взаимодействия.

Межличностному взаимодействию присуща ситуативность, связанная с длительностью и интенсивностью его осуществления.

Совместная деятельность людей является основным условием возникновения взаимодействия и взаимоотношений. По определению Е.И. Щербановой, взаимодействие – это личностные действия индивидов между собой, возникающие в совместной деятельности.

Обращаясь к теоретическому аспекту вопроса, мы видим в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.Н. Мясищева, что способность к установлению взаимодействия рассматривается как специфическая форма активности субъекта. В процессе взаимодействия люди раскрывают свои личностные качества, формируют и развивают их. Это объясняется тем, что в процессе взаимодействия человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Для того чтобы обладать способностью к взаимодействию, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

Существенным для понимания процесса протекания взаимодействия являются формы общения, выделенные А.Б. Добровичем, В.С. Мерлиным. А.В. Добрович описывает конвенциальный, примитивный, стандартизированный, манипулятивный, игровой, деловой и духовный. В.С. Мерлин выделяет конвенциальный, деловой, эмоционально-личностный. Авторы полагают, что полноценное человеческое взаимодействие осуществляется на конвенциальном уровне, где, определив свои позиции, партнеры стремятся к взаимопониманию. На основе анализа эмоционально-личностного уровня у В.С. Мерлина, делового, игрового и духовного у А. Б. Добровича выявляются общие идеи. Авторы рассматривают такие характеристики, как тонкость содержания и богатство оттенков общения, доброжелательное отношение к партнеру, готовность к безусловному принятию позиции партнера, рефлексии. К уровням, которые находятся ниже конвенциального А. Б. Добрович относит манипулятивный и примитивный. На этих уровнях коммуниканты не видят в друг друге личность, не стремятся к партнерскому взаимодействию, но скорее настроены враждебно по отношению к друг другу. Стандартизированный уровень занимает промежуточное положение между конвенциальным и примитивным, манипулятивным. Общение на данном уровне основывается на неких стандартах, а не на непосредственном восприятии актуальности друг друга.

Необходимо признать, что достаточное количество детей общаются на среднем и примитивном уровнях, как правило, малое количество детей владеет высоким уровнем. Это обусловлено недостатком жизненного и нравственного опыта, социализации детей, отсутствием навыков поведения в определенных ситуациях.

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что через отношение к предметам осуществляются взаимоотношения между людьми. Ученый отмечает, что проблема взаимодействия имеет не столько прямое отношение человека к другому, сколько общение через предметную деятельность, через всю совокупность действующего в окружающем мире (Рубинштейн, 2002).

Отношение к другим людям зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Родители и воспитатели иногда не подозревают о той широкой гамме чувств и отношений, которую переживают их дети и, естественно, не придают особого значения детским дружба́м, ссорам, обидам. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения с взрослым. Между тем опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом (Капустина, 1996).

В дошкольном возрасте (от 3 до 6-7 лет) межличностные отношения детей проходят достаточно сложный путь возрастного развития, в котором можно выделить три основных этапа.

Для младших дошкольников наиболее характерным является индифферентно-доброжелательное отношение к другому ребенку. Трехлетние дети безразличны к действиям сверстника и к его оценке со стороны взрослого. В то же время они, как правило, легко решают проблемные ситуации в пользу других: уступают очередь в игре, отдают свои предметы (правда, их подарки чаще адресованы взрослым (родителям или воспитателю), чем сверстникам). Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка. Малыш как бы ни замечает действий и состояний сверстника. В то же время его присутствие повышает общую эмоциональность и активность ребенка. Об этом говорит стремление детей к эмоционально-практическому взаимодействию, подражание движениям сверстника. Та легкость, с которой трехлетние дети заражаются общими эмоциональными состояниями со сверстником, может свидетельствовать об особой общности с ним, которая выражается в обнаружении одинаковых свойств, вещей или действий. Ребенок, «смотрясь в сверстника», как бы объективирует себя и выделяет в самом себе конкретные свойства. Но эта общность имеет чисто внешний, процессуальный и ситуативный характер.

Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. В 4-5 лет картина взаимоотношений детей существенно меняется. В средней группе резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать огорчение детей, а их неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника.

Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику, суть, которой заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребенка. В этом отношении другой ребенок становится предметом постоянного сравнения с

собой (Смирнова, Холмогорова, 2003). Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а противопоставление себя и другого, что отражает прежде всего изменения в самосознании ребенка. Его Я «опредмечивается», в нем уже выделены отдельные умения, навыки и качества. Но выделяться и осознаваться они могут не сами по себе, а в сравнении с чьими-то другими, носителем которых может выступать равное, но другое существо, т. е. сверстник. Только через сравнение со сверстником можно оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а в глазах другого. Этим другим опять же для 4—5-летнего ребенка становится сверстник. Все это порождает многочисленные конфликты детей и такие явления, как хвастовство, демонстративность, конкурентность и пр. Однако эти явления можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток.

К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, а также эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них. Даже вопреки правилам игры они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход. Если 4-5-летние дети охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то 6-летние, напротив, могут объединяться с товарищем в своем противостоянии взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что просоциальные действия старших дошкольников направлены не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка.

К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и своих предметов. Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста возникает личностное начало в отношении детей к себе и к другому (Смирнова, 2002).

Дошкольники 7-го жизни склонны к формированию эмоциональных обобщений. Образы должного поведения у них постепенно приобретают способность регулировать поведение. Возникшее эмоциональное отношение к сверстникам воспринимается как желательное, положительно окрашенное отношение, которые они стремятся пережить вновь (Котырло, 1987).

В работах, посвященных проблеме становления отношений детей-дошкольников, недостаточно раскрывается эмоциональный компонент этих

отношений. Важнейшим источником формирования положительного отношения к друг другу является общения и совместная деятельность дошкольников. Направленность переживаний ребенка на себя или на другого определяет характер его отношения к сверстнику, вносит в него отчуждение или доброжелательность, гуманность.

Как указывают работы Смирновой Р.А. и Терещук Р.И., избирательные привязанности и предпочтения детей возникают на основе общения. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника.

Отношения является не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающем тот или иной вид взаимодействия людей. Вместе с тем отношение к другому, в отличие от общения далеко не всегда имеют внешние проявления. Отношение может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов. Если общение осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью некоторых внешних средств, то отношение – это аспект душевной жизни, это характеристика сознания, которая не предполагает фиксированных средств выражения. Но в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется прежде всего в действиях, направленных на него, в том числе и в общении. Таким образом, отношения можно рассматривать как внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия людей (Смирнова, 2002).

Характерными особенностями отношений дошкольников являются выраженные избирательные отношения, среди которых отчетливее всего выступают отношения к родителям, к детям, к воспитателям. Некоторые свойства отношений в этом возрасте выступают уже как черты характера: самостоятельность, инициативность, добросовестность, общительность. В этом периоде развития отношения характеризуются ситуативной мобильностью, легко меняются под влиянием переходящего эмоционального состояния. Характер и уровень отношений в этом возрасте определяется, прежде всего, взрослыми (родителями и воспитателями). В дошкольном возрасте, помимо возрастных особенностей, имеются весьма существенные индивидуальные варианты отношений к окружающим людям. Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично, что является результатом искаженного пути развития отношений, а отсюда вырастает дефектное отношение ребенка к своим обязанностям и социальным правилам. Таким образом, важнейшая социально-психологическая проблема воспитания и развития ребенка заключается в формировании устойчивых, доминирующих, определяющих поступок нравственных отношений.

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание потребности, мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как бы переломы. От двух до семи лет отмечается два таких перелома: первый

происходит приблизительно в четыре года, второй - около шести лет (Куницына, 2003).

Перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости других детей в жизни ребенка, когда дети начинают явно предпочитать общество других детей взрослому или одиночной игре. Так же появляется избирательные привязанности, дружба и возникают более устойчивые и глубокие отношения между детьми. Эти переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов в развитии взаимоотношения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы формами общения дошкольников со сверстниками. Напомним, что этот возраст 6 лет является периодом расцвета ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (т.е. от лица взятых ролей - врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка) и на уровне реальных отношений, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других). В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой, переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело - игру. Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, одинаково, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие и было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве становится главной для общения детей этого возраста (Рузская, 1997).

Общение в этом возрасте происходит на фоне совместного дела, т.е. общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой). Но сама игра к концу дошкольного возраста меняется. На первый план выступают правила поведения игровых персонажей и соответствие игровых событий реальным. Соответственно подготовка к игре, ее планирование и обсуждение правил начинают занимать значительно большее место, чем на предыдущем этапе. Все больше контактов осуществляется на уровне реальных отношений, и все меньше - на уровне ролевых.

Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляются первые ростки дружбы, умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его

существования - его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с личностными вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел (Лисина 1997).

Таким образом, развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число внеситуативных, речевых контактов, а с другой - сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях, но становится все более значимой для ребенка. Поведение, направленное на сверстника, побуждается не только стремлением соблюсти моральную норму, но прежде всего непосредственным отношением к другому. Бескорыстное желание помочь сверстнику, что-то подарить или уступить ему, безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия могут свидетельствовать о том, что к старшему дошкольному возрасту формируется особое отношение к другому ребенку, которое можно назвать личностным. Суть этого отношения заключается в том, что сверстник становится не только предпочитаемым партнером по совместной деятельности, не только предметом сравнения с собой и средством самоутверждения, но и самооценной целостной личностью. Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращаются во внутреннюю общность, которая делает возможными более глубокие межличностные отношения (Абраменкова, 2000).

Однако такое личностное отношение складывается далеко не у всех детей. У многих старших дошкольников эгоистическое, конкурентное отношение к сверстникам остается преобладающим. Такие дети нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке.

Характер взаимоотношений детей в коллективе в значительной степени определяется стилем отношений педагога к своим воспитанникам. Особенно этот аспект приобретает актуальность на этапе перехода ребенка к школьному обучению. В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие виды взаимоотношений педагогов с воспитанниками: устойчиво-положительные; неустойчиво-положительные; пассивно-положительные; пассивно-отрицательные; негативные.

Общение и совместная деятельность детей в группе сверстников – важнейшие источники формирования их положительного эмоционального отношения друг к другу и, следовательно, к учебной деятельности, так как успешная социальная адаптация ребенка и возможность формировать дружеские отношения в коллективе обеспечивает комфортное пребывание в условиях школы и готовность к учебной деятельности. Направленность переживаний ребенка на себя или на другого определяет характер его отношения к сверстнику, вносит в него отчуждение или доброжелательность, гуманность. Важно формировать межличностные отношения детей на основе таких понятий как ценность и ценностные отношения.

Ценностное отношение рассматриваются нами как система привычных действий, поступков, совершаемых в соответствии с выработанными убеждениями, нравственными суждениями, как условие и регулятор адекватного социального взаимодействия с другими людьми и внешним миром в целом.

Анализ существующих исследований по близкой проблематике позволяет нам выделить следующие компоненты (на основе структурных компонентов отношений и ценностных ориентаций личности) в структуре ценностных отношений детей 5-7 лет:

- когнитивный, который связан с познанием другого человека, способностью к накоплению и осмыслению нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, интерес к содержанию нравственных правил поведения, норм и ценностей социума;

- эмоциональный, включающим такие позитивные качества социального развития, как расположение к другим людям (взрослым и детям), которое в непосредственном общении и поведении выражается во внутреннем чувстве доверия к ним и проявляется в развивающейся способности к сопереживанию;

- поведенческий, проявляющимся в реальном содействии и заботе в отношениях к окружающим, наличии личного опыта социального поведения, выбор социально-ценных образцов поведения (Шарапова, 2009).

Ценностные отношения мы предлагаем рассматривать как внутреннюю психологическую основу сознательных отношений, основанных на сформированности нравственных чувств и нравственных мотивов поведения. Проявляясь во внешнем факторе, ценностные отношения выражают внутренний «субъективный» мир личности.

Сформированность ценностных взаимоотношений проявляется в стремлении к взаимопониманию и сопереживанию. В процессе формирования ценностных взаимоотношений, происходит эмоциональное реагирование на сверстника, затем принятие нравственной нормы, которая в свою очередь переходит от внешнего (формального) во внутренний (сознательный) план и приобретает для ребенка личностную значимость. Сверстник для ребенка становится не только партнером по совместной деятельности, не только предметом сравнения с собой, но и самоценной целостной личностью. Происходит становление субъективного отношения к другим детям, то есть, умение видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать.

Ценностные отношения – это отношения, обусловленные нравственными нормами и ценностями, которые представлены в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуются в общении и деятельности как содействие, соучастие и помощь. Функционирование этих отношений выражается в признании за другим, как за самим собой равных прав и обязанностей, в оказании содействия и поддержки, а также в требовательном отношении к себе.

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М., 2000.

Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: сб. метод. мат. для админ., педагогов и шк. психол. М., 1997.

Буре Р.С. Развитие взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной трудовой деятельности: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1968. 21 с.

Капустина Н.Г. Воспитание у старших дошкольников доброжелательного отношения к людям. Автореф. дис. ... канд. наук. Екатеринбург, 1996. 22 с.

Куницына В.П., Казаринова П.В., Погорьша В.П. Межличностное общение: уч. для вузов. СПб., 2003.

Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под. ред. А.Г. Рузской. М.; Воронеж, 1997.

Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 1995.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб., 2002.

Рузская А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Психология дошкольника : хрестоматия : для студентов средних педагогических заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. М., 1997. С. 5-19.

Смирнова Е.О. Истоки отзывчивости // Дошкольное воспитание. 2002. №1. С.63-70.

Смирнова Е.О., Холмогорова О.В. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений. // Дошкольное воспитание. 2003. №8. С. 73-76.

Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под. ред. В.К.Котырло. М., 1987.

Шарапова Э. И. (Бахтева Э.И.) Формирование социально-ценностного поведения детей 5-7 лет: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 208с.

Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 2000.

Т.Н.Икрянникова, Е.А.Душевина

Формирование у дошкольника толерантного отношения к окружающему как условие его успешной адаптации в современном мире

С самого рождения ребенок включается в систему социальных связей и отношений, приобретая определенный социальный опыт, который усваивается на протяжении всего детства и является доминирующей стороной в развитии личности. Характер взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении всей жизни, приобретая форму то непосредственного эмоционального контакта, то контакта в процессе совместной деятельности, то речевого общения. Насколько успешно в процессе своего развития ребенок усвоит необходимые умения и навыки эффективного общения и взаимодействия с другими людьми, настолько благоприятной будет его адаптация в обществе. Сформированность этих умений будет

предопределять характер межличностных отношений и социальную позицию личности, как в детстве, так и во взрослой жизни.

Чем раньше будут выявлены трудности во взаимодействии с другими людьми, тем больше шансов помочь ребенку в усвоении иных, более продуктивных способов общения и взаимодействия с окружающими. В связи с этим, воспитание у подрастающего поколения толерантного отношения к окружающему миру сегодня приобретает огромное значение.

Важность этого феномена подтверждается, принятой «Декларацией принципов толерантности» (утвержденной резолюцией 5.61 генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года), где «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» (www.tolerance.ru).

В последние десятилетия 20 века понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Оно наполнено своим особым смыслом, «призванным быть единым для любого языка Земли» (Асмолов, Солдатова, Шайгерова, 2001, с.8).

Важность формирования толерантности у детей дошкольного возраста приобретает особую важность ещё и потому, что опыт восприятия окружающего мира у них ещё невелик, отсутствуют стереотипы сознания и поведения. По мере роста и развития, обучения и приобретения разного рода социального опыта, в сознании и поведении ребенка постепенно формируются определенные оценочные суждения, касающиеся тех или иных явлений и фактов окружающей жизни.

Ребенок осознает в соответствии с его общим уровнем развития своё «Я» среди других, стремится «примерить» себя к другим, активно воздействовать на ситуацию. Он овладевает социальным опытом, социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, которая и определяет развитие его «социализации-индивидуализации».

Изменение структуры деятельности ребенка между 3 и 6 годами очень динамично. Ребёнок переходит от достаточно ограниченного пространства к освоению новых видов деятельности, требующих нового видения вещей, людей, новых связей взаимодействия, входя в новое пространство действий, где расширяется сфера его отношений, увеличиваются контакты, усложняется его роль в общих играх и делах.

Как правило, всё накопление знаний о ролевых взаимодействиях, требованиях старших идет у детей плавно, вплоть до 5 лет. А в период 5-6 лет происходит ускорение этого процесса, что приводит к 6 годам к развитию у ребенка отчетливо проявляющейся готовности и способности ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения.

У 6-тилетнего ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смыслы деятельности, что при одновременном

развитии воображения и символики обостряет его потребность в познании объектов внешнего мира, значимых в обществе.

К шестилетнему возрасту у детей появляется более широкое понимание социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение других детей и взрослых: «Поступки сверстников и свои собственные они начинают осмысливать с позиций общепринятых нравственных норм, а совершив ошибку, оценивают ее с этих же позиций и стараются ее исправить» (Петерина, 1986, с.8).

Таким образом, ребенок в данном возрасте является уже психологически подготовленным к восприятию основ толерантности.

Толерантность в старшем дошкольном возрасте, проявляется как терпимое, тактичное и уважительное отношение к другим людям вне зависимости от пола, возраста, национальности; способность к восприятию многообразия мира. К числу критериев определяющих это понятие можно отнести: взаимное уважение, доброжелательность, терпимость к различиям, способность к сотрудничеству, умение слушать, любознательность, способность к сопереживанию, самокритичность, ответственность, доверие, бережное отношение к природе, желание познать окружающий мир.

Главная потребность ребенка дошкольного возраста состоит в том, чтобы войти в мир взрослых, быть как они, действовать вместе с ними: «Особенностью детей дошкольного возраста является ярко выраженная способность к подражанию» (Ядэшко, Сохин, 1986, с.229).

По мнению Б. Спока «...сильно развитая склонность детей от трех до пяти лет отождествлять себя с взрослыми людьми помогает им обретать опыт, причем это делает их одновременно и беспомощными во многих ситуациях» (Спок, 1987, с.157).

Реально же ребенок не может выполнять функции взрослого. Поэтому складывается противоречие между его потребностью быть как взрослый и ограниченными реальными возможностями. Данная потребность удовлетворяется в новых видах деятельности, которые осваивает дошкольник. С помощью разнообразных видов деятельности дети моделируют взаимоотношения людей.

Одним из ведущих видов деятельности в этом процессе выступает – игра. Она дает возможность такой ориентации во внешнем мире, которую никакая другая деятельность дать не может. Предметом игровой деятельности является взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей предметно-практической деятельности определенные правила.

В игровой деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к партнерам по игре, умение отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по поводу игры - при обсуждении содержания, распределения ролей и т.п. - дети учатся на самом деле учитывать интересы товарища, сочувствовать ему,

уступать, вносить вклад в общее дело. Отношения по поводу игры имеют особое значение для развития личности ребенка, для усвоения им элементарных нравственных норм, формирования умения общаться в коллективе сверстников.

Формирование поведения, основанного на толерантном отношении, в детском возрасте происходит в условиях игрового и реального взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспособлять их к разнообразным конкретным ситуациям.

Указания воспитателя, положительный пример сверстников, поощрения помогают выработке и закреплению у ребенка необходимых навыков культуры поведения. Разъясняя значение элементарных правил поведения, вежливости, воспитатель помогает малышам на их собственном опыте убедиться в том, что хорошее поведение доставляет много радости самому себе и окружающим. Взрослый заботится, чтобы малыши не оставались равнодушными к неудаче товарищей, учит их сочувствовать друг другу, выражать готовность помочь.

Формируя у воспитанников добрые чувства и гуманное отношение к окружающим, педагог стремится к тому, чтобы эти чувства постоянно проявлялись у них не только в воображаемой, игровой ситуации, но и в реальной деятельности, в конкретных поступках.

В настоящее время, когда социальная роль личности как носителя национальной культуры постоянно возрастает, все большую актуальность приобретают задачи формирования национального самосознания, которое должно включать в себя как обязательный компонент уважение к историческому и культурному наследию своего и других народов.

В связи с этим особое значение также приобретает обращение в воспитательном процессе к педагогическому потенциалу занятий искусством.

Одной из образовательных технологий, направленных на развитие не только творческих способностей детей, их технологической компетентности в разнообразных видах художественного творчества, но и формированию толерантности является технология художественно-творческого развития детей дошкольного возраста.

В основу технологии положена идея художественно-творческого развития ребенка средствами искусств. Именно область искусства, по нашему мнению, может: предоставить образованию возможности изучения, погружения, постижения культуры других народов, их сравнения и нахождения в них общего и особенного; дать целостный, концентрированный и оценочный с позиций определенного идеала опыт жизни в конкретно-чувственных формах самой жизни.

Важнейшими задачами художественно-творческой деятельности являются следующие: научить детей оценивать свои работы и работы сверстников, выделять наиболее интересные художественные, изобразительные решения, высказывать эстетические оценки и суждения, стремиться к содержательному

общению, как необходимое условие успешной адаптации ребёнка к изменяющейся социальной ситуации вокруг него.

Таким образом, потенциал игровой деятельности, наряду с использованием технологии художественно-творческого развития дошкольников, рассматривается как способ организации педагогического процесса, основанного на развитии активности детей, уважительном отношении к их запросам и потребностям, способствующего максимальному содействию становления ребенка как толерантной личности.

Библиографический список

Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М., 2001. С. 8-18.

Брэдвей Л., Алберс Хил Б. Ребенок от 3 до 7 лет. Как подготовиться к школе. М., 1997.

Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста: Кн. Для воспитателя дет.сада / Т.Л. Богина, Т.Г. Казакова, Е.А. Тимофеева и др.; Под ред. Г.Н. Годиной, Э.Г. Пилюгиной. М., 1987.

Декларацией принципов толерантности. www.tolerance.ru.

Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателя дет.сада. М., 1986.

Компетентностно-ориентированные педагогические технологии: сб. науч. работ / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. Тольятти, 2009.

Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет.сада. М., 1986.

Политология: Словарь-справочник / М.А. Василик, М.С. Вершинин и др. М., 2000.

Спок Б. Разговор с матерью: Пер. с англ./ Вступ. ст. Ю.П. Азарова; общ. ред. В.С. Мухиной. М., 1987.

Тушканова О. И. Психологические особенности ребенка от рождения до 17 лет. Волгоград, 1999.

Ядэшко В.И., Сохин Ф.А., Ильина Т.А. и др. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. 2002 «Дошк. воспитание» и 2010 «Воспитание в дошк. учреждениях» / Под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. 2-е изд., испр. и доп. М., 1986.

В.В.Ткаченко

Роль образа мира в адаптации ребенка-дошкольника к окружающей действительности

Мир входит в жизнь детей постепенно. Сначала ребенок познает то, что окружает его дома, в детском саду. Со временем его жизненный опыт обогащается. Причем, дошкольнику не свойственна созерцательность, он стремится к активному взаимодействию с окружающей его средой.

Дошкольные образовательные учреждения призваны обеспечивать условия для развития у детей положительного отношения к себе, другим

людям, окружающему миру, социуму. Окружающий мир – это мир, который окружает ребенка: природа, люди, предметы.

На протяжении дошкольных лет ребенок овладевает двумя категориями знаний. Первую категорию составляют те знания, которые он усваивает без специального обучения, в повседневной жизни, общаясь со взрослыми, сверстниками, в процессе игр, наблюдений. Они нередко хаотичны, бессистемны, случайны, а порой и искаженно отражают действительность. Более сложные знания, относящиеся ко второй категории, могут быть усвоены только в процессе специально организованной деятельности, где уточняются, систематизируются, обобщаются знания, которые дети приобретают самостоятельно.

Исследования А.В. Запорожца, Н.Н. Падьякова, Т.Г. Саморуковой и др. выявили, что наиболее высокого уровня умственного развития можно добиться в том случае, если давать детям не разрозненные сведения, а систематизировать круг знаний, отражающих существенные связи и зависимости в той или иной области действительности (связь между ростом растений и условиями их существования и др.) (Поддьякова, 1984).

Усвоение систематизированных знаний развивает у ребенка умение вычленять их основные стороны действительности и увязывать их в целостные знания о мире, создает важные предпосылки для овладения такими формами теоретического мышления, которые особенно ценны при современных требованиях к обучению в начальной школе (В.В. Давыдов, Л.Ф. Обухова). (Давыдов, 1986).

Представления об окружающем мире состоит из компонентов: природный, социальный и предметный мир.

Мир природы, объективный мир и мир субъективных, психических явлений для дошкольника не разделены непроходимой гранью. Эта особенность помогает сформировать у него новую систему ценностей (человек-ребенок – гость природы, все виды самооценки).

Особенностью детей старшего дошкольного возраста является эмоциональность, которая играет большую роль в восприятии природного мира, ее красоты и неповторимости. Дошкольникам характерен правополушарный тип деятельности, поэтому ребенок мыслит, прежде всего, образами, но от отдельных образов постепенно переходит к некоторым общим понятиям. С этих позиций большое значение приобретает регулярный контакт с природным миром.

В старшем дошкольном возрасте происходит становление отношений ребенка с другими детьми, взрослыми, с природным и предметным миром, идет его социализация.

Счастливый ребенок общается с людьми – взрослыми и детьми; он оптимистичен, любознателен. Но воспитать такого ребенка можно, если и родители, и педагоги проникнутся глубоким уважением к личности ребенка и научат его очень важному: чувству собственного достоинства и умению жить среди людей (Урунтаева, 1997).

Теория Д.И. Фельдштейна о стадийных процессах «социализации индивидуализации» наиболее точной характеристикой которой является отношение ребенок-общество. Именно в этом отношении проявляется весь социальный опыт накопленный ребенком, осознание им своего Я во взаимодействии с окружающим миром, а так же собственная позиция в социальном мире (Фельдштейн, 1997).

Таких позиций, по мнению автора две:

- первая позиция, занимаемая ребенком, направлена на осознание и понимание себя в обществе, своего места в нем и называется «Я в обществе»
- вторая позиция помогает ребенку осознать себя активным участником субъектом общественных отношений и называется «Я и общество».

Преобладание одной позиции над другой связывается с определенным периодом, этапом детства, характеризующимся преобладающим значением соответствующей деятельности, в которой у ребенка появляется возможность познать себя, окружающих людей и весь мир в целом.

Предметно-практическая деятельность в процессе которой ребенок овладевает символами, орудиями труда, способами обращения с ними при этом оценивая себя и свои возможности, способствует становлению позиции «Я в обществе».

Социальная ситуация «Я и общество» при которой на первый план выходят деятельность ребенка по усвоению норм человеческих взаимоотношений, помогает ребенку выделить себя, сравнить с другими, занять определенную позицию в межличностных отношениях. Все это способствует осознанию им своего Я в обществе, а так же процессу индивидуализации и характерна для детей старшего дошкольного возраста.

Результатом процесса самосознания ребенка 5-7 лет является формирование у него образа Я.

В старшем дошкольном возрасте меняется характер и объем усвоения детьми нравственных норм и правил поведения. На этом этапе ребенок начинает руководствоваться определенными нравственными нормами на основе которых формируется довольно устойчивая способность к нравственной саморегуляции.

Продолжает формироваться характер ребенка, закладываются его основные черты, которые в последствии оказывают влияние на особенности его взаимоотношений с людьми.

Значимым компонентом социального и личностного сознания доступным ребенку старшего дошкольного возраста является способность к децентрации.

Уже к концу дошкольного возраста к началу обучения в школе у ребенка складывается генетически ранняя форма самосознания и самооценки, первичная форма мировоззрения. Самооценка, как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми – основа самосознания личности, ее идентичности.

Идентичность является «социокультурным конструктором», поскольку воплощает в себе самоопределение личности по отношению к другим (другому), своим или чужим. Имя, половая принадлежность, этническая принадлежность, родной язык, место рождения и др. – это всё компоненты идентичности.

К концу старшего дошкольного возраста у ребенка формируется первое представление о своей национальности, стране, в которой он живет.

Важным моментом выступает именно влияние окружающей среды на формирование личности дошкольника, усвоения им социокультурных норм и национальных традиций. Окружающая среда, в которой живет и воспитывается ребенок может быть разной: поддерживающей, развивающей, насыщенной, комфортной или в некоторых случаях даже враждебной (С.Л. Новоселова, Т.И. Алиева, Е.П. Арнаутова, Т.В. Антонова, В.И. Логинова, Т.Н. Доронова и др.) (Козлова, Куликова, 2000).

Большое значение для развития ребенка имеют предметы. Они окружают его с момента рождения и сопровождают всю жизнь. Еще до того, как ребенок начинает действовать с предметами, они уже входят в его жизнь, обеспечивают ему выживание, помогают ему адаптироваться в новой социальной среде, в которую ребенок попадает с момента рождения. В любом предмете заложен социальный опыт, отражен уровень развития общества.

Понимание многообразия окружающей действительности и ее осознание происходит легче, если перед детьми предметный мир выступает сгруппированным по каким-либо существенным основаниям.

Предметный мир целесообразно рассматривать с позиции пользы для ребенка, состоящих из трех групп предметов.

Первая группа предметов – это те, с которыми ребенок не действует, т.к. дети в силу объективных причин лишены возможности непосредственного контакта с ними, их отношения социально опосредовано взрослыми (например, предметы, облегчающие труд взрослых на производстве). Однако задача этих предметов велика: они служат образцом творческой деятельности взрослого, ребенок получает информацию о них как о результате труда человека, о том, что эти предметы созданы для удовлетворения потребности людей. У детей старшего возраста формируется представления о предметах, проявляется интерес к ним, а так же к человеку – их создателю и преобразователю.

Вторая группа – предметы, которые входят в ближайшее окружение ребенка. Он действует с ними, видит многообразие. Ребенок не преобразовывает этих предметов, но они имеют огромное значение для его развития: дети имеют возможность увидеть их и действовать с ними на практике.

Третья группа – предметы, с которыми ребенок действует, т.к. они доступны его преобразовательной деятельности в разных диапазонах. Эти предметы по содержанию приближены к реальной жизни. Именно эта группа предметов является наиболее значимой для активного освоения предметного мира дошкольниками. (Артамонова, 1992; Дыбина, 2002; Козлова, 2002).

В старшем дошкольном возрасте формируются представления детей о предметах, облегчающих труд человека в быту (электрические приборы) и создающие комфорт. Дошкольники способны понимать гуманистическую мотивацию преобразовательной деятельности человека: он создает все эти предметы, потому что хочет сделать жизнь более комфортной. Дети старшего возраста могут осознавать, что ко всему, что создано трудом человека, нужно относиться бережно.

Перед детьми старшего дошкольного возраста раскрывается удивительный, многообразный предметный мир, мир продуктов творческой мысли человека; вызывающие восхищение людьми труда. Дети понимают, что человек изменяет вещи, делает их более удобными и полезными; функции, детали, назначения предметов изменяются (Дыбина, 2005).

Совершенствуется умение детей самостоятельно определять материалы: стекло, металл, пластмасса, фарфор, бумага и их свойства и качества. Они углубляют представления детей о том, что правила пользования предмета и ухода за ними определяются свойствами и качествами материалов, из которых они сделаны.

К 7 годам у детей формируется чувство восхищения совершенством рукотворных предметов и объектов природы; это помогает им понять ретроспективу и перспективу предметного мира, осознать роль человека-творца и человека – труженика.

Игры-преобразования предлагают детям набор задач по совершенствованию вещей, для решения которых используется разнообразный дидактический материал. Разные варианты организации преобразования предметов активизируют детей; стремление к изменению функции предметов становятся более устойчивыми, целенаправленными.

Эмоционально насыщенный материал вызывает эмоциональный подъем у ребенка, чувство восхищения теми чудесными превращениями, которые происходят в результате труда человека, появляется эмоционально-положительное отношение к человеку и результату его труда. Эффективность такого пути обусловлена единством эмоциональных и интеллектуальных процессов, на взаимосвязь которых указывал Л.С.Выготский (Выготский, 1997).

В процессе реальной деятельности, благодаря регулярной силе предметного мира, ребенок может осваивать ретроспективный подход к вещному окружению, несущему в себе знание о продуктах творческой деятельности взрослого и дающему толчок для развития прогностического взгляда на рукотворный мир. Это создает условия для формирования способности ребенка обдумывать, как можно совершенствовать предмет, сделать его красивым и полезным. Такое овладение «миром предметов» имеет огромное значение для развития мотивационно-личностной сферы ребенка, творческого отношения к предметному миру (Дыбина, 2002).

Восприятие многих вещей, нас окружающих, требует деятельности анализаторов. Дети пользуются своими «помощниками» (анализаторами), но не

осознают еще их роли. Ознакомление с ними, встреча в игре является «открытием», вызывает интерес.

Мир познается благодаря практическим отношениям человека к другому человеку, миру, обществу, самому себе, и способам регуляции этих отношений. Это отношение рождает гуманитарное знание, которое понимается как ценностно-смысловое освоение человеческого бытия. Гуманитарное знание – это единство истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного. В. И. Слободчиков вводит понятие «чувственная ткань образа» и отмечает, что это обобщенное наименование для различных категорий восприятия, таких как пространство, движение, цвет, форма и т.д., из которых строится образ. В результате чувственного познания у человека складывается образ окружающего мира в его непосредственной данности и многообразии. В мышлении познание человека выходит за пределы чувственного восприятия, вскрывает существенные свойства, связи и отношения между предметами окружающего мира (Слободчиков, 2000).

Образ мира ребенка 5-7 лет является сложным личностным образованием и состоит из трех компонентов: эмоционально – чувственного, когнитивно – оценочного, деятельностно – личностного, поэтому для определения уровня его сформированности необходимо использовать целую систему методов, направленных на изучение эмоционального отношения к миру и другим людям, самооценки ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста, особенностей его художественной деятельности.

Формирование образа мира предусматривает постепенное обогащение опыта ребенка: от чувственных впечатлений и представлений, полученных ребенком как самостоятельно, так и в специально организованных условиях, далее к преобразованию внешних значений во внутренний план, формирования упорядоченной системы знаний о себе, о природе, о других людях в процессе деятельности старших дошкольников и младших школьников до личностного отношения к миру, которое опосредует жизнедеятельность и мировосприятие ребенка.

Образ мира ребенка 5-7 лет имеет уровневые проявления, которые являются базовыми основаниями для преобразования личности самого ребенка, а также адекватного восприятия и последующего конструктивного преобразования окружающего мира. Поэтому процесс формирования образа мира представлен нами как последовательность трех взаимосвязанных этапов: от накопления чувственного опыта, знаний и представлений через осознание значимости, привнесения личностного смысла к выражению измененного и уточненного образа мира в деятельности.

Процесс формирования образа мира носит социально-опосредованный характер и обусловлен той образовательной социокультурной средой, в которой разворачивается деятельность ребенка.

Библиографический список

Артамонова О.В. К постановке проблемы формирования отношения к человеку через ознакомление с предметным миром // Теоретические основы программы воспитания дошкольников. СПб., 1992. С.55-62.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.

Дыбина О.В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей. М., 2002.

Дыбина О.В. Ребенок и окружающий мир. М., 2005.

Козлова С.А. Теория и методика ознакомления с социальной действительностью. М., 2002.

Психология дошкольника. Хрестоматия /Сост. Г.А. Урунтаева. М., 1997.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. М., 2000.

Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н.Поддьякова. М., 1984.

Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детство. М., 1997.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

К.П.Бабенко

Адаптация первоклассников к условиям систематического обучения

Младший школьный возраст – один из важнейших этапов в жизни ребёнка, во многом определяющий дальнейшее развитие его организма и личности. С приходом в школу изменяется вся жизнь ребёнка. Младший школьный возраст – это новый этап возрастного развития ребёнка, этап смены ведущей деятельности с игровой на учебную. Ребёнок сталкивается с новыми условиями обучения, с новым коллективом сверстников, с новыми требованиями – выполнять указания учителя, быть внимательным, соблюдать дисциплину, проводить большую часть учебного времени сидя за партой и т. д. Приспособление к этим новым условиям – огромное испытание для физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей ребёнка.

Как ребёнок справится с таким функциональным напряжением?

Как помочь ему успешно преодолеть трудности адаптации к школьным нагрузкам без ущерба для его здоровья?

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, необходимы минимальные знания о функциональных возможностях ребёнка, зависящих от физиологической и психологической зрелости (Корнеева, 2000).

Адаптация – сложный, многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, в новую систему требований и контроля, в новый коллектив. Адаптация к школе – длительный процесс, включающий ряд этапов.

Первый этап – ориентировочный, когда на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, организм отвечает бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма. Это «физиологическая буря».

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит близкие и оптимальные варианты реакции на внешние воздействия. Если на первом этапе затраты организма чрезвычайно велики, и организму приходится тратить все ресурсы, которыми он располагает, то на втором этапе эта цена снижается и «буря» начинает утихать.

Третий этап – относительно устойчивое приспособление, когда организм находит наиболее приемлемые для него варианты реагирования.

Условно комплексный процесс адаптации первоклассника к школе можно разделить на две составляющие: учебно-психологическую и социально-психологическую адаптацию (Зайцева, 2008).

Любая нагрузка, будь то усвоение новых знаний, длительное нахождение в вынужденной сидячей позе, общение в разнородном коллективе, вызывает напряжение организма. Обычные виды деятельности для школьника становятся серьёзным испытанием для физиологических систем. Например, при чтении вслух обмен веществ возрастает на 48%, а при ответе у доски и контрольной работе пульс учащается на 15 – 30 ударов в минуту, артериальное давление повышается на 15 – 30 мм рт. ст., изменяются биохимические показатели крови (Там же).

Адаптация к школе – длительный процесс. Для успешного обучения школьника необходимо учитывать особенности адаптационного периода у каждого ребёнка индивидуально.

Наблюдения за первоклассниками показали, что социально-психологическая адаптация может протекать по-разному. Здесь тоже можно выделить несколько групп по временным рамкам адаптации к школе.

Значительная часть детей (50 – 60%) адаптируется в течение 2 – 3 месяцев обучения. Это происходит при благоприятном стечении обстоятельств и проявляется в том, что ребёнок привыкает к коллективу, ближе узнаёт своих одноклассников, приобретает друзей. Это группа детей, о которых можно сказать, что они уже адаптировались к школьному процессу и получили статус «школьник», «ученик». У детей, благополучно прошедших адаптацию преобладает хорошее настроение, активное отношение к учёбе, желание посещать школу, добросовестно и без видимого напряжения выполнять требования учителя (Там же).

Второй группе детей (около 30%) требуется больше времени для привыкания к новой школьной жизни. Они могут до конца первого полугодия предпочитать игровую деятельность учебной. Не сразу выполняют нужные требования, часто выясняют отношения со сверстниками неадекватными способами (дерутся, капризничают, жалуются, плачут). У этих детей встречаются трудности и в усвоении учебных программ (Там же).

Третья группа детей встречается в каждом классе (примерно 14%). Это такие дети, у которых к значительным трудностям учебной работы прибавляются трудности болезненной и длительной адаптации, примерно до 1 года. Такие дети отличаются негативными формами поведения, устойчивыми отрицательными эмоциями, нежеланием посещать школу и учиться. Часто именно с этими детьми не хотят дружить, сотрудничать, что вызывает новую реакцию протеста: они ведут себя вызывающе, задираются, мешают проводить урок (Зайцева, 2008).

Наиболее напряжёнными для всех детей являются первые четыре недели обучения. Это период «острой» адаптации. В это время не надо перегружать ребёнка дополнительными внешкольными занятиями. Одним из главных условий, облегчающим адаптацию к школе и обеспечивающим сохранение

здоровья ребёнка, является правильное перераспределение времени суток, иными словами организация режима дня. Режим дня помогает сформировать правильные привычки. Только необходимо помочь детям в выработке и усвоении правил режима дня. Чередование различных видов деятельности (уроки в школе, подготовка домашних заданий, внеклассные и внешкольные занятия, труд) с активным отдыхом, удовлетворение естественной суточной потребности в движении, полноценный сон помогают ребёнку восстановить силы, сохранить высокий уровень работоспособности. Все режимные моменты необходимо проводить регулярно, ежедневно в одни и те же часы. При нарушении режима дня ребёнок быстро устаёт, становится рассеянным, ничего не успевает, появляются головные боли, снижается настроение, исчезает желание учиться. Постоянные стрессы ведут к возникновению новых и прогрессированию уже имеющихся заболеваний. Установлено, что нерационально организованный режим ведёт к резкому снижению работоспособности, утомлению и переутомлению (Зайцева, 2008).

Что же такое рационально организованный режим дня?

Во-первых, это учёба в школе, точно регламентированное время и продолжительность подготовки домашних заданий, а также творческой деятельности ребёнка.

Во-вторых, это обязательный отдых на свежем воздухе.

В-третьих, это достаточный по продолжительности сон, со строго установленным временем подъёма и отхода ко сну.

В-четвёртых, это регулярное и полноценное питание.

Очень важно выработать общий стиль отношений к детям у родителей и учителей. Любая проблема межличностных отношений может быть решена в том случае, если они будут тесно сотрудничать. Некоторые трудности в межличностных отношениях ребёнка со сверстниками предопределяет стиль семейного воспитания. Сотрудничество поможет индивидуально решать проблемы ребёнка. Единство требований позволит ребёнку избежать некоторых проблем в период адаптации. Ему не придётся выбирать между правильным решением родителей и учителя. Для первоклассника учительница становится одним из самых главных взрослых в жизни. В первые месяцы в школе учительница затмевает и маму, и папу (Корнеева, 2000).

Успешность протекания адаптационного периода можно определить по этим критериям:

- положительное отношение к школе, умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его;

- адекватное восприятие школьных требований, лёгкость усвоения учебного материала, проявление самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений;

- благоприятный статус в классе.

Взрослые, все без исключения, всегда в душе безмерно рады успехам своих детей. Поэтому им необходимо постараться, что самые первые шаги, сделанные каждым ребёнком в новом мире, были для ребёнка радостными и

уверенными. С помощью мудрых педагогов и родителей, маленький школьник быстро освоит новый интересный мир (Корнеева, 2000).

Можно дать несколько советов родителям первоклассников.

Совет первый: самое главное, что вы можете подарить своему ребёнку – это ваше внимание. Выслушайте его рассказы о школе, задавайте уточняющие вопросы. И помните: то, что кажется вам не очень важным для вашего сына или дочери может оказаться самым волнующим. Если ребёнок увидит ваш интерес к его делам и заботам, он почувствует поддержку. Слушая внимательно, вы сможете понять, в чём малышу нужна помощь, о чём следует поговорить с учителем (без ребёнка).

Совет второй: ваше положительное отношение к школе и учителям упростит ребёнку период адаптации. Даже если лично у вас как у родителей есть какие-то вопросы к учителям, вам кажется, что нужно что-то делать по-другому, все трения должны остаться между взрослыми. Очень вредны негативные или неуважительные высказывания о школе и об учителях «в семейном кругу», это значительно усложнит адаптационный период, подорвёт спокойствие ребёнка и уверенность в заботе и согласии между важными для него взрослыми людьми.

Совет третий: ваше спокойное отношение к школьным заботам и школьной жизни очень поможет ребёнку. Видя родителей спокойными и уверенными, ребёнок почувствует, что бояться школы не нужно.

Совет четвёртый: помогите ребёнку установить отношения со сверстниками и чувствовать себя уверенно. Особенно это важно для детей, не посещавших детский сад. Объясните правила общения со сверстниками, учите помогать друзьям. Хвалите его за общительность, радуйтесь школьным знакомствам. Объясните, что внимание взрослых распределяется на всех одинаково. Учите дружить.

Совет пятый: помогите ребёнку привыкнуть к новому школьному режиму. Ребёнок привыкает к школе не только психологически, но и физически. С началом школьного обучения резко увеличивается нагрузка на нервную систему, позвоночник, слух, зрение. Если до этого вы придерживались режима дня, то постарайтесь мягко ввести «обновлённый». Помогите научиться жить по новому расписанию.

Совет шестой: мудрое отношение родителей к школьным результатам исключает треть возможных неприятностей ребёнка. Школьные успехи важны, но это не вся жизнь вашего ребёнка. Хвалите ребёнка за успехи, помогайте со сложностями. Только помните, никакое количество неприятностей не может быть важнее здоровья вашего ребёнка (Баркан, 2000).

Библиографический список

Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребёнка. Москва, 2000.

Зайцева В. 7 лет – не только начало школьной жизни. Москва, 2008.

Корнеева Е.Н. Ох, уж эти первоклашки!.. Ярославль, 2000.

О.С.Бобренко

Организация работы специалистов образовательных учреждений с критическим инцидентом

Горе настолько высоко, что через него не перепрыгнуть, не перешагнуть.

Горе настолько широко, что его не обойти, не обогнуть.

Оно настолько низко, что под ним не проползти, не согнуться.

Ты проходишь сквозь него как через дверь.

Стиричуэл

Иногда в жизни человека происходят события, которые погружают его в темноту. Смерть близкого, насилие, тяжелая болезнь и многое другое причиняют сильную душевную боль. Психологи образования в своей практике сталкиваются с людьми, переживающими то или иное травматическое событие. Тяжелые эмоции, которые при этом испытывают специалисты, могут возникнуть внезапно, как реакция на полученную информацию. Тогда уже они сами могут оказаться в темноте, порой, не подозревая о том, что если ничего не предпринять, это может повредить и им, и тем, кому они помогают.

Каждый из психологов образования сталкивается в своей работе с трудными ситуациями. И никто не застрахован от тех случаев, когда возникающая проблема превышает ресурсы самого специалиста и организации, где это происходит.

Практика показала, что до сегодняшнего момента не существовало каких-то внятных рекомендаций и исследований, посвященных данной проблематике. Когда мы столкнулись с этой проблемой, мы стали задавать себе следующие вопросы: может ли психолог образования без специального обучения работать с ситуацией КИ или он направляет таких клиентов к узким специалистам: суицидологу, психиатру, клиническому психологу? Каковы этапы работы с критическим инцидентом? Где и какую профессиональную поддержку и помощь может получить сам психолог? и др.

Под критическим инцидентом (КИ) нами понимается любое травматическое событие, которое выходит за рамки обычного человеческого опыта. Примерами критического инцидента, на которые выезжали специалисты нашего центра: внезапная смерть ребенка, суицид, попытки суицида, насилие над ребенком, жестокое обращение, булинг (за последний год таких выездов в разные районы края было около 20). Чаще всего сотрудники центра выезжали на детские суициды.

Статистика детских суицидов в Ставропольском крае говорит о том, что каждый четвертый психолог системы образования уже столкнулся с ситуацией детского суицида. Важно отметить, что многие из психологов уволилось именно после того, как в школе произошел КИ. Однако не только психологи, но и педагоги, и администрация образовательных учреждений в этой ситуации

зачастую испытывают тревогу и страх, чувство вины, находятся в тяжелом эмоциональном состоянии.

Поэтому перед психологической службой края возник очень важный вопрос: Насколько педагоги-психологи и специалисты системы образования готовы и знают, как профессионально работать с ситуацией КИ, могут оказать эффективную психологическую помощь детям, их родителям?

Специалистами ГБОУ «Краевой психологический центр» было проведено исследование, результатом которого стала разработка системы взаимодействия специалистов образовательных учреждений с ситуацией критического инцидента. Были выделены и описаны этапы работы с КИ: что должен делать каждый специалист на этапе профилактики, в момент возникновения КИ, неделю спустя и через полгода после случившегося. Каждый из этих этапов включал содержательное описание работы. Психологи центра, выезжающие по запросу МО в районы края, работали по созданной системе с целью ее апробации.

Необходимо отметить проблемы, с которыми мы столкнулись в своей работе. Часто со стороны администрации образовательных учреждений мы встречаем сопротивление и непонимание, связанное с вполне понятными эмоциями по поводу случившегося и проверками со стороны других служб. Но цель выездов сотрудников нашего Центра – это не поиск виновного, а оказание экстренной психологической помощи пострадавшим, методической помощи педагогам и профессиональной поддержки педагогу-психологу.

Поэтому для нас становится важной задача установления контакта с руководителем образовательного учреждения, прояснение ситуации, и запроса на работу. Вся дальнейшее взаимодействие проводится нами с согласия администрации: организуется пространство для работы детских психологов, кабинеты консультативной помощи, возможность сотрудничества с педагогами, родителями, детьми.

На первом этапе мы проводим первичный сбор информации о том, что произошло и выясняем запрос на оказание различных видов и форм психологической помощи. Как правило, мы связываемся с администрацией, психологом образовательного учреждения заранее для того, чтобы запланировать дальнейшую работу на месте, договариваемся о возможности пригласить учащихся, родителей, специалистов для разговора.

Перед выездом определяем, кто будет работать с классом или группой, кто с пострадавшими индивидуально, кто – с психологом.

Во время выезда организуем и проводим заседание рабочей группы для выявления круга пострадавших и разработки плана по устранению последствий ситуации критического инцидента. В состав рабочей группы, в зависимости от вида образовательного учреждения, могут входить: педагог-психолог, медсестра, социальный педагог, классный руководитель и т.д.

Однако на первом этапе члены рабочей группы, как правило, больше нуждаются в эмоциональном отреагировании и поддержке. Это очень важно при планировании дальнейшей работы.

В ходе заседания проясняется круг пострадавших. Чаще всего это близкие родственники, друзья, одноклассники, классный руководитель, люди, которые оказались рядом во время ситуации критического инцидента. Для них создается временный консультационный пункт, куда они могут обратиться за экстренной психологической помощью в индивидуальном порядке.

Одним из наиболее эмоционально сложных направлений является групповая работа с классом или группой, где обучался ребенок. Работа в данном случае направлена на отреагирование чувств и поиск ресурсов в сложной жизненной ситуации. Это может быть беседа с детьми, групповое занятие с использованием арт-терапевтических техник или короткое информирование детей о возможностях получения психологической помощи. Если с детьми не удастся провести запланированные мероприятия, мы оставляем методическую разработку «Классного часа» классному руководителю или психологу.

Во время разговора с педагогом-психологом мы проводим методические консультации, информируем об обучающих программах и предлагаем обратиться за супервизией в наш центр. Супервизия – это конфиденциальные отношения, основанные на договорённости, позволяющей педагогу-психологу на постоянной основе обсуждать с супервизором свою работу с клиентами. Супервизор, как правило, является опытным консультантом, обладающим также пониманием процесса супервизии. Супервизия является увлекательным и захватывающим процессом, определяющим и направляющим профессиональное развитие специалиста. Кроме того, она является основным пространством для профессионального общения и поддержки практикующего психолога. Она позволяет:

- лучше понимать клиента, группу, ситуацию (непосредственно случай работы);
- развивать собственную компетентность;
- осуществлять мониторинг профессиональной деятельности и поддержку профессионального сообщества.

В завершении данного этапа работы мы проводим заседание выездной группы с руководителем учреждения, говорим, на что стоит обратить внимание и как организовать в учреждении работу по ликвидации последствий критического инцидента.

По возвращению каждый из специалистов центра проходит супервизию.

После произошедшего критического инцидента специалистами осуществляется дальнейшее наблюдение ситуации для предупреждения явлений ревиктимизации. Под ревиктимизацией мы подразумеваем навязчивое стремление к получению новых психотравм путем нанесения обид окружающим, причинения самоповреждений или поиска опасных ситуаций.

В разработанном нами алгоритме оказания психологической помощи есть и возвращение к случившемуся через полгода. Специалисты центра вновь выезжают на место критического инцидента, проводят диагностику, дают рекомендации специалистам.

Таким образом, разработанная и представленная система работы специалистов системы образования с критическим инцидентом позволяет помочь уменьшить хаос, состояние неопределенности и беспомощности в работе с тяжелыми жизненными ситуациями.

Библиографический список

Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь / под ред. О. В. Красновой. М., 2001.

Бобренко О.С. Помощь педагогу-психологу в работе с критическим инцидентом. Ставрополь, 2013.

Бурмистрова Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): методические рекомендации для специалистов системы образования. М., 2006.

Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. М., 2005.

А.М.Ленин

Роль категории адаптации в понимании процесса развития личности учителя

В рамках психологической науки существуют различные подходы к изучению различных аспектов адаптации. Анализ психической деятельности человека с точки зрения его адаптации или дезадаптации можно осуществлять, опираясь на одну из двух трактовок. Мы можем рассматривать данную проблему либо с чисто биологических позиций, делая акцент на биохимические, генетические, нейрофизиологические особенности жизнедеятельности, либо с позиций социально-психологических, выделяя в первую очередь систему социальных связей личности.

Представители первого направления анализируют адаптивные процессы и реакции человека как индивида в условиях существенных, кардинальных изменений во внешней среде или шире - в окружающей природе. Б.Г. Ананьев указывает, что адаптация человека к низким и высоким температурам и резкой смене климатических условий к перестройке суточных циклов биологических ритмов, влияние солнечной активности и других космических факторов - это проблемы естествознания и медицины, охватывающие важную сторону связей «природа-человек» (Ананьев, 1980).

В рамках данного направления те или иные модели адаптации базируются на анализе многочисленных экспериментальных данных о динамике физиологических параметров организма в ходе адаптации. Одним из общих подходов к рассмотрению феномена адаптации является ее трактовка как процесса перестройки психофизиологических характеристик для того, чтобы индивид под влиянием факторов внешней среды сохранял необходимое функциональное состояние, приспособлялся к новым условиям существования и жизнедеятельности. В результате психофизиологических исследований был сформулирован закон волнообразности действия адаптационного процесса,

достаточно детально изучены ритмические составляющие адаптационного процесса, относящиеся к классу сверхмедленных физиологических процессов, выделены медленноволновые и сверхмедленные составляющие динамики психомоторной деятельности и формально-динамических характеристик интеллектуальной деятельности как основных компонентов адаптационного процесса, доказано, что в основе психофизиологического обеспечения адаптации индивида к новым условиям протекания различных видов деятельности лежит подвижность нервной системы.

Модификации второго, социально-психологического, направления изучения адаптации осуществляются в рамках социальной психологии, психологии личности, педагогической, юридической, медицинской психологии, акмеологии и других дисциплин.

Являясь долгое время центральным понятием биологии и психофизики, понятие адаптации во второй половине прошлого столетия стало широко использоваться в качестве теоретической категории и в психологических концепциях. С одной стороны, этот термин повсеместно используется при описании адаптационных реакций организма к экстремальным факторам среды, например, в ситуации стресса (Китаев-Смык, 1983). С другой стороны, в психологии получило широкое распространение и понятие социально-психологической адаптации, в рамках которого исследуются психические феномены адаптации на уровне личности. В медицинской психологии и психофизиологии используется понятие «психическая адаптация».

По Л.М.Митиной, динамика профессионального функционирования учителя проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации. На стадии профессиональной адаптации возросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие со сформированными в вузе профессиональными характеристиками личности, знаниями и умениями. Пытаясь адаптироваться к профессиональному сообществу, молодой учитель перенимает, впитывает, ассимилирует чужой опыт, часто проявляя всеядность и некритичность. На этом этапе превалирует стремление удовлетворить требования значимой среды, потому профессиональное становление идет замедленными темпами (Митина, 2004).

Такое понимание адаптации достаточно распространено в психологии и связано с тем, что уравнивание (и, в частности, адаптация) рассматривается как процесс, направленный на сохранение или воспроизведение некоторого заранее данного отношения, и поэтому не может быть механизмом развития: ведь суть последнего состоит в качественном изменении рассматриваемой системы. Однако, с точки зрения диалектической философии, понятия сохранения и изменения относительны.

По мнению С.И. Степановой, адаптация лежит в основе качественной стабильности целостного и в то же время противоречивого жизненного процесса (Степанова, 1986). Автор рассматривает процесс адаптации как диалектическое единство согласования со средой и рассогласования с ней. А.А.Реан и Я.Л.Коломинский указывают на непрерывную связь адаптации и

развития: «Если рассматривать социальность как врожденное свойство индивида, то и процесс социальной адаптации следует определить как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный» (Реан, Коломинский, 1999, с. 34). П.С.Кузнецов определяет адаптацию как функцию развития личности: « принципиальным отличием адаптации человека от адаптации прочих биологических объектов является внутреннее стремление человека к развитию; источник адаптации человека лежит не вне субъекта адаптации, а является его неотъемлемой функцией» (Кузнецов, 1991, с. 7).

Таким образом, использование понятия адаптации в качестве категории психологии способствует детерминистическому объяснению функционирования и развития личности.

Библиографический список

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1980.

Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1983.

Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991.

Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Степанова С.И. Биоритмологические аспекты проблемы адаптации. М., 1986.

А.В.Ракицкая

Синдром эмоционального выгорания у педагогов с различным уровнем ситуативной агрессии

Труд учителя является сложнейшей полисубъектным, полимотивированным, целостным образованием, что связано с включением в многомерное пространство труда учителя помимо самого учителя таких субъектов образовательного процесса как учащиеся, администрация школы, коллеги по работе, родители учеников (Митина, 2004).

С необходимостью решая задачу развития и обучения подрастающего поколения, что становится возможным за счёт достижения многообразных педагогических задач, начиная с постановки целей, выбора средств и способов педагогических воздействий с ориентацией на ученика как центральную фигуру педагогического процесса, приёмов собственной реализации и профессионального самосовершенствования, отбора и переработки содержания учебного материала, методов организационных форм взаимодействия с учащимися и заканчивая анализом и оценкой собственных педагогических

действий, педагог оказывается в эмоционально напряжённой, стрессовой ситуации.

На пути достижения поставленных целей педагог ежедневно сталкивается с трудностями реализации собственных профессиональных обязанностей в связи с несоблюдением учениками установленных правил поведения в школе и в классе, игнорированием требований учителя, отсутствием осознанного отношения к учебной деятельности, агрессивным поведением, враждебностью, пассивностью учеников, конфликтами между учащимися. Отказ учеников от ответа, низкие баллы по преподаваемому предмету, отсутствие дневников, демонстративное поведение, попытки учеников списать решение учебного задания, недостаточные ответы, разговоры на уроке – все эти, казалось бы, незначительные события провоцируют появление агрессивных реакций у педагога. Кроме того, учитель включён во взаимодействие с коллегами и администрацией, которое сопровождается порой необходимостью выполнять дополнительную, недостаточно оплачиваемую работу, несогласием и непримиримостью в отношении достижения общих производственных задач, конфликтностью, проявлением неуважения. Взаимодействие с родителями также сопряжено с различного рода трудностями. Все эти обстоятельства и атрибуты педагогической деятельности выступают стимулами для возникновения у учителя агрессии. Но, в связи с предъявляемыми к педагогу этическими требованиями, учитель либо не может выразить агрессию открытым путём, что приводит к накоплению невыраженной агрессии, на подавление и сдерживание которой тратятся физические и психические силы, либо при помощи открытой агрессии пытается решить возникшую проблемную ситуацию.

Агрессивное поведение педагогов свидетельствует о наличии проблем адаптации педагога к условиям профессиональной деятельности, что в дальнейшем может приводить к дезадаптации в профессии на различных уровнях: когнитивном, поведенческом, эмоциональном (Ракицкая, 2012). Дезадаптированная личность характеризуется, прежде всего нарушением социальных связей, что значительно снижает возможность полноценной социальной жизни и профессиональной самореализации в социальном сферах деятельности, к которым традиционно относят педагогическую профессию.

Согласно аффективно-динамической модели (по И.А. Фурманову), для человека, попавшего в ситуацию депривации или фрустрации, характерно нарастание напряжённости, что приводит как к возрастанию активности, увеличению интенсивности внешних реакций с целью удовлетворения потребностей, так и к усилению внутренней активности, а именно к использованию механизмов психологической защиты для уменьшения напряжения. И то, и другое может стимулироваться определёнными эмоциями, сопровождающими либо реализацию потребности, либо её сдерживание (Фурманов, 2007). В связи с вышесказанным мы предполагаем, что педагог, попадая в эмоционально сложную ситуацию, при этом испытывая агрессию,

гнев, либо подавляет или сдерживает их, либо реализует агрессивные намерения. Возникает вопрос: приводит ли данная ситуация к деструктивным физическим и психическим последствиям для учителя, в частности, к синдрому эмоционального выгорания?

В настоящее время изучению синдрома эмоционального выгорания посвящено ряд работ как зарубежных (Х. Фройденберг, К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Этзион), так и отечественных исследователей (Т. В. Форманюк, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Гришина, В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников, Т. В. Темиров, Е. А. Трухан). В соответствии с моделью К. Маслач и С. Джексон, выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений (Маслач, Джексон, 1976). Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Под редукцией профессиональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. Мы вслед, за Т. В. Форманюк, рассматриваем синдром эмоционального выгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя (Форманюк, 1994).

Мы предполагаем, что вид используемой педагогами агрессии может оказывать существенное влияние на возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания. В данной статье нами представлены результаты исследования синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от использования различных видов ситуативной агрессии, в частности, реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, с учётом фактора пола.

Охарактеризуем упомянутые виды ситуативной агрессии. Возникновение реактивной и проактивной агрессии определяется двумя основными факторами, а именно, тем или иным социальным событием, которое провоцирует поведение и эмоциями, возникающими у агрессора (Роланд, Идсье, 2001). Реактивная агрессия, стимулируется некоторым кратковременным или относительно кратковременным фрустрирующим или аверсивным событием, возникающим перед агрессивным действием. Очевидно, что само по себе фрустрирующее событие может сопровождаться или не сопровождаться агрессивным поведением. Фрустрирующее событие приводит в реактивной агрессии только в случае, когда вызывает отрицательную эмоцию – гнев. Гнев является необходимым компонент реактивной агрессии, хотя вызванный фрустрацией гнев не всегда приводит к нападению на кого–то или что–то. Таким образом, реактивная агрессия протекает по схеме: фрустрация, гнев и нападение.

Проактивную агрессию часто называют инструментальной агрессией, поскольку это поведение нацелено на достижение определенного результата, к которому стремится агрессивный человек. Агрессор, возможно, и не хочет намеренно травмировать свою жертву, но эти действия могут быть просто необходимы, чтобы чего-либо добиться от нее. Понятно, что вид травмированной жертвы не может вызывать никаких положительных эмоций. Тем не менее, проактивная агрессия сопровождается получением положительных эмоций от причинения вреда жертве. Удовольствие или возбуждение, а не гнев становятся доминирующими эмоциональными состояниями в проактивной агрессии (Роланд, Идсье, 2001). В случае проактивной агрессии удовольствие может получаться по двум причинам. Во-первых, реализация власти, возможность доминирования, оскорбления жертвы и вид покорной жертвы могут выступать как стимул для возникновения положительных эмоций у агрессора. Во-вторых, положительные эмоции могут возникать и тогда, когда агрессор оскорбляет или нападает на жертву не в одиночку, а с кем-то совместно. В этом случае важным становится ощущение единства с другими агрессорами в отношении впечатления о тех или иных отрицательных чертах жертвы. Такое согласие также увеличивает аффилиацию между членами группы. Поэтому, положительные эмоции агрессора являются необходимым компонентом проактивного агрессивного поведения (Роланд, Идсье, 2001).

Теоретический обзор эмпирических исследований позволил установить отсутствие исследований, посвящённых изучению синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различным уровнем ситуативной агрессии.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение различий в проявлениях синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различным уровнем ситуативной агрессии. При этом исследовались особенности данных различий у женщин и мужчин. Степень выраженности синдрома эмоционального выгорания и его отдельных компонентов у педагогов диагностировалась при помощи опросника на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н. Е. Водопьяновой (Водопьянова, 2009). Для оценки ситуативной агрессии использовали Шкалу реактивной и проактивной агрессии Э. Роланд и Т. Идсье, включающую три субшкалы: реактивная агрессия, проактивная агрессия, связанная с проявлением власти, и проактивная агрессия, связанная с аффилиацией (Роланд, Идсье, 2001). В исследовании приняли участие 448 педагогов с высшим образованием, проходящих курсы повышения квалификации на базе ГрИРО (г. Гродно). Выборка состояла из 346 женщин и 102 мужчин. Педагогический стаж работы учителей составил от 1 года до 38 лет.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа показателей синдрома эмоционального выгорания и его компонентов у педагогов с различным уровнем ситуативной агрессии.

В результате сравнительного анализа установлено, что для женщин с высоким уровнем реактивной агрессии в большей степени характерны

проявления синдрома эмоционального выгорания ($p \leq 0,001$), эмоционального истощения ($p \leq 0,001$), деперсонализации ($p \leq 0,001$), редукции профессиональных достижений ($p \leq 0,01$) по сравнению с женщинами с низким уровнем реактивной агрессии.

У мужчин с различным уровнем реактивной агрессии различия в показателях синдрома эмоционального выгорания и его компонентов не установлены.

Обнаруженные в результате сравнительного анализа различия в степени проявления синдрома эмоционального выгорания, эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений могут быть объяснены, по нашему мнению, различным влиянием, оказываемым на женщин и мужчин социальными и профессиональными факторами. Так, согласно результатам нашего исследования женщины, склонные во фрустрирующей ситуации проявлять гнев и демонстрирующие готовность к нападению, в большей степени по сравнению с низкоагрессивными женщинами чувствуют усталость, апатию, разочарованность в работе, равнодушие к окружающим, снижается стремление их к профессиональным достижениям. Мы предполагаем, что это обусловлено влиянием социальных факторов. Так, общество по-разному относится к проявлениям женской и мужской агрессии. Агрессия, демонстрируемая женщиной, осуждается. Агрессия, демонстрируемая мужчиной, находит обоснование или оправдание со стороны окружающих. Подобное дифференцированное отношение к агрессии усваивается в процессе социализации женщинами и мужчинами и приводит к формированию соответствующих социальных представлений у самих педагогов. Так, по мнению Р. Бэрона и Д. Ричардсон женщины и мужчины придерживаются противоположных социальных представлений об агрессии. Женщины рассматривают агрессию как экспрессию – как средство выражения гнева и снятия стресса путём высвобождения агрессивной энергии (Бэрон, Ричардсон, 1997). Кроме того, женщины более обеспокоены, чем агрессия может обернуться для них самих. Допустив открытые агрессивные действия во фрустрирующей ситуации, женщины, как мы предполагаем, в силу имеющихся представлений впоследствии, сожалеют о случившемся. Таким образом, женщины в итоге в большей степени истощаются, чувствуют усталость, апатию и разочарованность. Мужчины, как правило, меньше испытывают чувство вины и тревоги, относятся к агрессии как к инструменту, считая её моделью поведения, к которому прибегают для получения разнообразного социального и материального вознаграждения (Бендас, 2006).

Для женщин с высоким уровнем проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, в большей степени характерны проявления деперсонализации ($p \leq 0,001$), редукции профессиональных достижений ($p \leq 0,01$). Различия в показателях синдрома эмоционального выгорания и эмоционального истощения у женщин с различным уровнем проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, не установлены.

У мужчин с различным уровнем проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, статистически значимые различия в показателях синдрома эмоционального выгорания и его компонентов не выявлены.

Таким образом, женщины, которые в процессе профессиональной деятельности агрессивным способом реализуют стремление к власти, желание доминирования над учащимися или коллегами и при этом вид униженной жертвы выступает для них стимулом для возникновения положительных эмоций, в большей степени равнодушны, циничны, ожесточённые по отношению к другим, а также они в меньшей степени стремятся к профессиональным достижениям. В этой тенденции также, на наш взгляд, находит отражение влияние социальных факторов. Агрессивное утверждение собственной позиции, предъявление требований, оказывает на женщину деструктивное влияние, возможно, в силу усвоенных гендерных стереотипов.

Для женщин с высоким уровнем проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, в большей степени по сравнению с низкоагрессивными женщинами характерны проявления синдрома эмоционального выгорания ($p \leq 0,01$), эмоционального истощения ($p \leq 0,01$), деперсонализации ($p \leq 0,001$), редукции профессиональных достижений ($p \leq 0,05$).

В результате сравнительного анализа выявлены значимые различия в показателях деперсонализации у мужчин с различным уровнем проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. Так, проявления деперсонализации в большей степени свойственны для мужчин с высоким уровнем проактивной агрессии, связанной с аффилиацией ($p \leq 0,05$). Различия в показателях синдрома эмоционального выгорания, эмоционального истощения и редукции профессиональных достижений не установлены.

Таким образом, отличительной особенностью синдрома эмоционального выгорания и у женщин, и у мужчин с высоким уровнем проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, являются более высокие показатели деперсонализации по сравнению с низкоагрессивными педагогами. Нападение на другого (ученика, его родителей, коллегу, администрацию), возможно и ненамеренное, осуществляемое с кем-то совместно на основе единства представления о тех или иных отрицательных чертах жертвы и сопровождающееся положительными эмоциями, приводит педагога к дегуманизации контактов с окружающими, равнодушию и цинизму по отношению к другим. Это, возможно, происходит вследствие того, что женщина как агрессор эмоционально отделяет себя от объекта агрессии (Фромм, 2012). «Другой перестаёт быть для него (агрессора) человеком, а становится «предметом с другой стороны», и при этих обстоятельствах исчезает преграда даже для самой страшной формы деструктивности» (Фромм, 2012, с. 170). Деперсонализация другого, по нашему мнению, и приводит к явлениям, которые К. Маслач и С. Джексон называют деперсонализацией: цинизму, обезличиванию, равнодушию к другим и к себе (Маслач, Джексон, 1976). Ситуация усугубляется осознанием нарушения требований профессиональной этики, которая регламентирует способы достижения

поставленных педагогом учебно-воспитательных задач. Как отмечает Л. М. Митина, учителя обладают большими возможностями для проявления жестокости и, как свидетельствует статистика школьных неврозов, эти возможности используются учителями (Митина, 2004). Но вместе с тем, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что платой за использование данных возможностей у женщин становятся физическое и психическое истощение.

Обобщив полученные в ходе сравнительного анализа показателей синдрома эмоционального выгорания и его компонентов у педагогов с различными видами ситуативной агрессии данные, можно сделать следующие выводы.

Существуют различия в показателях синдрома эмоционального выгорания, эмоционального истощения, деперсонализации и редукации профессиональных достижений у женщин с различным уровнем ситуативной агрессии, а также в показателях деперсонализации у мужчин с различным уровнем ситуативной агрессии.

Синдром эмоционального выгорания в большей степени выражен у женщин, характеризующихся высоким уровнем реактивной агрессии, а также проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. У мужчин с различным уровнем ситуативной агрессии в показателях синдрома эмоционального выгорания различия не установлены.

В более высокой степени эмоциональное истощение характерно для женщин с высоким уровнем реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. У мужчин с различным уровнем ситуативной агрессии в показателях эмоционального истощения различия не выявлены.

Деперсонализация в большей степени характерна для женщин с высоким уровнем реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также для мужчин с высоким уровнем проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. У мужчин с различным уровнем ситуативной агрессии в показателях редукации профессиональных достижений различия не выявлены.

Большая степень выраженности редукации профессиональных достижений характерна для женщин с высоким уровнем реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. У мужчин с различным уровнем ситуативной агрессии в показателях редукации профессиональных достижений различия не выявлены.

Библиографический список

- Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособ. СПб., 2006.
Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.
Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2009.
Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

Ракицкая А. В. Агрессивное поведение педагогов как форма психологической дезадаптации в профессии // Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. Вып. 10. С.71-83.

Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. №6. С.57-65.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 2012.

Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., 2007.

Maslach C. Burned-out // Human Behavior. 1976. №5. P.16-22.

Roland E., Idsoe T. Aggression and Bullying // Aggressive Behavior. 2001. Vol. 27. P.446-462.

Л.В.Суменко

Социальная и профессиональная дезадаптация педагогов в условиях профессионального стресса

В наше время постоянно возрастают требования к интенсивности и качеству работы специалистов. В случае педагогов это проявляется наиболее остро: образование два десятка лет находится в ситуации перманентного реформирования, перестройки, модернизации. Сегодняшний педагог должен внедрить в практику новые законы, нормативы, стандарты (но большинство из них не доработано), освоить новые учебные предметы и дисциплины, создать учебные программы, заниматься саморекламой, овладеть новыми компетенциями, писать статьи и заполнить бесконечное количество отчётов при отсутствии их смысла. Педагог должен... должен... должен...

Не удивительно, что в итоге возникают снижение интереса к работе и эффективности труда, деформации личностных качеств человека (Судаков, 1981; Ушакова и др., 1997). В совокупности эти негативные черты обозначаются как профессиональный стресс – состояние эмоционального напряжения, возникающее в результате действия неблагоприятных факторов их профессиональной деятельности. Последние заданы экстремальными ситуациями, возникающими при выполнении профессиональных обязанностей. В зависимости от длительности воздействия неблагоприятных факторов они делятся на кратковременные экстремальные воздействия и длительные (Тьюбеинг, 2003). Какими бы они не были, стресс сопровождается различными дезадаптационными явлениями: бурное расходование «поверхностных» адаптационных резервов, мобилизация и израсходование «глубоких» резервов, соматические и психические болезненные состояния, дезорганизация в поведении человека, ухудшение выполнения профессиональных обязанностей и т.д. (Данилова, 1998; Элкин, 2006).

Иными словами, профессиональный стресс, неизбежно сопровождающий работу сегодняшнего педагога, приводит к нарушению социальной и профессиональной адаптации.

В рамках обсуждения проблемы дезадаптации педагогов под воздействием профессионального стресса необходимо упомянуть такие факторы, как стрессоры неопределенности (Элкин, 2006). Они связаны с недостатком уверенности в используемых средствах и способах работы, возможности достижения поставленной цели, отсутствием ясности в условиях работы, непредсказуемости поведения других сотрудников и руководства. Дезадаптация педагога может наступать и в случае особенностей организация его профессиональной деятельности (Купер, 2007):

- отсутствие сбалансированных трудовых нагрузок;
- конфликт ролей – выдвижение противоречивых и/ или взаимоисключающих требований и предписаний;
- неопределенность ролей – отсутствие чётких ожиданий от результатов профессиональной деятельности, их порой вообще не формулируют, требования уклончивы и неопределенны («педагог должен любить детей», «делайте что хотите, но ...»);
- неинтересная работа – невозможность самореализоваться, проявиться, состояться как уникальный специалист;
- плохие условия труда (некомфортная среда, некомпетентное управление, диспропорция между полномочиями и ответственностью и др.).

Как следствие, зафиксированы болезни «стрессовой этиологии» у педагогов – заболевания сердечно-сосудистой системы, язва желудка, психосоматические расстройства, неврозы, депрессивные состояния (Ханин, 1983). В качестве факторов дезадаптации в литературе указаны высокие эмоциональное и социальное напряжение, информационные перегрузки и др., что требует высокой мобильности педагогов при выполнении профессиональных обязанностей (Ушакова, 2009; Ходосова, 2004; Черепанова, 1996 и др.).

На основе проведённого обследования по методике «Шкала профессионального стресса» Д.Фонтана установлено, что для большинства педагогов ДОО характерен умеренный уровень стрессовых состояний (53% от общей выборки), а высокий свойственен наименьшему количеству обследованных (13% от общей выборки). Вместе с тем, у воспитателей высокий уровень стресса в десятки раз реже, чем для руководителей ДОО, среди методистов, обследованных ДОО, высокий уровень не встречался. Таким образом, можно утверждать, что проф-стрессоры как факторы дезадаптации воздействуют с интенсивностью обусловленной должностными обязанностями педагога.

При высоком уровне профессионального стресса возникают существенные проблемы: человеку сложно корректировать свою работу, адекватно и продуктивно реагировать на изменения и отклонения в запланированных результатах. Именно администрация ДОО испытывает наиболее острые проблемы с приспособлением к стрессовой ситуации, что мы объясняем высокой степенью ответственности, предписанной должностными

обязанностями. В основном воспитатели находятся на границе адаптации и дезадаптации.

Содержание ответов на ряд вопросов представляет особенный интерес в рамках нашего исследования. Значительная часть обследуемых педагогов (более 60%) отмечала, что не могут отказать в просьбе что-либо сделать ни на работе, ни в частной жизни. В результате – они перегружены излишним, ненужным не только на работе или в рамках семейных и дружеских соглашений – они чувствуют себя обязанными откликаться на все просьбы соседей, родителей детей и т.п., даже когда им трудно их выполнить.

47% обследованных указали, что постоянно чувствуют себя уставшими (даже с утра), а руководители, кроме того, постоянно ощущают беспокойство, тревогу. Треть педагогов испытывает трудности с принятием решений в профессиональной и частной жизни (все педагоги-воспитатели).

Из субъективных показателей дезадаптации на уровне физического благополучия отмечены:

- кратковременные ощущения головокружения без существенных физических нагрузок (33% респондентов – представлены в равной мере все группы работников ДОУ);
- учащённые сердцебиения без существенных физических нагрузок – например, в ответ на новые поручения, критику – 47% обследованных;
- бессонница по ночам или нарушенный сон – 67% респондентов (представлены все группы работников ДОУ).

Иными словами, практически все работники ДОУ не зависимо от состояния стресса на момент диагностики, приобрели вполне выраженные нарушения в физическом благополучии и подвержены риску социальной и профессиональной дезадаптации.

Своё эмоциональное состояние большинство педагогов характеризует серией негативных изменений:

- слезливость, плаксивость (33% обследованных – все педагоги-воспитатели);
- невозможность отвлечься вне работы от рабочих проблем (67% – представлены все группы, в которые руководители ДОУ вошли полностью);
- неспособность отвлечься от обдумывания прошедшего или предстоящего дня по вечерам (иногда не могут заснуть по этой причине) испытывает более третьей части обследованных педагогов, но в наибольшей степени характерно методистам и руководству;
- нежелание встречаться с друзьями, родственниками, апатия распространена у 20% педагогов;
- раздражительность при любых мелких неурядицах – 67% педагогов;
- нежелание учиться, осваивать любой новый опыт (от профессионального до бытового) – 50% педагогов (представлены в равной степени все группы).

В целом, все перечисленные характеристики указывают на вполне оформленные негативные изменения в эмоционально-волевой сфере. Необходимо отметить, что руководители отличаются несколько лучшим

самоконтролем эмоциональных внешних проявлений, но и тревога, бессонница, «заикленность» на проблемах у них встречаются в процентном соотношении чаще, чем у других групп работников ДООУ.

Следовательно, усилия, стихийно и хаотично предпринимаемые педагогами по стабилизации себя в стрессовых ситуациях, не позволяют им эффективно эти ситуации преодолевать и разрешать. А нежелание общаться и учиться – прямой путь к профессиональной дисквалификации педагога и к глубоким психотравмам.

Выявленное повышенное состояние тревоги, упадок сил и нарушения со стороны вегетативной системы свидетельствует о развитии у работников ДООУ стадии истощения, в которой мобилизованные на борьбу со стрессом резервы уже израсходованы и необходима внешняя поддержка.

Проведённые диагностические мероприятия выявили, что наиболее выраженный стресс-фактор – неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, вертикальные конфликты (руководитель – подчинённый) и горизонтальное (родители – воспитатели, родители – руководители ДООУ).

Руководители чаще других участвуют в вертикальных конфликтах: наряду с решением текущих проблем они находятся в конфликте с подчинённым либо управлением образования. В конфликтах с родителями руководители ДООУ участвуют в меньшей степени. Воспитатели же вовлечены в вертикальные конфликты, указывая, что множество требований и распоряжений от руководства, а также их противоречивость и неопределённость («мешают работать», «невозможно выполнить», «засыпают бессмысленной работой» и др.).

Педагоги ДООУ отмечали такие негативные явления:

- объём поручений и объём работы значительно превышает отведённое время на его выполнение (67% педагогов);
- отсутствие достаточных материальных и моральных поощрений (50% педагогов);
- необоснованные претензии руководства и родителей к качеству работы ДООУ (47% педагогов);
- противоречивость требований разных нормативов, управленческих органов и групп людей (33% педагогов).

Итак, вертикальные конфликты наиболее остро воспринимаются сотрудниками ДООУ, и те группы педагогов, которые чаще других участвуют в вертикальных конфликтах и испытывают наиболее высокий уровень стресса. Руководители ДООУ выступают в конфликтах и в роли руководителя (перед коллективом ДООУ) и в роли подчинённого (перед управлением образования).

На следующем этапе все респонденты выполнили тест В. В. Бойко «Уровень эмоционального выгорания». Результаты диагностики показали, что, самой многочисленной группой является группа со вторым классом эмоционального выгорания (составляет 12 человек – 40%). Равными по численности являются группы 3 и 4 класса эмоционального выгорания – они

составляют по 20% от общего числа обследованных. Незначительное количество педагогов проявили эмоциональное выгорание шестого, седьмого, девятого и десятого классов. И только у одного из диагностированных педагогов ДОО не наблюдается признаков эмоционального выгорания – методист с низким уровнем проявления стресса. Итак, наблюдается ситуация формирования синдрома эмоционального выгорания (самая многочисленная группа – 80% обследованных) или синдром эмоционального выгорания уже сформировался и проявляется в полной мере.

В контексте нашего исследования особое значение имело распределение сотрудников ДОО по группам эмоционального выгорания в соответствии с занимаемой ими должностью. Так из педагогов со сформированным синдромом эмоционального выгорания три четверти были представителями руководства ДОО. Из всех руководителей только 20% находятся в стадии формирования синдрома эмоционального выгорания. У остальных он уже сформирован. Формируется синдром эмоционального выгорания у 86% от общего количества диагностированных методистов и 94% от общего количества диагностированных воспитателей. Только 1 человек – методист не проявил признаков эмоционального выгорания.

Иными словами, большинство обследованных педагогических работников ДОО нуждаются в психологической и медицинской помощи для эффективного выхода из стресса, а также социальной и профессиональной реадaptации. Особое внимание необходимо уделять и восстановлению работоспособности руководителей ДОО, всемерно снижая воздействия профессиональных стресс-факторов и оптимизируя систему управления в образовании.

Методика Бойко позволяет определить и доминирующие симптомы эмоционального выгорания. На этапе складывания синдрома «лидируют» «неадекватное избирательное эмоциональное отреагирование» и «редукция профессиональных обязанностей», составляющие 39% и 33% соответственно.

Большинство симптомов синдрома эмоционального выгорания находится в стадии формирования. Согласно полученным данным к доминирующим симптомам-показателям эмоционального выгорания педагогов в обследованной группе следует отнести следующие.

1. Редукцию профессиональных обязанностей – сокращение или облегчение профессиональных обязанностей, стремление свернуть, уменьшить, упростить, формализовать взаимодействие с партнером в тех направлениях, которые подвергаются наименьшему контролю. Так, педагоги (73%) «экономят» на учебно-воспитательном процессе в пользу составления «необходимых» и контролируемых документов. Снижение качества деятельности (снижение интенсивности труда, эмоциональной окраски занятий, педагогического самоконтроля и педагогической саморефлексии и др.), конфликтность в ситуациях новых поручений и обязанностей (46% опрошенных), сокращение внимания к воспитанникам и коллегам (33 % опрошенных).

2. Эмоционально-нравственную дезориентацию, связанную с ограничением, уменьшением эмоциональной отдачи в процессе работы, тенденция к самооправданию непродуманных и неэффективных действий в процессе работы, защита своей стратегии поведения и работы: разделение коллег по работе, воспитанников ДООУ и их родителей на «хороших» и «плохих» (46% опрошенных), отрешение от проблем профессиональной деятельности и окружающих людей по принципу «не принимаю близко к сердцу», «не делай людям добра, не получишь зла» (33% опрошенных).
3. Расширение (распространение) тактики «экономии эмоции» в другие сферы жизни – снижение уровня эмоциональной отдачи в общении и взаимодействии с родственниками, друзьями, знакомыми. В этой ситуации логика поведения педагога следующая – перенапряжение и вызванная им усталость на работе требует «экономии» в других областях: либо снижение уровня эмоционального отреагирования, либо снятие эмоционального напряжения через эмоциональные выплески (например, вспышки гнева, раздражительности, агрессии). У педагогов обнаруживается стремление к уединению дома (60% обследованных), сокращение общения с друзьями и знакомыми (33% педагогов), принесение отрицательных эмоций в семейную жизнь (33% от общего количества респондентов).

Итак, процесс эмоционального выгорания в обследованной группе, уже на стадии складывания имеет глубокие профессиональные и личностные последствия. Деформация личности педагогов может только усиливаться при сохранении неопределённости требований к педагогу, усиленного формального контроля, отсутствия специальных мер по восстановлению резервов организма и личности педагога в стрессовой ситуации.

С другой стороны, преобладание складывающихся симптомы над сформированными, позволяет говорить о возможности в короткие сроки осуществить коррекционную работу с педагогическим коллективом ДООУ. Наиболее перспективными направлениями коррекции, по диагностическим данным являются устранение следующих симптомов.

1. Невозможность устранять собственными усилиями (усилиями самого педагога) психотравмирующих обстоятельств (стресс-факторов) профессиональной деятельности, связанных с повышенными, но неопределёнными (или противоречивыми требованиями к деятельности педагога), педагогических работников ДООУ преследует ощущение «загнанности в клетку».

2. Эмоциональная отстраненность – исключение эмоций из сферы профессиональной деятельности – не относится не к чему серьёзно, не показывать никаких эмоций и т.д. в противоречие тому, что данный вид деятельности предполагает окрашенные взаимоотношения с детьми, родителями, коллегами.

3. Психосоматические и психо-вегетативные нарушения (заболевания сердечно-сосудистой и нервной системы, пищеварительной и эндокринной и др.) в силу переживания вышеуказанных обстоятельств.

Выявление эмоционального состояния педагогов ДОО с использованием методики «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» показало, что в обследованной группе присутствуют все степени выраженности (высокая, средняя, низкая) диагностируемых параметров. Психическая активность в целом находится на невысоком уровне, преобладают средний и низкий уровень. Можно утверждать, что здесь снижены работоспособность и креативность вне зависимости от занимаемой должности.

Интерес, испытываемый педагогами к своей деятельности значительно более высок, чем психическая активность. Более высокие показатели интереса по сравнению с предыдущей характеристикой мы склонны рассматривать как сохранение профессионального потенциала и возможность повысить работоспособность сотрудников ДОО при оказании им необходимой внешней помощи и коррекции.

Важным, но негативным показателем считаем то, что именно руководители ДОО продемонстрировали максимальное в обследуемой группе снижение интереса к профессиональной деятельности. Вместе с тем, интерес к профессиональной деятельности имеет высокие показатели у методистов и педагогов-воспитателей.

Данный факт мы объясняем высоким уровнем профессионального стресса и выраженностью синдрома эмоционального выгорания. Можно предположить, что при работе со стрессом, данное негативное проявление могло бы быть устранено.

Диагностика эмоционального тонуса педагогических работников показало зеркальное распределение по сравнению с психической активностью. Данный факт заставляет нас принимать версию о неполном использовании профессионального потенциала в области творчества при сохранении понимания значимости своей работы.

Оценка комфортности выявила, что педагогические работники ДОО в своей основной части испытывают комфорт в своей среде. Тем не менее, при включении их в конфликт они могут проявить определённую настойчивость, негибкость. Выраженность данной характеристики в различных группах отмечает, что существенной детерминированности комфортности должностью не обнаружено.

Наконец, диагностика напряженности педагогических работников показала, что наибольшую напряженность испытывают руководители ДОО, высока напряженность и педагогов-воспитателей.

В целом, на фоне высокого интереса к профессиональной деятельности и эмоционального тонуса, наблюдается низкая психическая активность и комфортность. Сотрудники испытывают высокое и среднее напряжение, но не реализуют свой профессиональный потенциал и не удовлетворены

результатами своей деятельности. Для руководителей дошкольного образовательного учреждения характерно снижение интереса к работе, характерна неудовлетворённость своей работой.

Эмпирические данные показали, что у большинства педагогов ДООУ при низкой степени выраженности психической активации, наблюдается высокая степень усталости, вялость и апатия, нежелание работать. Параллельно с этим отмечается высокая степень напряженности – состояние тревоги и волнения, давление ответственности. Сочетание этих параметров приводит к крайне дискомфортному состоянию.

Высокий уровень комфортности сопровождается и поддерживается высоким уровнем интереса и эмоционального тонуса. Сочетание этих параметров позволяет поддерживать необходимое в данной профессии внимание и сосредоточенность. Кроме того, данные качества позволяют в значительной мере мобилизовать силы и средства организма. Вероятно, эти показатели в некоторой степени затормаживают развитие профессионального стресса. Они же косвенно поддерживают сохранение специалиста на стадии сопротивления стрессу на фазе «резистенции».

Итак, профессиональные стресс педагогов приводят к их социальной и профессиональной дезадаптации. В среде руководителей обнаружены самые высокие показатели подверженности стрессу, в группе методистов самые низкие показатели подверженности стрессу. Наиболее острые негативные последствия наблюдаются у руководителей, у них же самый высокий уровень эмоционального выгорания и снижения интереса к профессиональной деятельности, напряженности, неудовлетворённости и нереализованности. Педагоги-воспитатели более всего страдают от вертикальных конфликтов в профессиональной деятельности, неопределённости требований к работе, загруженности формальной составляющей работы. Наибольшее удовлетворение работой и наименьшую подверженность стрессу продемонстрировали педагоги-методисты.

Основные факторы дезадаптации педагогов в рамках их профессиональной деятельности следующие (расположены по степени значимости и распространенности в ответах работников ДООУ):

- превышение объема выполняемой работы отведенному для этого времени, постоянное увеличение заданий и отчётности;
- недооцененность педагогического труда в рамках материального и морального вознаграждения, отношения общества к педагогической профессии.

Синдром эмоционального выгорания как сопряжённое с дезадаптацией явление свойственен большинству педагогических работников. У руководителей обнаружен, главным образом, сформированный синдром, у педагогов-воспитателей он находится, чаще всего, в стадии формирования.

Основными симптомами синдрома эмоционального выгорания в обследованной группе являются:

- редукция профессиональных обязанностей – сокращение или облегчение профессиональных обязанностей, которые требуют эмоциональных затрат;
- эмоционально-нравственная дезориентация – ограничение эмоциональной отдачи и самооправдание, защита своей стратегии;
- расширение сферы экономии эмоции – снижение уровня эмоциональной отдачи и в общении с родными, друзьями и знакомыми.

Педагогические работники ДОО не используют свой профессиональный потенциал в силу стрессовых состояний. Большинство работников ДОО нуждаются в специальной организованной внешней помощи и коррекции, а в ряде случаев терапевтической помощи.

Библиографический список

- Данилова Н.Н.* Психофизиология: Учебник для вузов. М., 1998.
- Кэри Л. Купер, Филипп Дж. Дэйв, Майкл П. О'Драйсколл.* Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение. СПб., 2007.
- Элкин А.* Стресс для «чайников». СПб., 2006.
- Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. науч. ст. / Сост. Ю. Л. Ханин. М., 1983.
- Судаков К.В.* Системные механизмы эмоционального стресса. М., 1981.
- Тьюбеинг Д.А.* Избегайте стрессовых ситуаций: пер. с англ. М., 2003.
- Ушакова Е.* Здоровье учителя: причины недугов и их профилактика // Директор школы. 2009. №1. С.81
- Ушакова Э.И., Ушаков Г.К., Илпаев И.Н.* Об уровнях формирования стрессоров и стрессов // Труды Ленингр. науч.-иссл. психоневрологического ин-та им. В.М. Бехтерева. Т.82 Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства. Л., 1997.
- Ходосова А.П.* 12 способов укротить стресс. М., 2004.
- Черепанова Е.М.* Психологический стресс. Книга для школьных психологов, родителей, учителей. М., 1996.

Н.Г.Терещенко

Совершенствование системы способов саморегуляции состояний у педагогов с помощью психотехник

В наше динамичное время сохраняет актуальность проблема поиска средств саморегуляции состояний. Интерес к ней вызван проблемой стресса, остро заявившей о себе в XX веке условиями современного производства и охватившей все сферы современной жизни (Бодров, 2000; Виткин, 1995; Левис, Левис, 1996). Владение эффективными приемами психологической регуляции собственных состояний как средства адаптации к стрессу является важной компетенцией в структуре профессиональной компетентности и в структуре профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности любого специалиста. Очевидно также, что навыки саморегуляции занимают важное место в структуре жизнестойкости и повышают качество нашей жизни. Поэтому, на наш взгляд, необходимо

массовое обучение приемам саморегуляции состояний. В данной статье представлены результаты исследования, выполненного под нашим руководством С.В. Горащенковым.

Исходя из актуальности данной проблемы, была поставлена цель исследования: изучить влияние целенаправленного обучения на совершенствование системы способов саморегуляции состояний и на снижение нервно-психического напряжения.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи.

1. На основе анализа данных литературы обосновать использование психотехник для корректировки нервно-психического напряжения у педагогов.

2. Разработать и апробировать методику, направленную на расширение способов саморегуляции и снижение нервно-психического напряжения у педагогов с помощью психотехник.

3. Определить уровни нервно-психического напряжения до и после обучения использованию способов саморегуляции.

4. Выявить и сравнить способы саморегуляции, у прошедших и не прошедших обучение.

Основная гипотеза исследования состоит в предположении о том, что система способов саморегуляции, целенаправленно сформированных с помощью психотехник, обеспечивает снижение нервно-психического напряжения.

Эмпирическое исследование проводилось с октября 2011 г. по март 2012 г и его основу составил формирующий эксперимент. Выборку исследования представили педагоги школы №68 (специальной коррекционной школы VIII вида) г. Набережные Челны, которых, случайным образом разделили на 2 группы по 30 человек. С экспериментальной группой проводилась тренинговая программа по снятию нервно-психического напряжения. Контрольная группа – это группа испытуемых, с которой тренинговая программа по снятию нервно-психического напряжения не проводилась.

Данный профессиональный состав выборки объясняется следующими причинами. Осуществляемая модернизация системы образования предъявляет особые требования к профессиональным качествам педагога. Психическое здоровье преподавателя, его личностное благополучие влияют на успешность и качество обучения и воспитания. Педагогическая деятельность эмоционально и интеллектуально насыщена, в ней присутствуют стресс-факторы и стресс-ситуации, влияющие на состояния. Состояния (фрустрация, тревожность, напряженность, дискомфорт и стресс), возникающие на стрессовые условия, сопровождаются высоким нервно-психическим напряжением, что ведет к уменьшению эффективности деятельности. Одним из механизмов изменения состояния в стрессовых условиях является саморегуляция и владения средствами управления экспрессивным поведением, средствами саморегуляции является важной общепсихологической профессиональной компетентностью педагога. В педагогической деятельности продуктивность труда учителя во многом зависит от владения им системой способов регуляции психических

состояний. Для регуляции эмоциональных состояний могут использоваться разные психологические средства: метод словесно-образного, эмоционально-волевого управления состоянием человека, концентрация на дыхании, концентрация на напряжении и расслаблении мышц, релаксация, медитация.

Нервно-психическое напряжение измерялось с помощью методики Т.А.Немчина (Прохоров, 2004, С. 39-44), способы саморегуляции были изучены с помощью разработанной нами анкеты. Для определения достоверности различий использовались: t-критерий Стьюдента, критерий Фишера (Сидоренко, 1996).

В эмпирическом исследовании было установлено, что педагоги в своей профессиональной деятельности используют разные способы саморегуляции, как правило, иногда, не регулярно, от случая к случаю или редко. Значимо чаще они выбирают способы саморегуляции, связанные с отдыхом, и мало используют способы, требующие собранности, проявления волевых процессов, самовоспитания. Педагогами выбирались восемь способов саморегуляции, такие как созерцание воды, прослушивание музыки, общение, одиночество, сон, физическая нагрузка, самовнушение, переключение с одного вида деятельности на другой. Эти стихийно сформированные способы недостаточно эффективны, так как на это указывают полученные в исследовании высокие показатели нервно-психического напряжения педагогов. В связи с этим было выдвинуто предположение, что система способов саморегуляции, целенаправленно сформированных с помощью психотехник, обеспечит снижение нервно-психического напряжения.

В соответствии с целью и задачами исследования была разработана 8-часовая обучающая программа для педагогов, основное направление которой состоит в расширении способов саморегуляции состояний через информирование и формирование чувственного опыта. Программа направлена на снятие нервно-психического напряжения через расширение способов саморегуляции, формирование навыков саморегуляции, управления собственным психоэмоциональным состоянием. Цель программы: обеспечить снижение нервно-психического напряжения с помощью практического применения приемов саморегуляции. Задачи: расширить знания педагогов о способах снятия нервно-психического напряжения; познакомить с приемами и техниками саморегуляции; познакомить с литературными источниками по снятию нервно-психического напряжения. Занятия охватывают следующие темы: «Расслабление через дыхание», «Дыхательные упражнения с расслабляющим и тонизирующим эффектом», «Снятие мышечных зажимов», «Релаксация через напряжение и расслабление», «Упражнения для сохранения лица и голоса», «Медитация», «Релаксация через образы», «Музыка и расслабление». Каждое занятие состоит из 3 частей: вводной, основной и заключительной. В программу включены известные зарекомендовавшие себя психотехники: релаксация, концентрация, ауторегуляция дыхания, программирование, визуализация образов (Вяткин, 1981; Габдреева, 1981; Голизек, 1995; Жариков, 1990; Леонова, Кузнецова, 1993.).

Данная тренинговая программа была проведена с экспериментальной группой педагогов. После того как педагоги прошли обучение было проведено повторное диагностирование нервно-психического напряжения. Чтобы убедиться, что изменения, зафиксированные после проведения формирующего этапа эксперимента, произошли именно от его воздействия, сравнили полученные результаты не только с исходным уровнем, но и с результатами в группе, где эксперимент не проводился, контрольной группе.

Полученные результаты и выполненные обобщения указывают на то, что при целенаправленном обучении приемам саморегуляции у педагогов расширился диапазон применения способов. Появились новые способы: концентрация на дыхании, визуализация образов, медитация, способы, связанные с проявлением волевой регуляции, самовоспитанием. Прежние способы остались в репертуаре применяемых способов. Педагоги чаще стали использовать такие способы, как музыка, вода, сон, переключение с одного вида деятельности на другой, самопрограммирование.

Проведенный сравнительный анализ исследуемых показателей в группах педагогов, прошедших и не прошедших обучение, позволил выявить значимые различия в способах саморегуляции и уровнях нервно-психического напряжения. У педагогов, прошедших обучение, расширился диапазон применения способов саморегуляции, а показатели нервно-психического напряжения стали значимо ниже. Полученные результаты показывают, что система целенаправленно сформированных способов саморегуляции обеспечивает снижение нервно-психического напряжения и надежную адаптацию организма в условиях стресс-факторов.

Основная гипотеза исследования подтвердилась статистически: система способов саморегуляции, целенаправленно сформированных с помощью психотехник, обеспечивает снижение нервно-психического напряжения.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в решение проблемы саморегуляции состояний и обогащение такого раздела, как психология состояний. Полученные результаты показывают, что система целенаправленно сформированных способов саморегуляции обеспечивает снижение нервно-психического напряжения и надежную адаптацию организма в условиях стресс-факторов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная тренинговая программа по снятию нервно-психического напряжения может быть использована в профилактической работе с педагогами школ, детских садов, интернатов.

Библиографический список

- Бодров В.А.* Информационный стресс. М., 2000.
Виткин Дж. Мужчина и стресс / Пер. с англ. И. Стюф. СПб., 1995.
Виткин Дж. Женщина и стресс / Пер. с англ. Л. Царук.. СПб., 1995.
Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. М., 1981.
Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. Казань, 1981.
Голицек Э. Преодоление стресса за 60 секунд / Пер. с англ. Н.Б. Прутковской. М., 1995.

- Жариков Е.С.* Психологические средства стрессоустойчивости. М., 1990.
- Левис Ш., Левис Ш.К.* Ребенок и стресс / Пер. с англ. Е. Григорьева. СПб., 1996.
- Леонова А.Б., Кузнецова А.С.* Психопрофилактика стрессов. М., 1993.
- Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. СПб., 1996.
- Прохоров А.О.* Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М., 2004. С. 39-44.

Т.В. Черникова

Адаптационный потенциал межкультурного взаимодействия в современной российской школе

Центральной задачей школьного образования в России является обеспечение удовлетворения потребности отдельно взятого человека в уровне предметной и социально-психологической компетентности, достаточной для его успешной социальной адаптации. Адаптация вслед за Н. А. Бернштейном понимается нами не только как приспособление к жизненной среде с целью выживания, но также как преодоление ограничений этой среды, «движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения» (Бернштейн, 1966, с. 314).

Многонациональный состав учащихся и учителей образовательных учреждений юга России привносит в школьную среду многоязыковую и – в поле широком плане – поликультурную специфику. Несмотря на общность российского гражданства, различия в национально-языковой принадлежности выливаются в многообразные формы этнокультурной конфронтации уже на этапе школьного детства. Они выражаются в попытках отдельных групп школьников установить доминантное влияние по принципу национальной принадлежности; проявлениях неприязненного отношения между учениками и учителями, придерживающихся различных этнокультурных традиций; категорических претензиях со стороны родителей к школьному дресс-коду и др.

Острота межнациональных взаимоотношений внутри школы усиливается, когда взаимопонимание сторон становится практически невозможным по причине отсутствия, в прямом смысле, общего языка. Такое, например, наблюдается в районах Волгограда и Волжского, расположенных поблизости от продуктовых и вещевых рынков, где торгуют граждане Афганистана, Вьетнама, Китая, Кореи, Таджикистана, Турции, Узбекистана и др. стран. В школах, расположенных вблизи рынков, обучаются дети от 12 до 74 национальностей. Не имея статуса национальной школы, такие образовательные учреждения по результатам итоговой аттестации показывают крайне низкие результаты, прежде всего, по русскому языку. В столичных городах подобного рода ситуации выглядят еще острее, вынуждая образовательные учреждения, озабоченные своим академическим статусом, предпринимать граничащие с

нарушением прав человека действия по защите школ от прихода них детей мигрантов.

На этом фоне фиксация национальных территорий на проблемах сохранения и развития языков национальных меньшинств без равноценной образовательной работы по качественному освоению общегосударственного языка может привести к искусственно созданному эффекту сегрегации. Современной непостижимой выглядит образовательная ситуация в Саха (Якутии), где школьники начинают изучать русский язык только в шестом классе, в то время как национальный и английский – в начальном звене. На фоне государственной проблемы падения культуры общения, речи, неоправданного искажения и засорения в социальных сетях и СМИ русского языка – средства межнационального общения и позитивного поликультурного и межконфессионального взаимодействия – постановка приоритетов на локальных вопросах в ущерб общим может нанести непоправимый вред, усилив дезадаптивные явления и социальную напряженность на местах и в целом в государстве.

В качестве альтернативы противопоставления в стране государственного и национального языков нами предлагается идея проектной заявки по организации на базе школ открытых центров русского языка. Они действуют в системе дополнительного образования, их финансирование осуществляется из бюджетных источников (в рамках кружковой работы, если школьный центр организован по типу общественной организации) и внебюджетных средств, привлеченных благодаря поддержке национальных диаспор и землячеств, российских и международных фондов и грантов. Для контингента детей мигрантов, родители которых намерены принять российское гражданство, деятельность центров сфокусирована на изучении русского языка. Одновременно с этим получающие дополнительную подготовку школьники несут в семью не только новые языковые реальности, но и алгоритмы их освоения. Домашние задания для школьников, посещающих занятия центра (напр., составление родословного древа), будут сформулированы так, что придется задействовать при их выполнении знания и опыт родителей, вовлекая их в процесс системного изучения русского языка. Тем самым совместная речевая деятельность на русском языке способствует расширению пространства социального благополучия обучающихся и их домашнего окружения. Лингвистическая подготовка на языке территории проживания становится, таким образом, действенным средством успешной социализации детей, если она одновременно является предметом изучения, речевым средством адаптации к новым условиям, прогрессивными нововведениями в сложившемся укладе жизни национальной и межнациональной семьи.

Какие другие возможности межкультурного взаимодействия могут быть задействованы в деятельности школьных центров открытого обучения языкам? Содержание работы в них может строиться как по изучению русского языка, так и языков малых народов России, ближнего и дальнего зарубежья. Для национальных территорий нашей страны, в силу неблагоприятных социально-

исторических условий утративших значительную часть национально-языкового достояния, работа школьных языковых центров будет служить делу его восстановления и развития. Появление в школе центра обучения иностранному языку или и/или языку малой народности открывает дополнительные возможности по обмену и взаимообогащению достижениями национального опыта. Он успешно внедряется как на уровне организации и усовершенствования быта (национальная кухня, утварь) и ремесел (прикладного творчества), так и на уровне выбора конструктивных способов жизнеустройства и разрешения проблем отдельного человека или малой общности людей. Кроме этого, мировой опыт показывает, что когда в условиях доминирующей языковой среды происходит обучение языку лиц, говорящих преимущественно на языке другой национальности, находятся (уже в среде преподавателей и организаторов образовательного процесса) желающие изучать иностранный язык и язык малой народности. Примерно по такому образцу идет образовательная подготовка в России студентов из Китая: в тех вузах, где они изучают русский язык, со временем начинают работать центры китайского языка и китайской культуры.

В логике обоснования проектной идеей по поводу организации работы открытых центров русского языка на базе общеобразовательных школ нами было предпринято пилотажное исследование. В нем приняли участие 46 руководителей и педагогов (в подавляющем большинстве женщин) г. Волгограда и Волжского из образовательных учреждений с многонациональным составом обучающихся. Цель исследования заключалась в ориентировочном определении показателей готовности школьных коллективов к организации деятельности открытых центров изучения русского языка для детей мигрантов. Эта готовность рассматривалась как единство педагогического профессионализма и личностных характеристик.

Десятилетие назад автором статьи совместно с коллегой проводилось подобное исследование на выборке 86 студентов (30 юношей и 56 девушек) Волгоградского педагогического вуза. При общем характере конструктивности этнокультурных установок в половине случаев суждения отражали амбивалентное отношение к представителям другой национальности при умеренном интересе к их культуре и желании отстраниться в условиях образовательного взаимодействия. Было выявлено статистически значимое различие ($p < 0,001$) между юношами и девушками в плане их готовности вести педагогическую деятельность в поликультурной образовательной среде. Доброжелательность и открытость проявляли только представители женской выборки.

Результаты проведенного в этот раз исследования «Межкультурное взаимодействие в образовательном процессе» получены на материалах анкеты, которая включала в себя пять вопросов. В целом они свидетельствуют в пользу того, что учительский корпус Волгоградских школ демонстрирует полную осведомленность в вопросах межнационального взаимодействия, владеет ситуацией в школе и готов к системной работе по ее улучшению. Свободные

авторские трактовки понятия «межкультурное взаимодействие» отражают учительское понимание межкультурного взаимодействия в образовательном процессе как «мирного сосуществование разных национальных культур», «синтез культур разных народов в школьном образовании», «внедрение одной национальной культуры в другую». Культура понимается как «порядочность человека». Подчеркивается, что она «не зависит от национальности: любой человек может иметь огромную внутреннюю культуру, обладать тактом, чуткостью, милосердием».

Количественное распределение ответных суждений респондентов на первый вопрос анкеты «Какой смысл, применительно к образовательной ситуации в школе, вы вкладываете в понятие “межкультурное взаимодействие”?», сгруппированы по четырем разделам с указанием процентной доли тематических высказываний.

1. Восприятие и понимание другой национальной культуры (16,13%), в том числе через:

- художественные произведения, домашнюю утварь одежду, кулинарию – 8,06%;

- традиции, праздники, обычаи, обряды – 8,07%.

2. Уважение и принятие культурных традиций других народов (17,74%), в том числе через:

- дружественные отношения между представителями различных культур – 8,06%;

- равноправие в отношениях со сверстниками и учителями – 9,68%.

3. Взаимообмен накопленными знаниями и опытом (25,81), в том числе через:

кросскультурные сравнения в рамках содержания учебных предметов – 11,29%;

- алгоритмы разрешения жизненных трудностей – 9,68%;

- заимствование рациональных способов трудовой и творческой деятельности – 4,84%.

4. Направленное педагогическое воздействие (40,32), в том числе через:

- конвенциональное (внешне вежливое), ровное повседневное общение – 8,06%;

- педагогическое целеполагание с учетом национальности контингента – 9,68%;

- дифференциация действий на основе учета национальных особенностей – 16,13%;

- посреднические усилия при разрешении противоречий и конфликтов – 6,45%.

По сравнению с подобным исследованием, проведенным нами десять лет назад, отмечается смещение числа ответов от отстраненного восприятия в сторону направленного учебно-воспитательного воздействия. Прежде наблюдалось настороженное внимание к ситуации пребывания в поликультурной среде с тревожным ожиданием спонтанных агрессивных

проявлений. Главным содержанием педагогического воздействия в данном исследовании видится инициативная активность учителя в направлении доброжелательного контроля за ситуацией, готовности позитивно интерпретировать малейшие сбои в отношениях, используя для этого любые поводы. Например, один из респондентов в рамках уроков физкультуры связывает спортивное поведение с различными национальными традициями тренировки тела («знание истории спортивных игр у различных народов, национальные особенности отношения к телу человека») может отражать черты национального характера).

Учитель в многонациональной школе, как указывают на это сами педагоги, неизбежно выполняет задачи посредничества в случаях спонтанного проявления межнациональной неприязни. Учительский опыт «позитивной практики разрешения конфликтов» позволяет «смягчить противоречия в случаях конфронтации и дискриминации по национальному признаку». Подобного рода работу, как это представляют себе учителя, вряд ли стоит опасливо выстраивать только на принципах дипломатичности и призывов к толерантности как «худому миру», который «лучше доброй ссоры». Основу стабильных межнациональных взаимоотношений в школе следует искать не в вопросах совместимости этнических культур, а в безусловном утверждении правил построения жизни школьных детско-взрослых сообществ, организованной по логике возрастного, личностного и социального становления и развития. За пределы школьной образовательной среды выносятся проблемы, имеющие корни в историческом противостоянии народов. В качестве ключевого выдвигается «требование, чтобы дети разных национальностей находились в школе в равных условиях». Ведущим принципом, на котором строится межкультурное взаимодействие в школе, объявляется «соблюдение норм морали, честности, человечности, взаимопомощи и взаимоподдержки».

Ответы учителей на второй вопрос анкеты «Какие условия должны быть обеспечены для налаживания межкультурного взаимодействия в школе?» легко разделить на три группы. В ответных суждениях практически не встречаются отговорки о существовании объективно неблагоприятных факторов: учителя едины в том, что для создания условий надо специально прилагать педагогические усилия.

Первую группу (40,00% высказываний) относительно условий составили утверждения о том, что *педагогическая корректность* по отношению к различным этнокультурным проявлениям во многом обеспечит «благоприятную атмосферу» в школе. От учителей ожидается демонстрация примеров «деликатности», «порядочности», «открытости, честности и доверия», «бережного внимательного отношения» к другим, «уважения человеческого достоинства». В совокупности, как предполагают респонденты, это положительно скажется на укреплении «школьного микроклимата» и будет стимулировать «дружеские отношения между учителями и учащимися».

Вторую группу (33,33%) условий установления благоприятного межкультурного взаимодействия составили рассуждения об *инициативности учителя*. Ему стоит использовать все возможные поводы на уроке и во внеурочной деятельности, чтобы мотивировать школьников на активное изучение жизни людей из других национальных культур. Высказывается пожелание насыщать «дидактические методы кросскультурным содержанием». Во внеклассную работу следует ввести такое организационное новшество, как «антиконфликтные группы» из числа учащихся, учителей, родителей.

Третью группу условий (26,67% суждений) составили утверждения педагогов о гарантированной поддержке с их стороны *равноправия и справедливости* в отношениях между различными представителями школьного коллектива. Следует пресекать проявления «национального шовинизма», «не разделять людей по национальному признаку», «не навязывать одностороннего мнения», «стараться не обидеть человека, независимо от его национальности и социального положения, равнодушием, пренебрежением, высокомерием». «Одинаковость требований» и «подчеркивание общего начала в религиозных ценностях и человеческих качествах у разных народов» укрепят в школе отношения «совместности» и «общих правил».

Один из респондентов в ответном листе анкеты совершенно справедливо заметил: «Особых условий не надо: просто относиться ко всем, независимо от наций, по-человечески – не причиняя вреда и насилия, с любовью, пониманием и доброжелательностью».

Ответные суждения педагогов на третий вопрос анкеты «Каким вы видите собственный вклад в развитие межкультурного взаимодействия в школе?» сложились в развернутый перечень педагогических средств, которыми владеют респонденты и которые они готовы активно использовать в решении задач укрепления межкультурного взаимодействия в школе.

Перечень учебно-воспитательных средств с указанием процента их упоминаний в анкетных листах отражает преобладание «назидательных» способов массового воспитания культуры межнациональных отношений в школе и недостаток индивидуально-рефлексивных. Так, указания на:

- предметное и межпредметное содержание различных уроков и дополнительных учебных занятий как повод конструктивного обсуждения вопросов межнациональных отношений (напр., история с примерами из Великой Отечественной войны) содержались в 9,21% суждений;

- классные часы по информированию (с привлечением компетентных родителей, кино и др.) о различных национальных традициях, обычаях, нравах, образе жизни с указанием культурно-исторических оснований их возникновения – в 15,79%;

- классные часы-беседы по этике поведения («уроки толерантности») с участием детей различных национальностей с целью формирования уважительных отношений между представителями различных этнических культур – в 23,68%;

- праздники, конкурсы и фестивали по проблеме межнациональной дружбы, национальных видов спорта либо, наоборот, уводящих темы и позволяющих избегать острых вопросов – в 14,47%;
- мероприятия по интересам «камерного» характера (гостиные, клубы, студии, малые проекты) – в 1,32%;
- соревновательные мероприятия познавательной направленности (викторины, олимпиады) по межкультурной тематике – в 3,95%;
- контроль за общением детей, внимание к их социальному самочувствию в группе сверстников; обучение способам саморегуляции поведения и алгоритмам разрешения конфликтов – в 14,47%;
- разъяснительная работа с родителями детей различных национальностей, организация их общения (в т.ч. дискуссионного); посредничество в проблемном взаимодействии – в 6,58%;
- реализация авторских воспитательных программ по организации системной воспитательной работы (этико-правовое и патриотическое воспитание, детский правовой университет) с задействованием этнокультурного компонента – в 1,32%;
- личный пример корректности педагога в общении с представителями различных национальностей; положительные примеры из его личного опыта – 9,21%.

Путем простого суммирования легко определить, что более трех четвертей указаний в ответных листах учителей (77,62%) отражают формы привычной для них учебной и массово-воспитательной работы: уроки, классные часы, общешкольные мероприятия развлекательного и соревновательного характера, присмотр в виде контроля. Если бы речь шла только об обретении внешних проявлений вежливого поведения при взаимодействии с представителями других культур, то, наверное, таких мероприятий было бы достаточно. Востребуется, однако, более глубокая педагогическая работа, направленная на формирование устойчивого позитивного взаимодействия, и в связи с этим ощущается недостаток рефлексивной системной активности: имеется лишь 22,38% указаний на ее наличие. Имеется в виду личный пример учителя как образец достойного поведения в поликультурной среде школы, осмысление проблем межкультурного взаимодействия в ходе занятий клубного типа в малых группах, системная учебно-воспитательная работа по научно-обоснованным авторским программам воспитания и развития.

При наличии педагогического опыта и готовности его эффективно применять учителя испытывают серьезные трудности. Ответы респондентов на четвертый вопрос анкеты «Какие трудности вы предвидите при активизации межкультурного взаимодействия в образовательном процессе?» были сопоставлены с ответом на пятый вопрос «Какую методическую помощь по проблемам организации эффективного межкультурного взаимодействия вам хотелось бы получить от преподавателей курсов повышения квалификации?». Количество ответных суждений по двум вопросам представлено в сравнении с указанием доли в процентах.

Трудности

1. Языковой барьер в общении из-за незнания детьми мигрантов русского языка и запущенных речевых нарушений логопедического характера – 21,05%.

2. Узкий кругозор, неграмотность, педагогическая запущенность и учебная пассивность детей мигрантов, их слабая осведомленность в сфере этнокультурных достижений своего народа – 10,53%.

3. Спонтанные проявления агрессии в поведении у детей мигрантов, их демонстративное неприятие новой для них культурной среды, отказ от добровольной ассимиляции – 17,54%.

4. Спонтанные проявления неприятия в классе новых учащихся со стороны детей участников военных действий на Кавказе (Грузия, Осетия, Чечня) – 15,79%.

5. Сопротивление родителей воспитательному воздействию школы, их попытки отстоять право ребенка игнорировать и активно отторгать требования русскоязычной образовательной среды – 10,53%.

6. Негативное влияние неполной и искаженной информации и интерпретации со стороны СМИ по поводу столкновений представителей различных национальностей – 5,26%.

7. Слабость общепедагогической, личностной и социальной готовности

Запросы о методической помощи

Способы учебной и воспитательной работы с детьми, не владеющими русским языком – 6,98%.

Формы организация дополнительных учебных занятий с детьми мигрантов, компенсирующих невозможность учителя осуществлять полноценный дифференцированный подход на уроках – 2,33%.

Алгоритмы анализа школьных конфликтов, возникающих из-за национальных разногласий с привлечением опыта других народов в их разрешении (в т.ч. при участии педагога-психолога); методики сплочения школьных и классных коллективов в образовательном учреждении с многонациональным составом – 23,26%.

Специальная литература в формате «дайджест» об обычаях,

учителя к ведению учебно-воспитательной поликультурной образовательной среде – 19,30%.

нравах, традициях людей отдельных национальностей и их культурно-исторических образовательных традициях – 18,60%.

Информационное и учебно-методическое обеспечение преподавания русского языка и воспитания в полиэтнической среде (книги, буклеты, сценарии, разработки, тексты лекций, сборники национальных игр, плакаты, логопедическое оснащение, диски с презентациями и др. информацией) – 23,26%.

Дополнительное обучение с проведением тренингов и мастер-классов по организации учебных и воспитательных мероприятий по тематике межкультурного взаимодействия – 9,30%.

Пособие для школьников с книгой для учителя по обучению толерантности – 4,65%.

Запрос о методической помощи неопределенного характера – 11,62%.

Количественное соотношение ответных суждений по двум последним вопросам анкеты позволило увидеть, что запросы к системе повышения квалификации о научно-методической помощи не всегда направлены на ликвидацию пробелов в педагогической подготовке. Без внимания остались вопросы педагогического сотрудничества школы и национальной семьи. Кроме этого, учитель бывает дезориентирован в ситуации противоречивой информации со стороны СМИ о конфронтационных происшествиях в стране на межнациональной почве, в то время как ученики и родители активно интерпретируют события в свою пользу. Несмотря на совершенно конкретное проблемное поле, запросы о методической помощи порой носят совершенно неопределенный характер, напр.: требуются «методические рекомендации и сведения», т.к. «элементарно не хватает знаний», «как улучшить адаптацию учащихся разных национальностей в классе и на уроке» и как «адаптировать вновь прибывших учащихся в классе». Кроме предметно-педагогических, отмечались трудности личностного и социального характера: «растет число педагогов, которые не хотят понимать, почему мы в России должны пропагандировать культуру других народов, хотя у нас есть свои традиции», отмечается их «нежелание вникать в национальную культуру другого народа»,

а также «протест в ответ на нежелание детей из кавказских семей признавать авторитет учителя-женщины».

Проектная идея создания в школах с многонациональным составом центров открытого обучения русского языка вписывается в систему приоритетов развития образования в южно-Российском регионе, где важнейшим делом считается реализация гуманитарной научно-исследовательской и научно-практической программы, ориентированной на укрепление мира и межнациональных отношений через языки, образование, культуру. Теоретическими основаниями работы по проекту служат научные разработки антропологического подхода в образовании авторов В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева (2013). Практические ориентировки по исполнению проектной идеи содержатся в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, подготовленной А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым (2011).

Формирование компетентности нового поколения населения России по русскому языку происходит в условиях тотальной миграции и неизбежности в этом процессе межнациональных столкновений. Создаваемые центры выступают в этих условиях открытой площадкой для демонстрации, через изучение языка, добрых намерений и ценностного отношения к своей и иной национальной культуре.

Библиографический список

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М. Наука, 1966. С. 314.

Деражне Ю.Л. Обучаемый и тьютор в системе открытого обучения. Жуковский, 2000. 144 с.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / авт.-сост. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. 23 с.

Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. М.: Изд-во ПГСТУ, 2013. 432 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.Б.Зеленская

К вопросу адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья при поступлении в институт

Во все исторические периоды времени общество и государство на пути своего развития решает ряд социальных проблем, одной из которых является проблема интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. На современном этапе важным является вопрос определения и преодоления социальных и биологических причин, обуславливающих появление детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Решение этой проблемы предполагает повышение материального и культурного уровня жизни людей, уровня развития образования, здравоохранения, охраны труда и преодоление социальных причин неблагополучия.

Гуманистический подход базируется на максимальном развитии физических и духовных сил каждого члена общества. Недооценка развития интеллектуальных и других качеств личности приводит к снижению социальной значимости человека, что негативно сказывается на адаптации в обществе данного человека. Общество должно стремиться к максимальному вниманию по отношению к каждому своему члену и созданию оптимальных условий воспитания и обучения детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, позволяющих поднять их личностную и социальную значимость.

Социальное развитие (социализация) – процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений, который состоит из: трудовых навыков; знаний; норм, ценностей, традиций, правил; социальных качеств личности, которые позволяют человеку существовать в обществе других людей.

Развитие социальной компетентности – важный и необходимый этап социализации человек в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений.

Социально-педагогическая деятельность в условиях дошкольных и школьных образовательных учреждений достаточно хорошо отражена в

программно-методических комплексах. А вот вопрос психолого-педагогического сопровождения студентов сегодня является актуальным.

Любые нарушения развития, будь то психические или физические, в первую очередь, влияют на характер развития личности, становление его нравственных ориентиров, нарушается развитие эмоционально-волевой сферы, произвольность поведения. Все эти нарушения затрудняют взаимодействие индивида с социальной средой, снижают способность адекватного реагирования на происходящие изменения, усложняющиеся требования. Лица с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в достижении своих целей из-за часто завышенных для них социальных норм, что приводит к неадекватным реакциям и отклонению поведения. Вместе с тем успешная социальная адаптация открывает для них возможность активного участия в общественной жизни. В благоприятных условиях повышает возможность формирования у лиц с ограниченными возможностями здоровья как социальных, так и профессиональных навыков.

Новое содержание образования предполагает вариативность, что позволит учитывать типологические и индивидуальные возможности обучающегося и эффективнее решать на практике задачи их обучения.

Поступая в институт, студент включается в новые социальные отношения, особенно если ребенок закончил специальную (коррекционную) школу, т.е. не был интегрирован в педагогический процесс массовой школы.

Студент с ограниченными возможностями здоровья должен научиться выстраивать отношения и с однокурсниками и с преподавателями, во вторых преподавателям так же приходится учитывать особенности развития, восприятия и т.д. данной категории студентов, в третьих другие студенты группы так же должны принять этого студента. В данном случае вопрос адаптации - это вопрос многосторонний.

В ходе опроса студентов на вопрос «*Как вы относитесь к инвалидам?*» ответы были только: «положительно» и «равнодушно»; при этом 80% опрошенных относятся к инвалидам позитивно, а пятая часть опрошенных равнодушна к инвалидам и не задумывается об их проблемах. При этом большинство студентов отмечали «доброжелательность» в качестве основной черты личности с ограниченными возможностями здоровья.

Основными отрицательными чертами личности с ограниченными возможностями здоровья большинство студентов назвали «недостаток инициативы» и «недоверие к людям».

Таким образом, хотелось бы отметить, что на наш взгляд, есть необходимость в работе по развитию толерантности к лицам с ограниченными возможностями здоровья, а так же в психолого-педагогическом сопровождении студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Эта работа должна быть направлена как на помощь студенту: в преодолении трудностей в процессе обучения, в организации себя, своего психологического состояния; помощь в решении возникающих проблем в

общении; так и педагогу, который нуждается в консультации по организации более эффективной деятельности с данным студентом.

Таким образом, социальное воспитание необходимо рассматривать в качестве важнейшей составляющей воспитательной работы со студентами.

Т.В.Разина

Научная деятельность в вузе в контексте адаптации сотрудников к новым образовательным стандартам вузов (на примере Сыктывкарского государственного университета)

В последнее время эффективность научной деятельности в вузах заметно снизилась. Этому есть как объективные, так и субъективные причины. Среди субъективных причин мы можем назвать все возрастающую ориентацию профессорско-преподавательского состава на учебную деятельность в ущерб научной. На сегодняшний день, среди преподавателей вузов 30,95% имеют исследовательскую направленность, 27,25% - педагогическую, 41,80% - смешанную. При этом среди женщин преподавателей (которых становится все больше) исследовательскую направленность имеют 2,9% (Маркова, 2013). Подобную тенденцию поддерживают и соответствующие структурно-законодательные изменения в системе высшего профессионального образования. В частности переход к ФГОС предполагает проведение значительного объема методической работы по составлению новых учебно-методических комплексов по дисциплинам, разработки программ практик, систем требований к выпускным квалификационным работам, написания учебных пособий и методических рекомендаций и т.п., все это в значительной степени сокращает время, которое преподаватели могут посвятить научной деятельности. Тем не менее, участие профессорско-преподавательского состава в научно-исследовательской работе, согласно критериям оценки эффективности вузов, разработанных министерством образования и развития, является одним из критериев, используемых для определения эффективности вуза. Для региональных вузов объем НИОКР в расчете на одного научно-педагогического работника должен составлять не менее 95 тысяч рублей (Приложение 1). Возможно, что в скором времени в число этих показателей войдет и индекс цитирования научных работ, а это предполагает крайне серьезную, глубокую и продолжительную работу над фундаментальными научными темами. Вуз будет эффективным только в том случае, если помимо собственно преподавательской деятельности ведется и научная работа. В преддверии предстоящих аккредитаций особенно важно, чтобы сотрудники вуза смогли быстро и гибко адаптироваться к новым требованиям. В ходе предварительных бесед и опросов преподавателей Сыктывкарского государственного университета было установлено, что до 90% внеаудиторной нагрузки посвящается учебно-методической работе. Подобные временные

затраты не оставляют времени на планомерную и систематическую научную деятельность.

Несомненно, главным субъектом в научной деятельности является профессорско-преподавательский состав. На основе традиционного структурного подразделения вуза – кафедры, возможно создание научных коллективов и школ. Тем не менее, важнейшим условием для осуществления и развития научно-исследовательской деятельности является наличие мотивации сотрудников к ее осуществлению. Вторым немаловажным условием будет планирующая и руководящая роль заведующего кафедрой в организации научной работы. Однако, для проведения такой работы заведующий кафедрой должен хорошо знать научный потенциал своих сотрудников, быть сам уверенным в том, что его подчиненные способны к научной деятельности (Ярошевский, 1982). Помимо прочего, заведующий сам должен быть не только крупным ученым, но и человеком, способным сплотить вокруг себя научный коллектив.

Мы предполагаем, что в силу значительной учебной и административной загруженности, заведующие кафедрами на данный момент занимают пассивную позицию по отношению к кафедре, как научному объединению.

При этом заведующие кафедрами, в связи с доминированием в структуре деятельности педагогических кадров учебно-методической работы, на данный момент времени неудовлетворительно оценивают научный уровень и потенциал сотрудников кафедр на фоне достаточно позитивной оценки прошлых научных заслуг и достижений. Это связано с тем, что в последние годы в связи с переходом на ФГОС штатные сотрудники сделали упор на методическую и учебную работу. В частности, это будет выражаться в целом в доминировании негативных оценок над позитивными при оценке личности подчиненного. Другим аспектом проявления выдвинутой гипотезы будет незначительное количество упоминаемых заведующим результатов научной деятельности своих сотрудников. Помимо этого, при оценке условий успешной научной деятельности, заведующие будут чаще фиксироваться на условиях, затрудняющих научную деятельность или на том, что сотрудник не имеет условий, способствующих научной деятельности. Указанные условия важны в нашей работе как отдельный и совершенно самостоятельный аспект. Их наличие позволяет судить о благоприятных внешних предпосылках адаптации сотрудников к осуществлению научной работы в новых условиях, а их отсутствие или наличие условий мешающих осуществлять научную деятельность – создает предпосылки для дезадаптации сотрудников в плане научной работы, что приведет к ее низкой эффективности.

В качестве испытуемых мы привлекли сотрудников и заведующих пяти кафедр Сыктывкарского государственного университета. Все кафедры являются «выпускающими» и относятся к гуманитарным, социальным и естественным наукам. В общей сложности в исследовании приняло участие 32 человека в возрасте от 28 до 66 лет, в том числе 11 мужчин и 21 женщина (две исследованных кафедры были укомплектованы исключительно женщинами).

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью методов беседы, анкетирования, обработка данных проводилась с помощью контент-анализа. В целом, проведенное исследование носило скорее качественный, чем количественный характер. Диагностический этап строился следующим образом. Первоначально коллектив кафедры (включая заведующего) участвовал в анкетировании, в котором фиксировались основные продукты их научной деятельности. После проводилась индивидуальная беседа с заведующим кафедрой в отношении оценки научного потенциала сотрудников кафедры. Распечатанные тексты бесед подвергались контент-анализу, целями которого было определение субъективного образа научного потенциала кафедры у ее руководителя (заведующего) и выявление форм и способов управления научно-исследовательской деятельностью на кафедре. Контент анализ предполагал фиксацию следующих переменных:

- высказывания заведующих о себе в контексте научной деятельности кафедры;
- оценки научного потенциала сотрудников в прошлом, настоящем и будущем;
- эмоциональные оценки (позитивные или негативные) научного потенциала сотрудников кафедры;
- условия, обеспечивающие эффективную научную деятельность;
- критерии эффективной научной деятельности.

Следует помнить, что результаты контент-анализа отражают, безусловно, субъективный образ каждого сотрудника и кафедры в целом, в сознании заведующего кафедрой и могут быть использованы только с данной поправкой.

При изложении полученных результатов мы, следуя требованию анонимности, обозначили кафедры номерами от 1 до 5 и те же номера присвоили соответствующим заведующим. Сотрудники кафедры нумеруются двойным номером, где первая цифра – номер кафедры, а вторая – индивидуальный номер сотрудника.

В результате контент-анализа выяснилось, что заведующий кафедрой №1 занимает, в основном, созерцательную позицию. Личные местоимения использует не часто (13 раз за беседу). Чаще говорит о своих размышлениях «я думаю» или сомнениях «я не знаю». Неявно противопоставляет себя кафедре и другим сотрудникам «в моем случае там было немножко по-другому». В качестве результатов эффективного труда на первом месте у него «продукт», «плод», причем количество критериев результативности, выделяемое им, невелико, что свидетельствует о том, что он нечетко представляет, что требовать от сотрудников в плане научной продуктивности. Данное предположение подтверждается еще и тем, что важнейшим условием научной эффективности он видит наличие научного руководителя, т.е. в определенной степени разделяет с другими ответственность за руководство НИР на кафедре.

Заведующий кафедрой №2 занимает более активную позицию в отношении кафедры, но проявляет ее довольно мягко. Личные местоимения в речи звучат довольно часто (24 раза). Чаще делится своими размышлениями «я

думаю» и пониманием сложившейся ситуации «я понимаю». Появляются высказывания, свидетельствующие об активной роли заведующего в управлении кафедрой: «я сужу..., я прошу..., если я скажу, то мы сделаем». Однако, местоимения «мы», которые позволяли бы судить о том, что респондент не отделяет себя от кафедры и видит ее как единый организм, появляются всего два раза. В оценках сотрудников фигурируют содержательные параметры – в частности названия тем научных исследований, их логическая смена в процессе научной биографии. В большей степени дает положительные оценки и достаточно подробно характеризует своих подчиненных. Практически отсутствуют оценки будущего научной деятельности при крайне детальном описании текущего состояния научной деятельности. Возможно, это свидетельствует о недостаточности долгосрочного планирования по научным исследованиям со стороны заведующего, тенденции предпочитать краткосрочные научные проекты долгосрочным фундаментальным исследованиям. Причиной этого может быть и объективные факторы: малочисленность кафедры (три штатных сотрудника), преклонный возраст двух сотрудников (что в любой момент может привести к выходу на пенсию), требованиями со стороны руководства «быстрых» результатов.

Заведующий кафедрой №3, по результатам контент-анализа, занимает очень активную позицию. Личные местоимения встречаются 43 раза. Из них 8 местоимений множественного числа (мы делаем, нам нужно, мы надеемся и т.п.), что говорит о том, что заведующий идентифицируется с кафедрой, работает над одной задачей сообща. Сказуемые, которые данный респондент использует с местоимением «я» довольно разнообразны и говорят о достаточно дифференцированном отношении к сотрудникам и научной работе на кафедре и об осознании границы своей осведомленности по ряду вопросов (я говорю, я думаю, я уверена, я не знаю, мне интересно и т.п.). Однако, при этом наблюдается недостаточно четкое представление о будущем научной деятельности в силу большого элемента неопределенности и высоких методических требований (сама сознается, что не может прогнозировать). Тем не менее, высока способность организовать слаженную работу кафедры как единого организма, за счет систематических требований, планирования работы, собственного включения в работу, использования в качестве мотиваторов «чувства долга». Кафедра работает в постоянном и очень интенсивном рабочем режиме. Ставит для сотрудников довольно высокие цели (выше нормативных требования по научной продуктивности).

Заведующий кафедрой №4 занимает активную позицию в отношении кафедры. Личных высказываний – 47. Из них использовано личных местоимений «мы» - 6. Показательно, что данный респондент использует их по преимуществу для того, чтобы указать совместную деятельность себя и какого-либо одного сотрудника с кафедрой. Отождествления со всей кафедрой сразу не происходит. Заведующий склонен приписывать большую часть успехов, как кафедры, так и сотрудников, своему участию в работе. И это имеет под собой основание, в частности, данный заведующий имеет наибольшее количество

публикаций, мировую известность и очень высокий индекс цитирования. Личные высказывания демонстрируют патерналистское отношение заведующего к членам кафедры («все это мои ученики, это мой постоянный соавтор, у меня все кандидаты, он мне был нужен» и т.п.). Подчеркивается собственная исключительность и главенствующая роль на кафедре («Кроме меня на кафедре никто», «все сделано на моих результатах» и т.п.). Личные высказывания данного заведующего в значительной степени, по сравнению с другими заведующими, носят предметный, а не абстрактный характер («Я решил, я заключил договор» и т.п.)

Контент-анализ высказываний показал, что заведующий кафедрой №5 занимает по отношению к кафедре, скорее, созерцательную позицию, что, возможно, объясняется тем, что половина сотрудников кафедры вполне состоявшиеся ученые, доктора наук, по статусу и рейтинговым показателям, не уступающие заведующему, которые не приемлют директивного управления и сами в отношении науки знают, что и как нужно делать. Личные местоимения встречаются 35 раз. Среди них преобладают: «я думаю», «мне кажется», т.е. выражают скорее некие гипотетические конструкты вероятностной природы. Местоимений множественного числа встречается всего пять (работаем мы, у всех, и у меня не исключение и т.п.). По-видимому, несмотря на незначительное абсолютное количество данных местоимений, заведующий не дистанцируется от кафедры, но и кафедра не представляет собой команду, скорее это «собрание звезд».

Таким образом, по итогам проделанной работы нам крайне сложно систематизировать уровень организационных способностей заведующих в плане науки. В представленных данных он колеблется от минимального попустительского до крайне директивного, включает либеральный, демократический стили. Безусловно, выбор стратегии отражает и учитывает особенности кадрового состава кафедры, личные черты и профессиональный опыт заведующих.

Переходя к анализу характеристик заведующими своих подчиненных, начнем с распределения эмоциональных и временных оценок (см. табл. 1). Из таблицы 1 видно, что практически все заведующие предпочитают оценивать текущее состояние научной деятельности на кафедрах при этом количество положительных и отрицательных оценок примерно равное. Второе место по частоте занимают оценки прошлого, где положительные оценки встречаются почти в два раза чаще, чем отрицательные, что отчасти подтверждает наше предположение об идеализации заведующими прошлого состояния научной работы на кафедрах. Очень небольшое количество высказываний посвящено оценкам будущего, прогнозам на развитие научной деятельности, несмотря на то, что в процессе беседы, заведующих специально просили оценить перспективы каждого сотрудника. Правда вызывает оптимизм тот факт, что позитивные оценки в будущем все же встречаются в два раза чаще, чем негативные.

Таблица 1

Абсолютное количество временных и качественных оценок научной деятельности сотрудников кафедр

	1	2	3	4	5	Σ	-
	кафедра	кафедра	кафедра	кафедра	кафедра		+
Прошлое	28	18	10	58	20	134	85
							49
Настоящее	27	43	49	70	55	244	133
							111
Будущее	11	5	17	17	15	65	41
							24
+	24	63	49	63	60	259	
-	42	3	27	82	30	184	

Условные обозначения: «+» - положительные эмоциональные оценки сотрудника, «-» - отрицательные эмоциональные оценки

В целом, представленная картина не подтверждает полностью наше предположение, что заведующие кафедрами идеализируют прошлое состояние науки и критически относятся к настоящему. Однако крайне незначительное количество оценок в будущем дает основания предполагать, что ситуация столь критична, что заведующие вообще не рискуют строить какие-либо прогнозы, а следовательно, эффективно планировать научную деятельность. Объективно это опасение подкрепляется тем, что 34,4% сотрудников на кафедрах постпенсионного возраста, следовательно, в любой момент они могут отказаться работать дальше, а также фактом участвовавших в последние годы увольнений сотрудников вполне трудоспособного возраста. Таким образом, в будущем существует вероятность получить неудовлетворительные результаты научной работы.

Нельзя сказать, что в полученных результатах доминируют негативные оценки подчиненных. В основном заведующие предпочитают своих подчиненных «хвалить» и даже гордиться ими. Однако, как нам кажется, данный результат есть следствие действия довольно сильного мотива экспертизы. Заведующие остерегались быть до конца откровенными с исследователем, несмотря на заверения и обещания анонимности и конфиденциальности. Только два заведующих в своих оценках сотрудников предпочитали использовать отрицательные оценки чаще, чем положительные, несмотря на то, что объективные результаты научной работы на кафедрах довольно высокие (по результатам анкетирования). Возможные причины этого мы видим в личностных особенностях данных заведующих, о которых более подробно уже говорилось выше.

Сравним результаты субъективной оценки заведующими продуктивности сотрудников с объективными данными анкетирования. Надежность

результатов, полученных с помощью анкет, выборочно проверялась по данным отчетов НИР и показала высокую надежность. Здесь мы приведем результаты только первой кафедры.

Таблица 2

Сравнение данных субъективной и объективной оценки научной продуктивности у сотрудников кафедры (в баллах)

Источник информации	Критерий оценки	Номера сотрудников				
		1	2	3	4	5
По результатам контент-анализа	Общая продуктивность сотрудников с точки зрения заведующего				1	
По результатам анкетирования	Количество статей за последние три года		2			0
	Количество статей в журналах ВАК					
	Среднее количество выступлений на конференциях (в год)		0			

Отрицательные значения в графе оценки появляются тогда, когда заведующий отмечает, что тот или иной сотрудник чего-либо не сделал: не написал диссертацию, хотя материал уже был готов, не подготовил за последний год ни одной статьи и т.п.

Как мы видим из таблицы 2, субъективные оценки продуктивности заведующим и объективные результаты труда довольно сильно расходятся, особенно у отдельных сотрудников (№2). Возможно, это связано с пока еще небольшим опытом руководящей работы данного заведующего либо является следствием личных взаимоотношений с сотрудниками.

Любопытные результаты получились, когда мы посмотрели, какие именно продукты научного труда заведующие считают самыми важными при оценке продуктивности сотрудника. Стоит отметить, что к числу таких продуктов, они отнесли достаточно небольшое количество наименований (каждый заведующий назвал 7-8 таких продуктов, не больше), значительно меньше, чем условий, способствующих или препятствующих научной деятельности. Далее мы перечислим несколько, «продуктов», набравших максимальное количество баллов (указаны в скобках). На первом месте – диссертации (33), затем идут публикации или статьи (31), затем «продукт, плод» (9), цитируемость (8), эмпирические, полевые исследования (7), монографии (6). Всего, заведующие выделяют 16 видов научного продукта, причем 6 из них упоминаются лишь единожды. В качестве наиболее универсальных продуктов выступают диссертации (как докторские, так и кандидатские) и различного рода публикации (без разделения на статьи в журналах ВАК). Все остальные параметры представляются заведующим менее значимыми. Особо стоит обратить внимание на такие аккредитационные показатели, как получение

грантов. Только один из заведующих упомянул данный параметр как важный продукт научного труда. На наш взгляд, субъективно гранты не оцениваются как значимые в силу того, что заведующие не видят в них серьезной научной составляющей и воспринимают скорее как способ получения внебюджетных материальных средств.

Цитируемость также не является с точки зрения заведующих важным показателем научной продуктивности и хоть находится на четвертом месте, но отмечается в четыре раза реже, чем самый популярный критерий (диссертации). Возможно, причина этого в изначальной недоверии к процедуре подсчета индексов цитирования или в том, что среди провинциальных преподавателей не так много лиц, вообще имеющих индекс цитирования.

Обратим внимание, что данные критерии не упоминаются заведующими не только в контексте «достижений», но и в контексте того, что было «не доработано», того, что нужно «подтянуть», в то время, как те же диссертации упоминаются и как уже достигнутые результаты и как те результаты, которые еще надо достичь. Показательно, что монографии также не являются часто упоминаемыми критериями научной продуктивности. Возможно, их причина также в достаточно редком появлении в стенах исследуемого вуза.

Многие заведующие в оценке результатов работы используют весьма расплывчатые образы: «продукт», «плод», «качественные результаты». Все это наталкивает на мысль об отсутствии четких субъективных и объективных критериев продуктивности научной деятельности. К результатам деятельности заведующие часто относят «исследования», предполагая, что если человек проводит и организует исследования, то он эффективен как научный деятель.

В целом, обнаруженный в оценках заведующих акцент на двух показателях (диссертации и публикации), говорит о недостаточно полном представлении о возможных продуктах научного творчества, как следствие этого, возможно, происходит однобокая ориентация сотрудников на дальнейшие научные достижения. Диссертации, таким образом, отражают либо долговременные планы (из всех исследованных сотрудников только двое в ближайшие три года могут защитить диссертации), либо прошлые заслуги. Статьи и публикации представляют тактические цели, поскольку их можно создавать достаточно часто. Во многих случаях они служат «быстрыми» средствами повышения научного рейтинга кафедры.

Более широким набором представлены факторы, которые мы обозначили как «условия» успешной научной работы. Как показало исследование, помимо условий способствующих научной деятельности, заведующие еще выделяют и условия, препятствующие, затрудняющие научную деятельность, а некоторые условия (например, фактор, условно названный нами «семейственность») в зависимости от формы своего проявления может либо мешать, либо наоборот способствовать осуществлению научной деятельности. Обобщив и систематизировав выделенные заведующими факторы успешной научной деятельности, мы получили 26 наименований. Сразу необходимо отметить, что некоторые факторы дублируются почти у всех респондентов (научный

руководитель), либо наоборот появляются только в интервью одного из заведующих (академическое образование) и даже в отношении только одного сотрудника (наука для него это форма существования). Максимальное количество баллов набрал фактор «способность думать, анализировать» (35), затем идет «семейственность» - 32, интерес к научно-исследовательской деятельности (27), научный руководитель (25), академическое образование (18), способность к организации и самоорганизации (16), тщательность, добротность в работе (16), чувство долга (14), активность (14) и т.д.

Показательно, что на каждой кафедре заведующие называли специфические условия, которые видели как основные для успеха научной работы.

На кафедре №1 основной задел был сделан в прошлом, благодаря тем научным руководителям, которые подвели бывших аспирантов к защите кандидатских диссертаций. По отзывам самого заведующего, научные руководители как раз и были тем фактором, который способствовал защите сотрудников.

На кафедре №2 таким фактором является личная активность сотрудников в совокупности с интересом к научно-исследовательской деятельности. «Семейственность» в половине случаев выступает «мешающим» фактором.

На кафедре №3 основным условием является чувство долга, ответственности перед кафедрой, которое в совокупности с тщательностью и добросовестностью обеспечивают довольно высокие показатели по науке на данной кафедре. Условие интереса к научной деятельности присутствует не у всех сотрудников.

На кафедре №4 основными условиями успеха выступают способность к самостоятельному, нетривиальному мышлению на основе хорошего академического образования и способности к самоорганизации. Правда, по результатам беседы с заведующим кафедрами, ни один из сотрудников не обладает полностью указанным набором качеств, поэтому оценка научного потенциала сотрудников заведующим весьма невысока.

На пятой кафедре основным условием для успешной научной работы является интерес к научно-исследовательской деятельности, в совокупности с активностью и тщательностью в работе, а также честностью сотрудников, которые позволяют достичь довольно высоких результатов. Это подтверждается хотя бы тем, что на данной кафедре помимо заведующего работают два доктора наук, чего нет на всех остальных рассмотренных кафедрах.

Если говорить об условиях, выделяемых всеми заведующими в той или иной степени, то крайне любопытен фактор, условие научной деятельности, которое мы обозначили как «семейственность». Причем, иногда он выступает как способствующий научной деятельности (родительская семья ученых, муж-ученый, которые создают определенную микросреду и «тянут» человека за собой) и как мешающий научной деятельности (грудные дети, престарелые

родители, тоталитарный супруг или супруга, требующий внимания к себе и значительного объема времени).

Почти все заведующие кафедрами в качестве условий «мешающих» научной работе, явно или неявно (косвенные намеки не нашли отражения в таблице), отмечали административную и педагогическую, учебную, учебно-методическую загруженность сотрудников. Еще одним «мешающим» фактором были названы «другие (т.е. вне научные) интересы» сотрудника, которые также «стягивают на себя все его силы».

Как мы видим, заведующие в своих отчетах далеко не фиксированы только на факторах, «мешающих» научной деятельности, таких факторов указано меньшинство. Однако при оценке каждого конкретного сотрудника зачастую перечисляют и те условия, которые у него есть и те, которые должны быть, но которым данный сотрудник не удовлетворяет (например, «хорошее образование, но нет научной смелости, не умеет самостоятельно мыслить, нет честолюбия»).

Таким образом, подводя итог проделанной работе, мы можем сказать, что в большинстве своем наши изначальные гипотезы не подтвердились. Несмотря на значительную загруженность учебной и административной работой, заведующие кафедрами далеко не всегда занимают пассивную позицию по отношению к кафедре, как научному объединению. По-видимому, в данном аспекте решающую роль будут играть личностные особенности руководителя кафедры, нежели другие факторы.

При оценке своих сотрудников, заведующие кафедрами, действительно дают более позитивные отзывы об их прошлых научных заслугах и достижениях. Однако и оценки настоящего положения дел (которые доминируют в общей массе) нельзя обозначить как исключительно отрицательные. В оценке личности подчиненного не доминируют негативные оценки. Заведующие действительно достаточно лаконично отзываються о научной продуктивности сотрудников, в половине случаев отмечая, что должно было быть сделано и что не сделано. Основными продуктами научной деятельности выступают публикации и защищенные диссертации. При оценке условий успешной научной деятельности, заведующие выделили всего три условия, затрудняющие научную деятельность в целом, но практически всегда отмечали, что у сотрудников отсутствуют многие важные условия, обеспечивающие эффективность научной деятельности. Основными условиями успешной научной деятельности заведующие видят способность самостоятельно мыслить, анализировать и благоприятные условия в семье. Таким образом, структурно-законодательные изменения в системе высшего профессионального образования не являются самыми серьезными и универсальными условиями, которые бы затрудняли эффективную научную деятельность, хотя, без сомнения, и усложняют ее. Значительно большую роль в организации эффективной научной работы играет индивидуальный комплекс личностных, социальных и предметных условий, сложившийся в научной биографии каждого конкретного ученого.

Библиографический список

Маркова Л.Н. Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки 2010 №5 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-deyatelnost-kak-neobhodimoe-uslovie-produktivnosti-razvitiya-individualnogo-stilya-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 04.01.2013).

Ярошевский М. Г. Программно-ролевой подход к исследованию руководства научным коллективом // Проблемы руководства научным коллективом. М., 1982. С. 29-49.

Показатели, пороговые значения и критерии, используемые для выявления вузов и филиалов, имеющих признаки неэффективности. [http://минобрнауки.рф/новости/2932/файл/1464/Показатели_мониторинга. Приложение_1.pdf](http://минобрнауки.рф/новости/2932/файл/1464/Показатели_мониторинга.Приложение_1.pdf) - Приложение 1. (дата обращения: 24.09.2013).

Л.М.Разорина, Д.Н.Разорина

Специфика социально-психологической адаптации первокурсников к вузу

Психологические исследования адаптации встречают ряд теоретико-методологических и методических трудностей. Во-первых, само понятие весьма неоднозначно; во-вторых, явление адаптации представляет собой сложную систему; в-третьих, диагностический инструментарий зачастую отсутствует или недостаточно проработан.

Изучение проблемы адаптации обостряется потому, что в психологии сталкиваются два подхода к ее рассмотрению. Первый представляет своеобразную кальку биологической адаптации; здесь адаптация человека понимается как пассивное и некритичное подчинение среде, пассивное приспособление личности к ситуации столкновения индивидуального и социального в человеке, из такого представления исключается активность субъекта, понятие приобретает отрицательную характеристику и становится неприменимо к исследованию личности (Балл, 1989). Второй подход рассматривает приспособление человека к среде как взаимодействие со средой, уравнивание, с необходимостью включающее в себя активную деятельность субъекта (Балл, 1989; и др.).

Эта биполярность понятия явно или неявно присутствует в сознании исследователя и порождает новые проблемы теоретико-методологического и практического характера. Кроме того, специфика этих двух подходов редко четко разграничивается и обозначается исследователями, рабочее определение понятия может отсутствовать.

Еще одну трудность для изучения адаптации представляет ее системность и многогранность: многочисленные компоненты зачастую сложно систематизировать, кроме того, необходимо учитывать механизмы их функционирования и взаимодействия между собой, а также результаты, к которым приводит работа этой системы. Довольно часто смешиваются разные

аспекты адаптации. Например, вывод об адаптации студента к вузу строится на основе изучения динамики характеристик его системы кровообращения и т.д. Возникает вопрос: насколько правомерно использовать для анализа социально-психологических явлений физиологические параметры организма?

Наряду с этим в изучении феномена психологической адаптации можно выделить три аспекта его рассмотрения: 1) анализ свойства – адаптивность исследуется как характеристика индивида, например, адаптивные стратегии поведения и др.; 2) анализ процесса – исследование смены этапов процесса, динамика изменений при переходе от одного этапа к другому; 3) анализ состояния – исследование степени адаптированности/дезадаптированности индивида в текущий момент (Реан, 2008; Мельникова, 2002).

Понятие адаптации помимо адаптирующегося субъекта неизбежно включает и среду, к которой он адаптируется. Эти две стороны процесса представлены в любом определении понятия. Но сами требования среды и ее специфика редко определяются исследователями, исследуемые индивидуально-личностные свойства рассматриваются изолированно от среды и друг от друга, вне системы деятельности субъекта. Например, в существующих работах, посвященных адаптации первокурсников в условиях вуза и факторов, определяющих ее успешность, устанавливается связь адаптации с агрессивностью, творческой одаренностью, тревожностью, ценностями, смысложизненными ориентациями и жизненными стратегиями, коммуникативными особенностями (Седин, Леонова, 2009; и др.).

Обе стороны процесса – субъект и среда – представлены в векторной модели адаптации А.А.Реана (Реан, 2008). В ее основании лежат два критерия: *внешний* (соответствие поведения личности требованиям среды, принятым нормам) и *внутренний* (психоэмоциональный комфорт, отсутствие ощущения угрозы). В соответствии с этой моделью выделяется четыре типа адаптации: системная социальная адаптация, полная дезадаптация и две формы мнимой, неполной адаптации (по внешнему и по внутреннему критериям) (Реан, 2008).

Проблема исследования адаптации студентов к вузу заключается еще и в том, что нет единой модели адаптации, в то время как проблемы готовности детей к школе и адаптации к профессиональной деятельности разрабатываются достаточно интенсивно. Модель адаптации студентов к вузу строится исходя из параметров готовности к школе (например, С.Н.Кусакиной) или адаптации профессиональной среде (например, Е.И.Муратовой и И.Б.Федоровым).

Так, С.Н.Кусакина выделяет составляющие *готовности к вузовскому обучению*: 1) мотивационный компонент; 2) интеллектуальная готовность; 3) волевой компонент; 4) моторно-организационный компонент; 5) профессиональная готовность (Кусакина, 2008).

Е.И.Муратова и И.Б.Федоров разработали модель организации процесса адаптации студентов инженерных специальностей к профессиональной среде (Муратова, Федоров, 2009). Она более детализирована, учитывает социально-экономические факторы, профессиональные, изменения в образовательной политике, факторы, влияющие на процесс профессиональной адаптации, цели и

результаты этапов адаптации и др. Данная модель имеет системный характер, она сложна, узко специализирована и ориентирована на практику. Это не столько теоретическая модель, сколько план работы с первокурсниками.

В целом все приведенные примеры моделей адаптации и многие другие содержат в себе идею *психологической готовности к деятельности*. Она имеет сложную динамическую структуру, в которой интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые компоненты психики соотносятся с внешними условиями и предстоящими задачами. Важная черта готовности – соответствие ее структуры содержанию и условиям деятельности (Дьяченко, Кандыбович, 1976, с. 20). Л.А.Кандыбович и М.И.Дьяченко выделяют компоненты психологической готовности к деятельности: 1) *мотивационные* (потребность успешно выполнить задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха); 2) *познавательные/интеллектуальные* (понимание обязанностей, задачи, оценка ее значимости, знание средств достижения цели, представление возможных изменений); 3) *эмоциональные* (чувство ответственности и др.); 4) *волевые* (управление собой, мобилизация сил, сосредоточенность на решении задачи) (Дьяченко, Кандыбович, 1976, с 51).

Компонентами системы, сочетающей требования среды вуза и личностные особенности студентов, с нашей точки зрения, могут быть следующие: 1) познавательный – как способность обучаться; 2) мотивационный – как направляющий деятельность; 3) эмоциональный – как оценка студентом своего положения в вузе и удовлетворенность им; 4) волевой – как организация поведения при планировании и реализации деятельности; 5) поведенческий – как взаимодействие с другими людьми.

Сложность явления и его флуктуирующие от исследования к исследованию определения сочетаются с недостатком методик, что обуславливает трудности практического характера: как именно определить успешность адаптации, ее степень, структуру, перспективы развития и т.д.

Все эти проблемы ярко проявляются при подходе к изучению адаптации студентов к вузу. Анализируя проблему диагностики адаптации студентов в вузе, Т.Д.Дубовицкая и А.Я.Крылова выделили характерные черты исследований:

- применение методик для изучения самооценки и уровня притязаний, агрессивности, социальной компетентности, мотивации, самоотношения и др.;
- разработка собственных анкет, не являющихся стандартизированными опросниками
- изучение физического развития и здоровья студентов (Дубовицкая, Крылова, 2010).

Эти особенности привели к необходимости разработки специальной диагностической методики. В исследованиях адаптации применяются разнообразные методики, однако единственная из них, направленная на диагностику уровня адаптированности личности, – методика диагностики социально-психологической адаптированности К.Роджерса и Р.Даймонда –

ориентирована на адаптацию в социуме в целом, а не в вузе, поэтому она не затрагивает специфичные для вуза проблемы (Дубовицкая, Крылова, 2010).

Ссылаясь на работу Т.Д.Дубовицкой и А.Я.Крыловой (2010), Б.Г.Мещеряков и Г.И.Соболев обосновывают адекватность разработанной ими методики исследования социально-психологической адаптации первокурсников. Вопросы их методики касаются нервно-психической нагрузки, отношений с преподавателями, но таких вопросов значительно меньше, чем посвященных оптимальности климатического режима и температуры в аудитории, трудностям нахождения расписания группы, количеству и качеству учебных раздаточных материалов, оборудования, расположению университетских корпусов и т.п. (Мещеряков, Соболев, 2009). Эти показатели, на наш взгляд, отражают способность ориентироваться в условиях среды, но не механизм адаптации к деятельности, которая происходит в этих условиях.

Мы исходим из предположения, что требования среды могут быть сформулированы и в терминах индивидуально-личностных характеристик, степень развития и соотношение которых могут являться как предпосылкой, так и критерием успешной адаптации. Поэтому при исследовании особенностей социально-психологической адаптации студентов нами использованы обе обозначенные выше модели: векторная модель адаптации А.А.Реана и модель психологической готовности к деятельности Кандыбовича-Дьяченко. Целью работы выступает установление типичных личностных характеристик студентов в зависимости от степени успешности их адаптации к вузу.

Для сбора данных и качественного анализа использованы: методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д.Дубовицкая, А.В.Крылова, 2010), «Краткий ориентировочный (отборочный) тест (КОТ)» (В.Н.Бузин, Э.Ф.Вандерлик, 1989), «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (Н.Ц.Бадмаева, 2004), опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» (В.М.Моросанова, 2004), опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП-1) (Н.Н.Мельникова, 2004).

Исследование проведено при участии студентов первого курса, сдавших первую сессию. К этому времени завершается первичная адаптация, студент уже имеет некоторое представление о вузе, учебной деятельности, учебной группе, и может оценить свое отношение к ним, успешность своей адаптации. Вместе с тем появляется возможность использовать объективный показатель внешнего критерия адаптированности – оценки за сессию как объективная оценка успешности деятельности. В этот период адаптация студентов к вузу еще не завершена, что позволяет исследовать ее индивидуально-типичные особенности.

В исследовании участвовали 104 студента первых курсов Сыктывкарского госуниверситета в возрасте 17-23 лет (37,5% юношей и 62,5% девушек).

В принятой модели адаптации А.А.Реана критерии установлены нами на основании ряда показателей. Внешний критерий определяется по среднему баллу студента по итогам последней сессии, а также наличию троек (выделяются две группы: хорошо успевающие – не имеющие троек, и условно

успевающие – имеющие тройки по итогам сессии). Основой внутреннего критерия выступают шкалы методики «Адаптированность студентов в вузе» – адаптированность к учебной группе и к учебной деятельности (Дубовицкая, Крылова, 2012).

Наряду с качественным анализом данных по каждой методике и результатов включенного наблюдения были использованы методы математической статистики их пакета SPSS-21: кластерный анализ, корреляционный анализ, одно-, двух- и трехфакторный дисперсионного анализ. Оценка результатов осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента равенства средних для независимых выборок и χ^2 -Пирсона.

Для выделения групп адаптации применен кластерный анализ с использованием метода внутригрупповых связей в соответствии с принятой моделью А.А.Реана. В группах адаптации по внешнему критерию на основании шкал методики «Адаптированность студентов в вузе» выделены три уровня адаптации по внутреннему критерию: средний (54-60%), выше среднего (72-81%) и высокий (86-93%). Сформированы 6 групп социально-психологической адаптации.

Обратимся к результатам исследования.

Исследование связи критериев адаптированности с компонентами системы саморегуляции и адаптивными стратегиями поведения проведено при помощи коэффициента корреляции χ^2 -Пирсона. Корреляционный анализ показал, что наиболее значимыми для адаптации являются особенности системы саморегуляции. Общий показатель адаптированности студента в вузе образует прочные связи (на уровне значимости 0,01) практически со всеми компонентами системы саморегуляции и тремя стратегиями адаптивного поведения. Обнаружены положительные связи с показателями моделирования ($r= 0,34$), программирования ($r= 0,27$), оценивания результатов ($r= 0,35$) регуляторной гибкости ($r= 0,46$), общим уровнем саморегуляции ($r= 0,35$), а также со стратегией активного изменения среды ($r= 0,33$) и отрицательные – со стратегиями ухода от контакта со средой и погружения во внутренний мир ($r= -0,43$) и пассивного подчинения условиям среды ($r= -0,3$). Выявленные связи позволяют заключить, что успешной адаптации студента в вузе сопутствует достаточно развитая система саморегуляции, способности активного взаимодействия со средой и партнерами, воздействия на них, что исключает избегание контакта, проявляющееся в уходе во внутренний мир и подчинении условиям.

Дополнительно проведена серия исследований связи уровней адаптированности по внутреннему и внешнему критериям (отдельно по каждому критерию) с исследуемыми признаками при помощи однофакторного дисперсионного анализа.

Выявлены связи *внутреннего критерия адаптации*, т.е. удовлетворенности отношениями в группе и учебной деятельностью, с компонентами системы саморегуляции и адаптивными стратегиями поведения.

Компоненты системы саморегуляции: моделирование ($p \leq 0,01$), оценивание результатов ($p \leq 0,01$), гибкость ($p \leq 0,01$), общий уровень саморегуляции ($p \leq 0,01$) и программирование ($p \leq 0,05$). Не включены шкалы планирования и регуляторной автономности в сочетании с менее значимой по сравнению с другими связью внутреннего критерия адаптированности с показателем программирования, можно предположить, что учебный процесс в вузе достаточно жестко регламентирован, четко обозначаются сроки выполнения заданий, эти условия не требуют выраженной реализации функции формулирования целей и определения плана и сроков их выполнения.

Низкие показатели сформированности регуляторных процессов планирования и программирования могут проявляться также в том, что студенты не всегда успешно и в срок справляются с учебными заданиями, что подтверждает анализ ответов по методике «Адаптированность студентов в вузе». Показатель самостоятельности (регуляторной автономности) во всех группах самый низкий, высокие значения по другим регуляторным шкалам часто сочетаются с очень низкими результатами по шкале самостоятельности. Это свидетельствует о том, что такие студенты зависимы от мнений окружающих, нуждаются в их поддержке, в противном случае происходят регуляторные сбои.

Наибольшее значение обнаруживает способность определять значимые для достижения цели условия, оценивать полученные результаты, быстро перестраивать свою деятельность, а также общий уровень сформированности этих характеристик. На более низком уровне находится значение способности продумывать свои действия, незначимы потребность в целеполагании и способность самостоятельно планировать свою деятельность. Видимо, для успешной адаптации в группе необходимо быстро оценивать меняющиеся условия среды и в соответствии с ними быстро и эффективно перестраивать свою деятельность. Поскольку условия в этой среде быстро изменяются, способности планировать деятельность и ставить цели оказываются неостребованным, равно как и автономность, затрудняющая социальные контакты.

Адаптивные стратегии ухода от контакта со средой и погружения во внутренний мир ($p \leq 0,01$) и пассивного подчинения условиям среды ($p \leq 0,05$) с повышением уровня адаптированности все резче отвергаются. Такие результаты подчеркивают роль активности личности в социальном взаимодействии для эффективности общения: человек успешнее приспосабливается к среде, если он не уходит из нее, не отключается, а прилагает усилия, направленные на оптимизацию взаимодействия, если он в какой-то мере противостоит среде, отказываясь послушно подчиняться ее требованиям.

Выявлены связи *внешнего критерия адаптации*, т.е. академической успеваемости студентов, с адаптированностью к учебной деятельности, адаптивной стратегией активного изменения среды и количеством верно выполненных заданий по методике КОТ.

Адаптированность к учебной деятельности ($p \leq 0,01$) предполагает активное и заинтересованное отношение к обучению, его положительную оценку. И это понятно: интерес к учебе облегчает процесс обучения, что, в свою очередь, сказывается и на повышении успеваемости.

Адаптивная стратегия активного изменения среды ($p \leq 0,05$) предполагает выполнение многочисленных и разнообразных работ, они требуют как усилия над собой, так и воздействия на компоненты внешнего мира, взаимодействия с другими людьми. Это возможно при наличии некоторой умеренной активности со стороны субъекта, видимо, поэтому выявленная связь не очень значима.

Количество верно выполненных заданий по методике КОТ ($p \leq 0,01$) связаны с высокой успеваемостью. Чем выше уровень итогового результата, тем благополучнее прогноз обучаемости, следовательно, чем проще студенту дается обучение, тем комфортнее он чувствует себя в вузе и успешнее выполняет учебные задания. Хотя многие студенты отмечают, что им с трудом даются некоторые предметы, и они нуждаются в помощи.

В то же время анализ данных, полученных при помощи методики КОТ, показывает, что максимальное количество верно решенных заданий составляет 34 (68%) из 50 заданий методики. При этом результаты распределяются в выборочной совокупности следующим образом:

- 33,7% результатов могут быть отнесены к уровням ниже среднего; эти студенты будут испытывать трудности при обучении, вызванные различными причинами;

- 35,5% результатов представляют средний уровень;

- 30,8% результатов относятся к уровням выше среднего, которые позволяют прогнозировать успешность учебной деятельности.

Это означает, что примерно половина студентов в учебной деятельности будет испытывать те или иные затруднения, некоторые причины которых можно выявить при анализе стратегий, применяемых студентами при выполнении данной методики, а также анализе неверно решенных и пропущенных заданий.

Распределение результатов методики КОТ в некоторой степени сходно с результатами деления групп по среднему баллу и наличию троек, и позволяет обозначить связь между трудностями, которые испытывают студенты при работе с непривычным материалом, и их низкой успеваемостью. Можно предположить, что у студентов, менее эффективно справившихся с заданием, в недостаточной степени сформированы общеучебные навыки.

Основой успешной адаптации к учебе и к социальной среде вуза выступает обучаемость и система саморегуляции студента. Изучение соотношения познавательного и волевого компонентов психологической готовности к деятельности с успешностью адаптации проведено при помощи t-критерия равенства средних для независимых выборок выделенных групп адаптации. Изучаемые признаки исследованы при помощи методики «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д.Дубовицкой и А.В.Крыловой (2010), теста «КОТ»

В.Н.Бузина и Э.Ф.Вандерлика (1989), опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.М.Моросановой (2004).

При снижении успеваемости студентов наблюдается уменьшение благоприятности прогноза обучаемости: уменьшается количество выполненных заданий методики «КОТ» ($t = 2,23$ при $p \leq 0,05$) и верно решенных задач ($t=3,22$; здесь и далее в скобках приводится значение t -критерия при уровне значимости $p \leq 0,01$ за исключением оговоренных случаев). Это означает, что хорошо успевающие студенты более эффективно решают познавательные задачи и ориентируются в непривычных условиях, у них в целом выше темп мыслительной деятельности.

Личные наблюдения автора свидетельствуют о том, что многие студенты не знают и не понимают своих прав и обязанностей, не имеют общих представлений о функционировании вуза, слабо ориентированы на профессиональную деятельность и не имеют представлений о требованиях, предъявляемых к специалистам с высшим образованием.

Как показали наблюдения за испытуемыми в ходе проведения экспериментов, на выполнение заданий оказывают влияние и неучтенные параметры. Испытуемые допускали многочисленные нарушения инструкции, хотя говорили, что прочитали инструкцию и поняли ее. Они все же склонны были уточнять у экспериментатора инструкцию и в его присутствии продолжали далее ее нарушать, будучи уверенными, что все делают верно. Эти факты и многие другие, выявленные в ходе проведения исследования, требуют дальнейшего изучения.

В группе с высоким уровнем адаптации по внутреннему критерию хорошо успевающие студенты выполнили больше заданий методики «КОТ» (в целом и верно), чем условно успевающие ($t=2,74$), у них также выше показатели планирования ($t=2,4$ при $p \leq 0,05$). Причиной невысокой успеваемости может быть недостаточно развитая способность строить реалистичные, детализированные и устойчивые планы в сочетании с менее продуктивной мыслительной деятельностью. Отсутствие цели (подготовиться к экзамену или зачету и успешно его сдать) или ее неустойчивость («вот в следующем семестре точно начну хорошо учиться»), нереалистичность и слабая детализация плана даже при наличии цели не позволяют ее осуществить. В группе хорошо успевающих студентов отмечен самый низкий показатель самостоятельности среди всех групп, это может говорить о том, что одной из основ успеваемости является потребность в социальной поддержке и одобрении, которая находит выражение в стремлении хорошо учиться.

Различия показателей саморегуляции в группах хорошо успевающих и условно успевающих студентов не выявлены, однако эти показатели могут быть связаны со степенью адаптированности к социальной среде.

В группе с высоким уровнем адаптированности по внутреннему критерию выше, чем в группах с уровнем выше среднего и средним, показатели моделирования ($t=3,9$ и $t=4,2$ соответственно), программирования ($t=2,7$ и $t=2,7$) и общего уровня саморегуляции ($t=2,4$ при $p \leq 0,05$ и $t=5,0$). В группе со средним

уровнем достоверно ниже, чем в группах с высоким уровнем и уровнем выше среднего, показатели оценивания результатов ($t=4,3$ и $t=2,8$ соответственно) и регуляторной гибкости ($t=5,0$ и $t=2,8$).

Успешно адаптированных студентов отличает способность выделять значимые для достижения цели условия, продумывание и детализация программ достижения целей, а также общий достаточно высокий уровень сформированности системы саморегуляции. Эти студенты способны анализировать ситуацию и находить решение возникающих проблем, что позволяет им результативно общаться, а также является предпосылкой для успешного учения в сочетании с адекватной мотивацией.

Слабыми местами студентов, наименее успешно адаптированных в вузе, являются недостаточно развитые навыки оценивания себя, результатов своей деятельности и поведения, несформированность критериев оценки. Такие студенты с трудом привыкают к переменам, не способны быстро и адекватно реагировать на изменяющиеся условия и в соответствии с ними перестраивать свою деятельность. Скорее всего, у этих студентов неадекватная самооценка, им трудно оценить успешность своей деятельности и выявить свои сильные стороны и достоинства. Это сочетается с медленным приспособлением к изменениям и в итоге не позволяет эффективно общаться с одноклассниками и преподавателями и т.д.

Показатели основных регуляторных процессов (моделирование, программирование и оценивание результатов) образуют в группах адаптации по внутреннему критерию сходные профили. В группах с высоким уровнем адаптированности значения показателей убывают в следующей последовательности: моделирование, программирование, оценивание результатов. В группах с уровнем адаптированности выше среднего значения показателей убывают в обратном направлении. В группах со средним уровнем наиболее выражен показатель программирования.

Любая деятельность направляется мотивами, поэтому их изучение также представляет интерес. Анализ рангов оценки мотивов показывает, что в основном мотивы образуют в разных группах адаптации схожие группировки, однако отмечаются некоторые различия.

В группах с высоким уровнем адаптированности по внутреннему критерию доминирует внутренняя мотивация: потребности в полной реализации способностей, склонности к выбранной профессии, любознательность, ориентация на успешность будущей профессиональной деятельности, стремление к одобрению обществом.

Во всех группах низко оцениваются мотивы избегания, а также мотивы, характеризующие связи с другими людьми и обязательства по отношению к ним. Среди них: «чтобы избежать наказания и осуждения за плохую учебу», «чтобы не отставать от друзей», «попав в институт, вынужден учиться, чтобы закончить его», «потому что в будущем думаю заняться научной деятельностью по специальности», «учусь ради исполнения долга перед родителями, школой», «потому что хочу быть в числе лучших студентов»,

«потому что хочу, чтобы наша учебная группа стала лучшей в институте». Это говорит о том, что студенты в незначительной степени зависят от окружающих, не стремятся к социальному одобрению, однако при этом показатели шкалы регуляторной автономности в выборке парадоксально низкие. То есть студенты толерантны к социальному осуждению и одобрению, но в то же время не справляются с организацией собственной деятельности и нуждаются в социальной поддержке.

Оценивался также эмоциональный компонент адаптации студентов к вузу. Сопоставление ответов по блокам, касающимся адаптированности к учебной деятельности и к учебной группе показывает, что к учебной группе студенты адаптированы более равномерно, при этом отмечается снижение показателей адаптированности в группах, неадаптированных по внешнему критерию (т.е. условно успевающих), однако по ряду показателей они оказываются более адаптированными, нежели студенты, не имеющие троек. Показатели адаптированности к учебной деятельности различаются более сильно: студенты, имеющие тройки испытывают значительно больше трудностей в учебе, вызванные различными причинами, что, вероятно, и обуславливает их невысокую успеваемость.

Подсчет разности средних показателей адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности позволяет выделить специфические особенности эмоционального компонента адаптации студентов к вузу. В группе студентов, не имеющих троек, наибольшее значение этого показателя отмечается в группе со средним уровнем адаптированности по внутреннему критерию, т.е. студенты этой группы достаточно успешно влились в свою группу, однако учеба представляет для них значительные трудности (среднее значение показателя в группе составляет 53% от максимального значения шкалы). В группе студентов, имеющих тройки, значение показателя близко к нулю в группе с высоким уровнем адаптированности по внутреннему критерию. Однако в группах с более низкими уровнями разрыв средних значений шкал адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности значителен и составляет соответственно 3,45 и 4,29. При этом средние значения показателя адаптированности к учебной деятельности составляют соответственно 61% и 41% от максимального возможного значения шкалы. Эти студенты испытывают некоторые трудности в общении и значительные трудности в учении, что подтверждается результатами исследования их обучаемости. Обладая не очень высокой обучаемостью, они не справляются с учебной нагрузкой, поскольку им тяжело даются некоторые предметы, они не всегда понимают о чем идет речь, им бывает трудно общаться с преподавателями, они нуждаются в помощи и поддержке. Обращение к результатам исследования особенностей саморегуляции позволяет также заключить, что еще одним источником их трудностей является недостаточно сформированная система саморегуляции, ее несбалансированность, т.е. эти студенты неспособны компенсировать недостатки своих познавательных

способностей волевыми усилиями, что, в свою очередь, осложняет адаптацию в первую очередь к обучению в вузе, а затем к социальным взаимодействиям.

Исследование адаптивных стратегий поведения показало, что не существуют ни статистически значимые различия между группами, ни какие-либо закономерности, однако наблюдаются общие для всей выборки характеристики. Первокурсники склонны активно изменять себя и среду, что сочетается с пассивным ожиданием изменений и подчинением условиям среды; стратегии, предполагающие уход от контакта с фрустрирующей средой, имеют достаточно низкие показатели. Сами по себе эти результаты достаточно противоречивы, однако дополнительно проведенные серии двух- и трехфакторного дисперсионного анализа подтверждают связь с уровнями адаптированности как отдельных стратегий адаптивного поведения и их сочетаний, так и сочетаний стратегий и компонентов системы саморегуляции.

Следует отметить также, что описанные Д.И.Фельдштейном особенности и проблемы развития современных детей (снижение желания активно действовать, недоразвитие мотивационно-потребностной сферы, снижение темпов когнитивного развития, снижение социальной компетентности и возрастание агрессивности и др.) (Фельдштейн, 2010) не исчезают по мере взросления детей, а преобразуются. Это требует изучения особенностей уже не только дошкольников и школьников, но и студентов – будущих взрослых и родителей. У многих из первокурсников отмечены следующие характеристики: недостаточно развиты способности к волевой регуляции деятельности, не сформированы адекватные мотивы учения, наблюдаются трудности в коммуникативной и познавательной сферах деятельности, регуляция поведения противоречива и слабо осознается.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Успешность адаптации студентов к вузу связана с их индивидуально-личностными особенностями: обучаемостью, системой саморегуляции, мотивационной и эмоциональной сферами, а также стратегиями поведения.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на успешность адаптации к учебному процессу и социальной среде вуза влияют разные факторы. К общим характеристикам, способствующим успешной адаптации студента к вузу, относятся: благоприятный прогноз обучаемости, сформированная и сбалансированная система саморегуляции, преобладание внутренней мотивации, развитые коммуникативные способности и деятельность, направленная на преобразование себя и среды, активное взаимодействие со средой.

На успешность адаптации к учебной деятельности оказывает влияние способность ставить достижимые цели, планировать деятельность, высокая познавательная активность и эффективность, умение ориентироваться в незнакомых ситуациях.

На успешность адаптации к социальной среде в значительной мере влияют особенности системы саморегуляции, ее развитость и сбалансированность, способность анализировать актуальную ситуацию, быстро и адекватно на нее

реагировать, сформированность критериев оценки себя и своей деятельности, способность проявлять гибкость в поведении. При этом для студентов, адаптированных к вузу в разной степени, значимой оказывается способность продумывать способы своих действий и поведения, их последовательность, устойчивость программ поведения.

Адаптация может быть затруднена по причине несбалансированности и несформированности в целом системы психологической готовности к деятельности и отдельных ее компонентов, нарушающих функционирование всей системы деятельности.

Представляется, что решение проблемы состоит в развитии индивидуально-личностных качеств студентов, а также оптимизации социально-психологического климата в учебной группе и формированию у студентов адекватного образа студента и представлений о системе высшего образования.

Полученные данные могут стать основанием для разработки программ диагностики индивидуальных особенностей студентов, влияющих на адаптацию к вузу, программ психолого-педагогического сопровождения первокурсников на этапе их адаптации к вузу, программ повышения адаптационного потенциала студентов за счет развития личностных качеств.

Библиографический список

Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004.

Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // *Вопр. психол.* 1989. №1. С. 92-101.

Дубовицкая Т.Д., Крылова А.Я. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // *Психологическая наука и образование.* 2010. № 2. [Эл. ресурс] - Режим доступа: http://www.psyedu.ru/files/articles/1752/pdf_version.pdf. Дата обращения: 10.11.2012.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн., 1976.

Кусакина С.Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов // *Психол. наука и образование.* 2008. №1. С. 58-66.

Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учеб. пособие. Челябинск, 2004.

Мещеряков Б.Г., Соболев Г.И. Новая методика исследования социально-психологической адаптации первокурсников // *Психол. журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна».* 2009. № 4. [Эл. ресурс] - Режим доступа: <http://www.psyanima.ru/journal/2009/4/2009n4a4/2009n4a4.pdf>. Дата обращения: 10.11.2012.

Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М., 2004.

Муратова Е.И., Федоров И.Б. Модель адаптации студентов к профессиональной среде // *Высшее образование в России.* 2009. №6. С. 91-97.

Реан А.А. Психология адаптации личности. СПб., 2008.

Седин В.И., Леонова Е.В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // *Высшее образование в России.* 2009. №7. С. 83-89.

Социально-психологическая адаптация личности: метод. указания / Сост. к.психол.н. Н.Н. Мельникова. Челябинск, 2002.

Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Культурно-историческая психология. 2010. №2. С.98-104.

И.В.Щербакова

К проблеме профессиональной адаптации студентов-первокурсников медицинского вуза

Основную методологическую основу ФГОС третьего поколения составляет компетентностный подход, согласно которому в качестве главной цели развития системы медицинского образования выдвигается формирование специалиста, готового к самостоятельной врачебной практике в условиях современного уровня материально-технической оснащённости здравоохранения. Для достижения поставленной цели предполагается существенное материально-техническое переоснащение отрасли: создание обучающих центров на базе образовательных и лечебных учреждений, организация центров высокотехнологичной медицинской помощи (Шахов, 2013). Однако качественная учебная и трудовая деятельность в этих центрах невозможна без основательной подготовки по дисциплинам естественнонаучного цикла в процессе обучения в медицинском вузе.

Высокий уровень адаптации выпускника медицинского вуза на рабочем месте может быть обеспечен только на основе качественной подготовки по всем направлениям, развитой логики мышления и умения применять полученные знания на практике (Терзи, 2009). Требования к естественнонаучной подготовке особо выделяются в документах, определяющих квалификационные характеристики современного врача. Это связано с продвижением в систему медицинского образования последних достижений естественных наук, имеющих общенаучное значение, содействующих формированию у будущих врачей целостного миропонимания и естественнонаучного стиля мышления, позволяющих повысить качество их фундаментальной подготовки. Можно утверждать, что современный этап развития общества характеризуется качественным изменением деятельности врача, которое связано с широким внедрением в эту деятельность процедур математического моделирования явлений, имеющих место в медицинской практике (Юсупов, Рудницкий, Вассерман, Карташев, 2010).

В связи с этим, говоря о проблеме адаптации студентов медицинского вуза, следует отметить огромную роль базовых курсов естественно-математических и медико-биологических дисциплин – таких, как химия, биология, физиология, физика, высшая математика, информатика. Естественнонаучные знания в значительной степени определяют возможности и степень готовности специалиста в освоении частных медицинских методик, новых медицинских технологий. Высокая скорость обновления естественнонаучных знаний обуславливает необходимость не только их

изучения, но и эффективного применения, а это, в свою очередь, требует обучения умению будущих специалистов *учиться* в процессе своей профессиональной деятельности, и существенная роль в решении данной задачи принадлежит педагогической науке в системе высшего медицинского образования.

Учитывая необходимость овладения навыками работы со сложными электронными приборами, в плане адаптации студентов медицинского вуза следует первоочередное внимание обратить на обучение физике. Значение физики для современной медицины трудно переоценить. Физические методы воздействия (поля, ультразвук, элементарные частицы) и физические методы анализа (электронная микроскопия, регистрация биопотенциалов, применение радиоактивных изотопов) стали широко внедряться во все науки естественного цикла. Развилась биофизика – наука, изучающая действие физических факторов на живые организмы. Из нее выросла медицинская биофизика, цель которой – создание фундамента практической медицины, установление прочной связи медицины с точными науками. Например, математика представляет собой основу для моделирования физических, химических, биологических процессов, необходима как для обработки статистических данных в ходе наблюдения за пациентами и составления отчетов, так и для научной работы врача.

Однако в последние годы отмечается неприязнь, а нередко и отторжение студентами-первокурсниками занятий по физике и математике (Пичугина, 2004). В качестве основного фактора, осложняющего адаптацию студентов медицинского вуза, специалисты выделяют значительную степень оторванности содержания и форм традиционного курса обучения от возрастных и личностных потребностей студентов. Используя терминологию бихевиоризма, можно сказать, что «ценность подкрепления» для этого курса весьма низкая, да и та – внешняя (зачет и экзамен) (Семенова, 2007). Медицинская и биологическая физика в медвузе, как правило, не осознаётся студентами как «предпрофильная» дисциплина. Они не видят ценностно-смысловых аспектов ее изучения, путей дальнейшего использования знаний, приобретенных при изучении физики и математики в профильных дисциплинах. Процесс обучения не осознается студентами как целостный, между компонентами которого существуют преемственные связи. Кроме того, с каждым годом возрастает дефицит времени, отводимого для изучения огромного объема содержания учебного материала по физике, математике, информатике, включенного в курс медицинской и биологической физики.

В связи с этим представляется актуальным осмыслить концептуальные основы методологии преподавания физики, математики и информатики в медицинском вузе на основе литературных данных и обобщения 20-летнего опыта работы кафедры медбиофизики Саратовского государственного медицинского университета имени В.И. Разумовского (СГМУ).

Прежде всего, следует отметить, что качественное усвоение студентами материала курса медбиофизики возможно только при высоком уровне

внутренней мотивации – достигнуть ее можно на основании интерактивного подхода (Демина, Некипелов, 2006). Главной особенностью интерактивного подхода является его диалогический характер. Это позволяет повысить субъектность обучения, сделать студента полноценным собеседником и полноправным участником процесса обучения в вузе.

В условиях традиционного обучения преподаватель узнаёт о том, как воспринят его монолог, лишь на зачете или экзамене. Очевидно, что преподавателю не хватает «обратной связи» в условиях монологического учебного общения. Но для достижения современных целей обучения преподаватель обязан быть готов к спонтанному диалогу, и более того – инициировать его возникновение. Только в этом случае будет достигаться решение задачи повышения субъектности обучения, когда студенты переходят от пассивной роли в учебном процессе к активной (Седунова, 2004).

Однако одного только условия диалогичности явно недостаточно для формирования внутренней учебной мотивации. Качественное усвоение учебного материала возможно лишь при условии соотнесения его содержания с личностью обучаемого. Студент должен «видеть» материал не как нечто абстрактное по отношению к нему, а как-то, что непосредственно его касается и затрагивает, связано с ним, его жизнью, его профессиональным будущим. У него должна быть возможность «узнавать» себя в тех законах, правилах, теориях, примерах и т.д., которые ему преподаются. Такое «узнавание» позволяет студенту действительно усвоить учебный материал как нечто существенно близкое и родственное, иными словами – сделать это частью самого себя. Если этого не происходит, то наблюдается отторжение учебного материала как чего-то инородного, и студент благополучно забывает его после сдачи экзамена или зачета. Последнее является вполне нормальной реакцией человеческой психики (Дианкина, Голенков, Яковлева, 2008).

Указанные причины обуславливают необходимость поиска способов мотивации, новых подходов, методов, дидактических средств обучения, раскрывающих познавательные смысловые ценности, ориентирующие студентов на использование знаний курса медицинской и биологической физики в профильных дисциплинах. Только в этом случае будет создана основа для повышения уровня адаптации студентов-первокурсников медицинского вуза.

Представляется, что в лекционном курсе по физике следует выделить время для того, чтобы развернуть перед студентами общую логику развития научной и инженерной мысли и хода обработки информации в медицинских системах. Первокурсники должны усвоить, что физические закономерности лежат в основе радиационной биофизики и экологии, различных видов диагностики, криобиофизики, медицинской томографии и визуализации.

Студентов, несомненно, интересуют лекции по псевдотрехмерным изображениям глубинной опухоли с цветовым выделением питающих ее сосудов или по прогнозу развития патологического процесса неясной этиологии. На практических занятиях можно отрабатывать навыки студентов в

качестве пользователей имеющихся компьютерных программ по медицине, проводить презентации, подготовленные самими студентами.

Овладевая биофизическими, биохимическими и экологическими методами исследований, применением ЭВМ в биологии и медицине, студенты получают возможность проведения системного анализа и разработки математических компьютерных и лабораторных моделей конкретных физико-технологических процессов для медицины, применения математических способов обработки медицинских изображений рентгеновской, магниторезонансной и ультразвуковой томографии и других видов меддиагностики.

Одной из важнейших дисциплин, изучаемых в медицинских вузах в последнее десятилетие, является медицинская статистика. Ее развитие идет не только в соответствии с традициями этой дисциплины, но и в тесном взаимодействии с развитием и достижениями математической статистики, информационных технологий. Знание медицинской статистики и опыт ее использования необходимы каждому врачу, в медицинских научных исследованиях (Коровина, Пашенко, 2006).

Однако освоение медицинской статистики первокурсниками пока еще слабо мотивировано. Недооценка роли этого предмета со стороны студентов связана с тем, что, обучаясь на первом курсе, они недостаточно представляют области применения математической статистики в медицине и вследствие этого мало заинтересованы в освоении изучаемого материала. Основным недостатком имеющейся учебной литературы по математике и статистике состоит в том, что в ней представлено недостаточное количество задач биологического, физиологического, медицинского содержания, адекватных уровню знаний первого курса. Чаще всего в такой литературе представлены задачи, традиционно связанные с бросанием монет, игральными костями, в лучшем случае – с распределением роста школьников или веса младенцев; иногда можно встретить задачи об изменении активности тетрациклина или содержания в крови лейкоцитов, что соответствует знаниям студентов более старших курсов и требует дополнительного размышления. Данная проблема беспокоит специалистов (Вассерман, 2006), однако до настоящего времени ее решение не найдено.

В связи с этим уровень знаний студентов медвуза – как в области различных статистических методов, так и в области умений их адекватного использования – остается низким. Представляется необходимым делать основной акцент в преподавании этого предмета на практическом использовании методов статистики в решении задач, приближенных к медицинским исследованиям и практическим работам студентов. Изложение методов математического статистического анализа должно сочетаться с рассмотрением и рекомендациями в области использования современных офисных программ (Вассерман, 2006). На изучение этого предмета должно отводиться больше учебного времени в составе дисциплин, преподаваемых на кафедре медбиофизики. В этом случае первокурсникам медицинского вуза удастся получить базовые знания, необходимые для составления отчетов по

профилактической и лечебной работе, подготовки аттестационных материалов для присвоения квалификационной категории.

Применение статистики необходимо потому, что в этих материалах требуется указывать оценки заболеваемости по нозологическим формам, количество проконсультированных и пролеченных больных за определенный период времени, число больных, прошедших курсы реабилитации, представлять соотношение обратившихся к врачу и пролеченных больных, подразделять их по возрасту и полу. В таких отчетах для сопоставления обычно используются абсолютные значения (число больных, прошедших лечение в поликлинике или стационаре), а также точечные выборочные оценки, нередко с использованием доверительных интервалов, в соответствии с требованиями практики управления здравоохранением и квалификационных комиссий.

Обучение должно строиться как единый, целостный процесс, ориентированный на преемственные связи общеобразовательных дисциплин с профильными. При этом принципиальный характер и смысл приобретает личностно-ценностный аспект образования. Во главу угла ставятся вопросы индивидуально-мотивированного отношения человека к собственному обучению, его уровню и качеству. При обучении студентов медвуза физике, математике и информатике важно использовать инновационные технологии, к которым можно отнести дидактические средства обучения, ориентированные на реализацию ценностно-смысловых аспектов материала изучаемых дисциплин.

Это позволит научить первокурсников понимать принципы действия медицинской аппаратуры, анализа и управления информационными потоками в медицине; точно и логически корректно формулировать научные и практические задачи; выбирать адекватные методы и инструменты для их решения, что, несомненно, будет способствовать повышению уровня их адаптации к эффективной деятельности в области медицины.

Библиографический список

Вассерман Е.Л. Медицинская информатика в медицинском вузе: опыт Санкт-Петербургского университета, проблемы и перспективы // *Международный журнал медицинской практики.* 2006. № 2. С. 32-34.

Демина М.Ю., Кокона Н.В., Некипелов С.В. Компьютерные технологии в преподавании информатики и физики в медицинском вузе // *Компьютерные учебные программы и инновации.* 2006. № 5-6.

Дианкина М.С., Голенков А.В., Яковлева А.В. Качество обучения в медицинском вузе (психолого-педагогические аспекты): учеб. пособие. Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2008.

Коровина В.А., Пащенко В.П. Некоторые особенности преподавания математической статистики в медицинском вузе // *Международный журнал медицинской практики.* 2006. № 2. С. 25-28.

Пичугина П.Г. Методика профессионально ориентированного обучения математике студентов медицинских вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2004. 22с.

Седунова А.С. Психолого-акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ульяновск, 2004. 22 с.

Семенова Е.А. Факторы становления профессионального самосознания будущих специалистов // Высшее образование сегодня. 2007. № 8. С. 57-59.

Терзи Н.В. Профессиональная адаптация выпускников вузов в современных условиях: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2009. 24 с.

Шахов Б.Е. Подготовка медицинских кадров в свете новых ФГОС // Аккредитация в образовании: Электронный журнал об образовании [Электронный ресурс] URL: http://www.akvobr.ru/fgos_podgotovka_medicinskih_kadrov.html (дата просмотра: 10.09.2013).

Юсупов Р.М., Рудницкий С.Б., Вассерман Е.Л., Карташев Н.К. Экспресс-диагностика и мониторинг функционального состояния человека на основе комплексной обработки биометрических данных: разработка исследовательского полиграфического комплекса // Фундаментальные науки – медицине. М., 2010. С. 122-123.

РАЗДЕЛ 6. ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р.В.Габдреев, Р.Р.Исмагилова

Адаптация молодых конструкторов на промышленном предприятии

Проблема адаптации выпускников инженерных вузов обуславливается рядом трудностей, таких как организационные, профессиональные, социально-психологические и наконец, личностные. Целью нашего исследования было изучить особенности профессиональной адаптации молодых инженеров-конструкторов конструкторского отдела ОАО КВЗ. Адаптация к трудовой деятельности включает физиологический, социальный, когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный и другие компоненты. В общем виде, профессиональная адаптация представляется нами как единство адаптации индивида к физическим условиям профессиональной среды (психофизиологический аспект), адаптации субъекта деятельности к профессиональным задачам, орудиям труда, выполняемым операциям и так далее (собственно профессиональный аспект) и адаптации личности к социальным компонентам профессиональной среды. Исходя из этого положения, мы выбирали методики, которые позволили бы с разных сторон оценить адаптационный потенциал наших испытуемых, позволили бы изучить субъективные и объективные факторы, влияющие на процесс профессиональной адаптации и выявить критерии, по которым можно оценить успешность адаптации.

В обследовании принимали участие 35 молодых сотрудников из разных бригад конструкторских отделов - 24 мужчины и 11 женщин. Выборка не уравновешена по половому признаку. Выборка однородна по основному виду деятельности, действиям (выполнение чертежно-графических работ), относительно однородна по возрасту (23–30 лет). Стаж работы - от недели до 5 лет. Процедура диагностики проводилась в марте-апреле 2013 г. на рабочем месте в свободное от работы время; испытуемым были предложены опросники с инструкциями к выполнению и с бланками для ответов для самостоятельной работы по ним. Нами были проведены исследования испытуемых с помощью следующих методик. Предварительно по методикам «Сборка» и «Парные сравнения» были разъяснены инструкции к выполнению. Методика «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работника

предприятия», разработанная Р.Х. Исмаиловым, оценивает уровень социально-психологической профессиональной адаптации: высокий, выраженный, низкий уровень адаптации, выраженная дезадаптация. Количество баллов по отдельным шкалам указывает на источник дезадаптации. Методика МЛЮ «Адаптивность», разработанная А.Г. Маклаковым (Практикум по психологии менеджмента..., 2001). Методика «Изучение психологического климата коллектива». Методика диагностики межличностных отношений, психологического климата в коллективе (Основы психологии..., 2003, с. 601-603). Методика «Структура мотивации трудовой деятельности», разработанная К.Замфир (модификация А. Реана) (Психология среднего возраста..., 2003, с. 341-344). Методика «Парные сравнения» предназначена для определения степени удовлетворенности у работника пяти видов потребностей, таких, как: материальные, потребности в безопасности, социальные (межличностные) потребности, потребности в признании, потребности в самовыражении. Методика «Внешняя экспертная оценка профессиональной компетентности» - из Комплекса психодиагностических методик для анализа субъективных трудностей профессиональной адаптации (КМАСТА), предложенная А.И. Зеличенко с соавторами (Практикум по психодиагностике..., 1992, с. 90-111). Субтест методики измерения общих и специальных технических способностей «Сборка» Дж. Фланагана, проверяющий способность мысленно оперировать пространственными представлениями.

После проведения обследования и обработки результатов были получены следующие результаты. По методике МЛЮ «Адаптивность» мы получили следующие адаптационные характеристики молодых специалистов: 23 % испытуемых имеют низкие значения (стены) по шкале «Поведенческая регуляция и Нервно-психическая устойчивость» (ПР и НПУ), им свойственна определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствует адекватная самооценка и адекватное восприятие действительности. Высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка и адекватное восприятие действительности наблюдается у 20 % испытуемых. Остальные 57 % имеют средние значения по этой шкале. Развитыми коммуникативными способностями (по шкале КП) обладают только 14 % респондентов, низкий уровень коммуникативных способностей у 23 %. Испытуемые с низкими значениями по шкале КП испытывают затруднение в построении контактов, достижении взаимопонимания с окружающими, порой могут проявлять агрессивность, у них повышенная конфликтность. Средние значения – у 63 %. Шкала МН (Морально-нравственная нормативность) позволяет оценить, насколько испытуемые понимают свое место и роль в коллективе. В данной выборке только один испытуемый обладает высоким уровнем социализации, может адекватно, реально оценить свою роль в коллективе, ориентирован на соблюдение общепринятых норм поведения. Остальные получили средние и низкие значения по данной шкале (71 % - средние, 26% - низкие). Через расчет ЛАП (личностный потенциал социально-психологической адаптации) мы

определили, к какой группе (категории) адаптационных способностей относятся наши испытуемые. К группе высокой и нормальной адаптации, хороших адаптационных способностей (категория 1); относятся результаты одного испытуемого. Лицам этой группы характерно то, что они легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью (у данного испытуемого самое высокое значение (в стенах) по шкале ПР и НПУ). Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется. Равное число испытуемых – по 48,5 % – относятся к группе удовлетворительной адаптации (категория 2) и к группе заниженной адаптации (категория 3). Большинство лиц группы удовлетворительной адаптации обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявиться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации у данных лиц во многом зависит от внешних условий среды. Эти испытуемые, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы адаптации может быть нарушено. Группа заниженной адаптации обладает признаками явных акцентуаций характера, психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации у этих лиц протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы чаще обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны.

Результаты по методике «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работника на предприятии» показывают, что: высокий уровень адаптации обнаружен у 2 испытуемых (6 %), выраженный уровень адаптации – у 26 испытуемых (74 %) и низкая адаптация у 7 (20%). Источниками препятствия адаптации выступают, согласно средним данным, по каждому критерию (фактору): степень удовлетворенности условиями труда – 4,6 балла, степень удовлетворенности собой на работе (производительная сторона) – 4,9 баллов, отношение к своей малой группе – 5,8 баллов, отношение к объединению, большой группе, к предприятию в целом – 5,9 баллов. Отношения между работниками не являются фактором дезадаптации (8,9 баллов), также как и степень удовлетворенности своим положением в коллективе (7,9 баллов). С помощью методики «Парные сравнения» мы выяснили, что материальные потребности у наших испытуемых частично неудовлетворены или совершенно неудовлетворены (у 54 % и 46 % соответственно) (см. табл. 1). Потребность в безопасности также в основном находится в зоне частичной неудовлетворенности (у 77 % испытуемых). Социальные потребности у 40 % испытуемых удовлетворены и у 60 % частично неудовлетворены. 83 % респондентов показывают частичную неудовлетворенность потребности в признании. Также, результаты

большинства испытуемых показывают, что потребность в самовыражении частично неудовлетворенна или полностью неудовлетворенна.

Таблица 1

Удовлетворение потребностей, в %

Зона Потребности	Зона удовлетворенности	Зона частичной неудовлетворенности	Зона неудовлетворенности
Материальные	0	54	46
Безопасности	17	77	6
Социальные	40	60	0
Признания	6	83	11
Самовыражения	14, 3	54, 3	31, 4

Сравнивая средние значения удовлетворенности основных потребностей по всей выборке, мы видим, что основным источником неудовлетворенности являются материальные потребности и потребности в самовыражении (см. табл. 1).

По методике «Структура мотивации трудовой деятельности» мы получили следующие результаты. У испытуемых выявлено преобладание неоптимального мотивационного комплекса (66 %). Это должно свидетельствовать о неудовлетворенности профессиональной деятельностью, о небольшой побудительной силе мотивационного комплекса.

Если сравнивать средние значения по разным видам мотивации, то также получается неоптимальный мотивационный комплекс. Преобладание внешней мотивации говорит о том, что для личности испытуемых в большей мере имеет значение не деятельность сама по себе (удовлетворение от процесса и результата труда, от хорошо выполненной работы, общественная полезность труда, возможность самореализации именно в этой деятельности), а удовлетворение своих иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты, стремление избежать неприятностей). Активность испытуемых в данном случае мотивирована не самим содержанием деятельности; но высокие оценки по внешней положительной мотивации говорят все же о стремлении достичь в ней определенных позитивных результатов (продвижение по службе, достижение уважения у коллег).

Изучение оценок, которыми каждый испытуемый представил психологический климат в своих малых коллективах (методика «Изучение психологического климата коллектива»), показало, что преобладает неустойчиво благоприятный климат (71 % опрошенных), то есть большинство адаптантов субъективно отмечают неустойчивость межличностных отношений в коллективе.

По методике «Внешняя экспертная оценка профессиональной компетентности» непосредственные руководители испытуемых большинству

из них дали высокие оценки и оценки выше среднего по пятибалльной системе (от 3,4 – 4,8 баллов в среднем по выборке). Максимальные оценки даны по моральным аспектам отношения к работе (добросовестность, старательность, работоспособность). Далее по убыванию идут оценки профессиональной компетентности (общая оценка как специалисту, сложность работы с которой может справиться, оценка скорости работы) и менее всего была оценена самостоятельность (умение правильно организовать свою работу, умение самостоятельно решать организационные и производственные вопросы).

По методике «Сборка» средние результаты для технических специальностей получили 15 человек (15-16 баллов). У 16 испытуемых низкий результат (6-14 баллов) и лишь у четырех – высокие оценки.

Опираясь на периодизацию профессиональной адаптации, разделим экспериментальную выборку по критерию стажа профессиональной деятельности: до 1,5 и более 1,5 лет. Сравнительный анализ групп со стажем до 1,5 лет и более 1,5 лет позволил выделить следующие особенности.

Уровень адаптации, выявленный по методике «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работника на предприятии», незначительно различается (во второй группе уровень чуть ниже) и не превышает уровня выраженной адаптации (от 55 до 82 баллов) (см. рис. 1). Ведущим фактором адаптации, как в первой, так и во второй группе является удовлетворенность условиями труда и удовлетворенность собой на работе.

Уровень адаптации

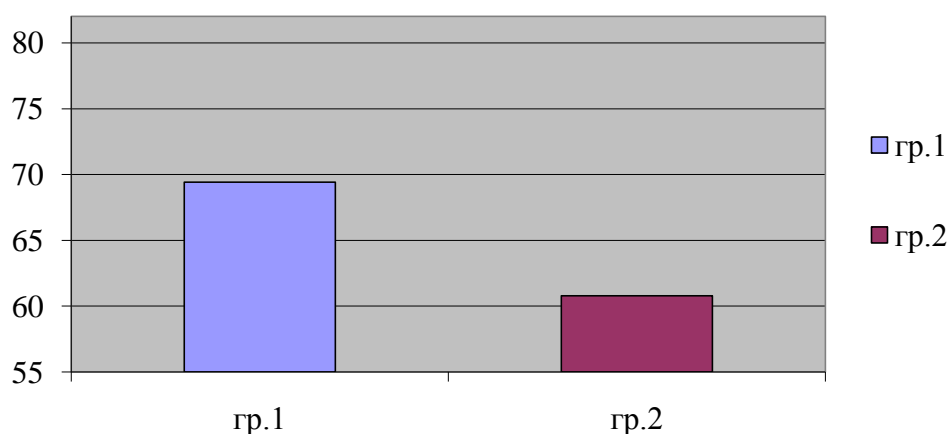


Рисунок 1. Сравнительный анализ уровня адаптации в первой и второй группе по методике «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работника на предприятии»

Средние показатели по потребностям у испытуемых обеих групп находятся в зоне частичной неудовлетворенности (от 14 до 28 баллов). Причем,

социальные (межличностные) потребности самые удовлетворенные. Менее всего удовлетворенность материальных потребностей и потребности в самореализации. В среднем значения удовлетворенности по потребностям выше у испытуемых первой группы, кроме потребности в безопасности и потребности самовыражения (см. рис. 3).

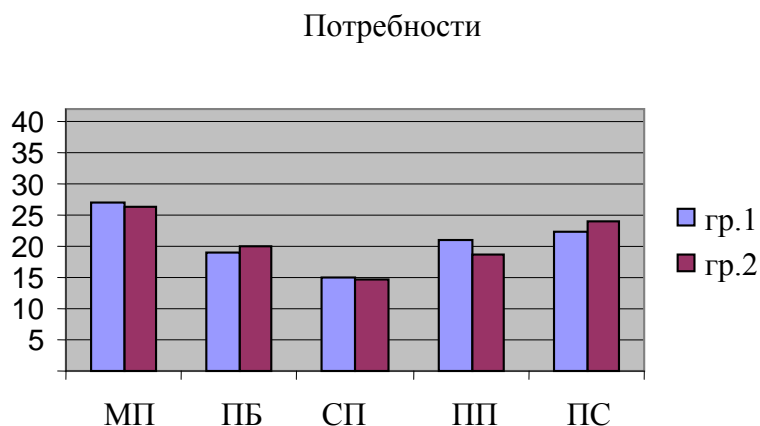


Рисунок 3. Сравнительный анализ результатов первой и второй группы по методике «Парные сравнения»

Более оптимальный мотивационный комплекс характерен для первой группы. В своей работе вторая группа менее всего руководствуется внутренней мотивацией. Для них существеннее мотивы социального престижа, зарплаты и так далее (см. рис. 4). В целом, различия по видам мотивов трудовой деятельности существенно не различаются.

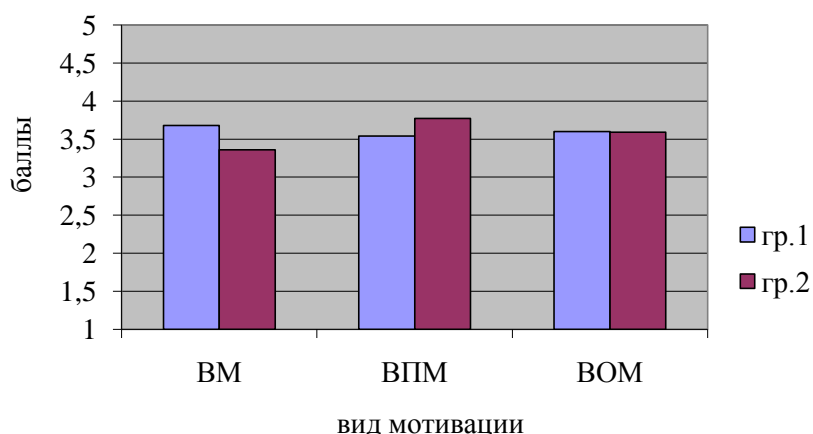


Рисунок 4. Сравнительный анализ результатов первой и второй группы по методике «Структура мотивации трудовой деятельности»

Психологический климат в своих малых коллективах испытуемые первой группы субъективно оценивают чуть более положительно (см. рис. 5).

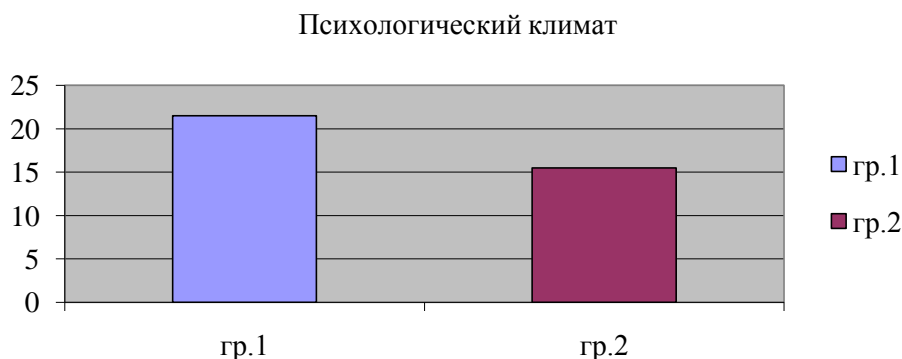


Рисунок 5. Сравнительный анализ результатов первой и второй группы по методике «Изучение психологического климата коллектива»

Аналогично, существенных различий в оценках непосредственных руководителей (в экспертной оценке) своих подчиненных не наблюдается. Небольшое преимущество имеют оценки по всем параметрам у молодых специалистов, проработавших на заводе свыше полутора года (см. рис. 6).

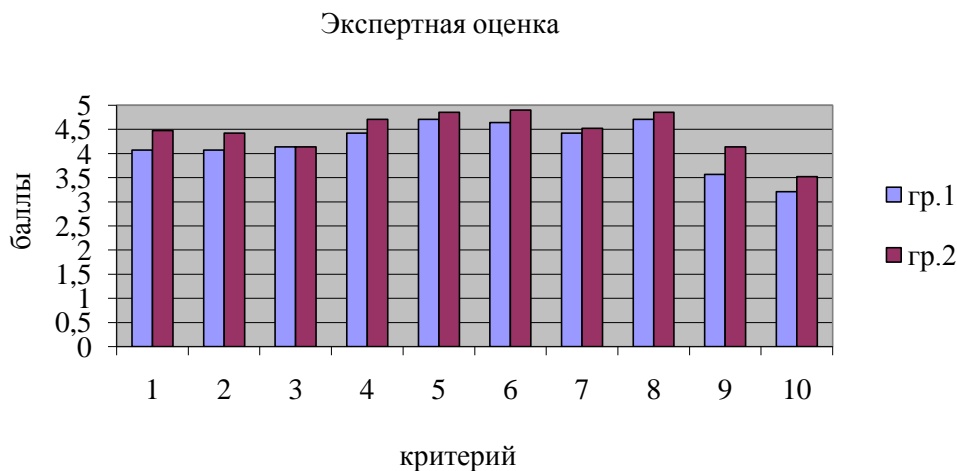


Рисунок 6. Сравнительный анализ экспертных оценок в первой и второй группе

По методике «Сборка» испытуемые из первой группы допускали больше ошибок, чем из второй. Возможно, сказываются недостаточная опытность в мысленном оперировании пространственными представлениями, недостаточные практические навыки работы (см. рис. 7).

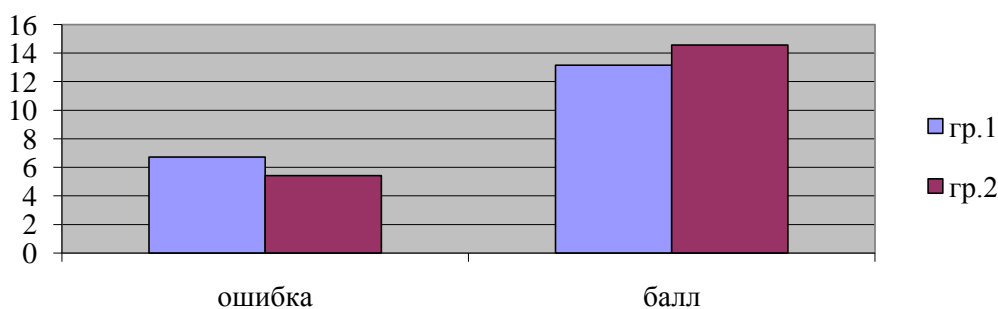


Рисунок 7. Сравнительный анализ результатов первой и второй группы по методике «Сборка»

Сравнительный анализ показал, что существенных различий в значениях между выделенными нами группами нет. Подтверждают это и результаты статистического анализа с помощью критерия углового преобразования Фишера. Коэффициенты, полученные при сравнении групп с разным стажем работы по критериям: уровень адаптации, психологический климат, мотивационный комплекс, успешное выполнение субтеста «Сборка» - низкие, а значит лежат в зоне незначимости. И сделать вывод о наличии различий по выше перечисленным критериям мы не можем.

С помощью критерия углового преобразования Фишера мы также проверили, существуют ли различия по выше перечисленным критериям среди женщин и мужчин; среди тех, кто имеет оптимальный и неоптимальный мотивационный комплекс. Значения коэффициентов также низкие, незначимые. Значимым оказался результат сравнения уровня адаптации у лиц с оптимальным и неоптимальным мотивационным комплексом. Наиболее высокий уровень адаптации встречается чаще у лиц с оптимальным мотивационным комплексом, то есть у тех у кого преобладает внутренняя мотивация и внешне положительная мотивация, связанная с самой трудовой деятельностью, ее содержанием, а также с стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов (продвижение по службе, достижение уважения у коллег).

При обработке ответов на вопросы анкеты мы получили следующее. 34 человека (97%) считают, что они вполне адаптировались к работе.

Причем большинство испытуемых (91 %) утверждают, для того, чтобы войти в дело, в работу, почувствовать себя уверенно, быть в состоянии самостоятельно выполнять задания, им понадобилось время в пределах полугода. Для адаптации к внутригрупповым отношениям, для того, чтобы почувствовать себя в коллективе уверенно, понять и принять систему личных взаимоотношений, молодым специалистам нужно разное время. Результаты приведены в табл. 2 и табл. 3.

Таблица 2

Время профессиональной адаптации

Время адаптации	Испытуемые. (%)
до 6 месяцев	91
до 1 года	9
свыше 1 года	0

Таблица 3

Время социальной адаптации

Время адаптации	Испытуемые, (%)
2-3 недели	22,86
1-2 месяца	45,71
2-3 месяца	20
4-6 месяцев	8,57
свыше 6 месяцев	2,86

Следовательно, по мнению самих испытуемых, адаптация к внутригрупповым отношениям заканчивается примерно на 3-4 месяца раньше, чем собственно профессиональная.

Профессиональная подготовка, полученная в ВУЗе, считается достаточной для успешной работы у 71,4 % испытуемых. 85,7% пришлось доучиваться на рабочем месте. Причем 21 испытуемый, считая свои знания достаточными, пополнял знания на работе. На вопрос, Устраивает ли вас работа в материальном плане, 30 человек (86 %) из 35 ответили, что нет.

На вопрос, проводится ли на заводе работа с молодым персоналом по адаптации к новой работе, 83% испытуемых дали отрицательный ответ или затруднились ответить. 5 человек считают, что эта функция возложена на старших коллег, специалистов. И только один человек высказал мнение, что на заводе существует Общество молодого специалиста, и оно занимается вопросами адаптации. На проводимые на заводе культурно-спортивные мероприятия указали 77 % респондентов и только 48 % из этого числа опрошиваемых принимают в них участие.

В свой первый рабочий день на заводе большинство испытуемых, 30 человек, из выборки были представлены коллективу, ознакомлены со своим рабочим местом, с перечнем обязанностей, с ними был проведен инструктаж.

В обеденный перерыв испытуемые едят, играют в компьютерные игры, смотрят кино, читают или прогуливаются, занимаются своими делами, общаются с сотрудниками (приведенные занятия расположены по мере убывания количества их выборов молодыми специалистами).

Мотивы выбора места работы представлены на табл. 4.

Мотивы выбора места работы молодых специалистов

Мотивы	Кол-во испытуемых
Проходил практику, писал диплом, защищал диплом	17
Работает отец/мать	4
По знакомству	2
Своевременная зарплата	2
Работа по контракту	2
Работа по специальности	1
Завод наиболее перспективный из подобных в Казани	1
Не требовался стаж работы при приеме на работу	1
Не видел более подходящего места	1
Затрудняюсь ответить	2
Так получилось	2

Прохождение практики и написание диплома – самый популярный мотив. Всего производственную и преддипломную практику на заводе проходило 69% молодых специалистов. На данный момент у 69 % испытуемых существует актуальная потребность в собственном жилье. Опыт самостоятельной жизни во время учебы в институте имелся у 9 человек. На данный момент отдельно от родителей живут 10 человек.

Статистическая обработка результатов проводилась также с помощью линейной корреляции. По таблице критических значений для выборки объемом 35 человек критическим значением является $r = 0,311$ ($p \leq 0,05$) и $r = 0,402$ ($p \leq 0,05$).

Выявлена высоко значимая связь между уровнем адаптации и внутренней мотивацией, психологическим климатом, отношением к предприятию, отношениями между рабочими, удовлетворенностью трудом, удовлетворенностью собой на работе, отношением к руководителю, значимая связь выявлена и с удовлетворенностью условиями труда, с соответствием работы способностям испытуемых, удовлетворенностью своим положением в коллективе (коэффициенты корреляций

Личностный адаптационный потенциал имеет значимые связи с нервно психической устойчивостью, коммуникативным потенциалом испытуемых, морально-нравственной нормативностью, также связь выявлена с потребностями в безопасности и социальной потребностью, а также с материальной удовлетворенностью трудом. Субъективная оценка испытуемых профессиональной адаптации связана с удовлетворенностью своим положением в коллективе, потребностью в самовыражении.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Несмотря на то, что 97% молодых специалистов субъективно считают, что адаптировались к работе, и экспертная оценка показывает достаточную успешность в труде, результаты свидетельствуют о незаконченности профессиональной адаптации.
2. Выявлена частичная или полная неудовлетворенность материальных потребностей и потребности в самореализации, потребности в безопасности и признании, несформированность поведенческой регуляции, неустойчивый психологический климат в коллективе, неудовлетворенность собой на работе, условиями труда, социальная, материальная незащищенность, что говорит о дисбалансе в процессе адаптации.
3. Сравнительный анализ групп с разным стажем работы, женщин и мужчин, групп с оптимальным и неоптимальным мотивационным комплексом по критериям «уровень адаптации», «психологический климат», «мотивационный комплекс», «успешное выполнение субтеста «Сборка» показал, что различий по вышеперечисленным критериям нет. Но также выявлено, что наиболее высокий уровень адаптации чаще встречается у лиц с оптимальным мотивационным комплексом.
4. На основе положений Э.Ф. Зеера (3) о психологической структуре профессиональной адаптации и корреляционного анализа нами были выделены компоненты профессиональной адаптации, основные из которых: потребности, мотивация, готовность к профессиональной деятельности, соответствие работы способностям, нервно-психическая устойчивость и поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, психологический климат в коллективе, отношение к предприятию, материальная удовлетворенность трудом, удовлетворенность условиями труда, удовлетворенность собой на работе, удовлетворенность трудом, отношение к руководителю. Являясь системообразующим компонентом деятельности, мотивационная сфера связана с профессиональной адаптацией, имеет ведущее значение, как компонент профессиональной адаптации.

Библиографический список

- Основы психологии: Практикум / Под ред. Л.Д.Столяренко. Ростов на/Д., 2003.
Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика. М., 1992.
Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб., 2001.
Психология среднего возраста, старения, смерти / Под ред. А.А. Реана. СПб., 2003.

Психологическая готовность военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях и особенности профессиональной адаптации

Адаптация к условиям и требованиям профессиональной деятельности, степень её успешности, динамика и временные параметры во многом зависят от психологической готовности личности как к конкретному виду деятельности, так и к труду в целом.

Проблема психологической готовности к труду постоянно привлекает внимание специалистов, как одна из ключевых в профессиональном развитии и становлении человека (М.И. Дьяченко, Е.А. Климов, В.И. Лебедев, А.Г. Маклаков, В.Л. Марищук, А.К. Маркова, А.М. Столяренко, В.Д. Шадриков и др.). С позиций субъектно-бытийного подхода, психологическая готовность понимается не только как необходимое условие успешности, надежности и эффективности выполняемой деятельности, но и как условие, способствующее развитию личности в процессе профессионализации. Только при наличии «на входе» полноценной психологической готовности личности к труду, можно ожидать в дальнейшем возможности проявления её творческого потенциала, что в итоге венчается состоянием «плодотворности» (Э.Фромм), «самоактуализации» (А.Маслоу), чувством «идентичности» (Э.Эриксон), ощущением «экзистенциальной исполненности (А.Лэнгле)». Самим человеком это субъективно воспринимается и оценивается, что он состоялся как личность.

Особую актуальность в современных условиях приобретает проблема психологической готовности к деятельности в трудных, экстремальных условиях (А.Г.Караяни, А.Г.Маклаков, В.А.Пономаренко, А.М.Столяренко, И.В.Сыромятников, Г.Ю.Фоменко, С.В.Чермянин, Е.Б.Шустов и др.).

Это касается, в частности, сотрудников силовых ведомств, для которых экстремальность является нормой социального существования. При этом личность как субъект бытия в экстремальных условиях оказывается перед необходимостью разрешения ряда чрезвычайно сложных проблем и противоречий (Фоменко, 2006). Укажем наиболее важные из них, имеющие непосредственное отношение к уяснению сути и содержания понятийного конструкта «психологическая готовность личности к службе в экстремальных условиях».

Во-первых, для сотрудников силовых ведомств актуальной является необходимость справиться с основным противоречием, которое приходится решать человеку на протяжении всей жизни и которое многократно заостряется в условиях военной службы: умение находить баланс между собственной активной позицией («Я – как автор своей жизни») и нормосообразными жесткими требованиями, предъявляемыми социумом, в данном случае - профессиональной деятельностью (Фоменко, 2006, 2010; Пономаренко, 2000; Столяренко, 2002).

Во-вторых, для сотрудников силовых ведомств важна не только полноценная адаптация личности к экстремальным воздействиям в процессе

профессионализации, но и собственно аутентичное бытие в условиях (Фоменко, 2006; Рябикина, Фоменко, 2010; Рябикина, Ожигова, Фоменко, 2013), которые, даже по объективным параметрам, могут быть квалифицированы как «аномальная реальность» (Магомед-Эминов, 2006).

В-третьих, выявлено и доказано, что предпосылкой аутентичного бытия личности в экстремальных условиях является предпочтение ею предельного модуса бытия (Фоменко, 2006). Модус бытия личности конституируется особенностями субъектной позиции и характером экзистенциального самоопределения в сочетании с определённой конфигурацией ценностно-смыслового позиционирования личности, особенностями аффективно-потребностной сферы, образа мира и организации личностной активности.

Модус бытия личности в профессиональных сферах, связанных с экстремальными нагрузками, определяет особенности её профессионализации. Причём предельный модус бытия предполагает: а) выбор профессии как экзистенциальный; аффективно-мотивационная и поведенческая готовность быть субъектом; б) профессионализация как развитие; возможность полноценной реализации трёх базовых потребностей личности (в самоактуализации, объективации, подтверждённости внешним); в) формирование профессиональной идентичности (Фоменко, 2006).

Соответственно, актуальной является проблема выявления предпосылок, исходя из которых, сотрудник становится субъектом предельного модуса бытия.

В-четвёртых, в качестве психологического ресурса, способствующего самореализации личности в пространстве профессионального бытия, выступает предпочтение ею продуктивного (предельного) модуса бытия, к универсальным содержательным характеристикам которого, независимо от типа профессиональной принадлежности, относятся:

- особенности субъектной позиции и экзистенциального самоопределения; высокий уровень осмысленности жизни; позитивное отношение к жизни, уверенность в собственных силах и возможностях строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле; общемировоззренческое убеждение в том, что человек может и должен самостоятельно контролировать свою жизнь, принимать решения и реализовывать их;

- характеристики мотивационно-потребностной сферы субъекта; деловая направленность в сочетании со средним (оптимальным) уровнем потребности в достижениях; высокий уровень карьерной ориентации субъекта на профессиональную компетентность, стремление быть мастером своего дела, достичь признания своих профессиональных успехов;

- особенности личностной активности; сформированность индивидуальной стратегии социальной адаптации с преобладанием такого личностного компонента, как креативность;

- высокий уровень сформированности профессиональной идентичности личности, преимущественно рациональной (Орёл, 2011, с.8).

Следовательно, специфика содержательного наполнения указанных структурных параметров предельного (продуктивного) модуса бытия, степень их выраженности имеет непосредственное отношение к психологической готовности личности к жизнедеятельности в экстремальных условиях.

На основе теоретического анализа и проведённых эмпирических исследований было также высказано предположение (Фоменко, 2010а), что психологическая готовность к выполнению служебных обязанностей в экстремальных условиях, производна от отношения сотрудника к службе в целом (мотивационный аспект), от степени его идентичности со статусом военнослужащего, а также от предпочитаемого им способа функционирования в повседневной служебной деятельности (в аспекте сохранения субъектной действенной позиции, а соответственно, и самооценности личности).

Таким образом, в качестве параметров психологической готовности личности к экстремальным условиям выступают следующие.

1. Структурные составляющие модуса бытия личности:

- специфика субъектной позиции личности;

- сочетание ценностно-смыслового позиционирования личности с особенностями аффективно-потребностной сферы, образа мира, организации личностной активности (в экзистенциальном ракурсе).

2. Мотивация выбора личностью вида профессиональной деятельности, связанной с экстремальными нагрузками.

3. Особенности идентичности сотрудника со статусом военнослужащего (как сквозной параметр).

При этом структурные составляющие психологической готовности (их специфика, степень выраженности и сформированности) выступают в качестве факторов способствующих полноценной адаптации и успешной профессионализации личности. В оптимальном варианте, высокий уровень психологической готовности к предполагаемой профессиональной деятельности позволяет личности не только добиваться успеха, но и создавать собственную стратегию жизни, аутентичное ее природе бытие в экстремальных условиях жизнедеятельности («сверхзадача»).

В практической работе в процессе психологического сопровождения личного состава решаются более скромные и реалистичные задачи: типологизация профилей психологической готовности военнослужащих к выполнению служебных обязанностей в экстремальных условиях. Далее - с помощью дифференцированного анализа их содержательной структуры - выявление проблемных аспектов адаптации сотрудников к требованиям профессиональной деятельности и к возможности полноценного выполнения служебных обязанностей в экстремальных условиях.

Эмпирическое исследование проводилось в воинской части г. Майкопа; пожарной части №1 г. Майкопа Центра управления в кризисных ситуациях МЧС России по республике Адыгея; в учебном центре при летной части г. Майкопа; в действующей воинской части МВД п. Наур р. Чечня. Всего в исследовании приняли участие 273 человека. Из них: 200 военнослужащих

срочной службы, 23 сотрудника МЧС, 20 военнослужащих летного состава, 30 военнослужащих контрактной службы. Средний возраст испытуемых в первой группе от 20 до 22 лет, во второй – от 25 до 45 лет. Для представителей первой группы (военнослужащие срочной службы) характерна локальность, пространственно-временная ограниченность воинской деятельности продолжительностью срока службы (один год). Все испытуемые второй группы имели непрерывный стаж воинской службы от 5 до 15 лет.

Все испытуемые были условно разделены на две группы. В первую группу вошли те, чей выбор является внешней необходимостью (солдаты срочной службы). Во вторую – военнослужащие, для которых служба в армии является сознательным, добровольным выбором (солдаты контрактной службы, летчики, сотрудники МЧС).

В процессе исследования для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной психологической, социологической, педагогической, научно-методической литературы по теме исследования; эмпирические методы: наблюдение, опрос, тестирование, анкетирование, математико-статистические методы обработки данных.

Среди частных психодиагностических методик использованы: методика «Ценностные ориентации» И.О. Моткова, Т.А. Огневой, тест «Незаконченные предложения», модифицированный вариант, разработанный ЛМП МВД РФ М.О. Калашниковым, методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой, тест «Личностные факторы принятия решения» (ЛФР-25) Т.В. Корниловой, методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е.Г. Ксенофоновой, методика «Типы поведения и реакций в стрессовых ситуациях», биографическая анкета.

Анализ мотивационных предпочтений военнослужащих позволил выделить четыре вида установок на профессиональную деятельность:

- профессиональная деятельность, как следование объективному содержанию деятельности (деятельность ради самой деятельности), включает следующие мотивационные предпочтения: «возможность приобретения военной выучки и хорошей физической формы», «помощь людям», «защита Отечества»;
- профессиональная деятельность, как возможность удовлетворения своих субъективных целей (интенций), включает следующие мотивационные предпочтения: «желание получить военный билет», «материальная заинтересованность»;
- профессиональная деятельность, как возможность извлечения максимальной для себя выгоды, включает следующие мотивационные предпочтения: «стремление к личному успеху», «поиск новых ощущений», «практическая целесообразность»;
- выбор профессиональной деятельности на основе неопределённости, с пренебрежением к собственным потребностям и интересам, включает

следующие мотивационные установки: «несформированность мотивации», «выбор работы по совету родных и близких», «случайное стечение обстоятельств».

Результаты психодиагностического обследования и выявленная специфика мотивационной направленности позволили выделить различные типы профилей психологической готовности военнослужащих: интенционально-независимый, интенционально-зависимый, утилитарный, аморфный. Дадим их краткую характеристику.

Интенционально-независимый тип профиля психологической готовности (объективно направленный, субъектная позиция). Соответствует предельному модусу бытия и активному, деятельному отношению к жизни. Применительно к данному типу профиля психологической готовности можно говорить о переживании добровольности выбора сферы деятельности и ее ценности. Человек мотивирован содержанием задачи, делом, которому он служит. Жизнь в данном случае воспринимается как осмысленная и исполненная, а профессиональная деятельность рассматривается как субъективно значимая.

Субъекты интенционально-независимого типа профиля психологической готовности ощущают себя активными участниками, творцами, свободно выбравшими этот путь и готовыми ответить за свой выбор, наблюдается стремление служить Родине, защищать граждан своей страны, при этом они осознают, что ценой реализации этой служебной задачи может стать их собственная жизнь. Наблюдается субъективное переживание сопричастности общему делу. Жизнь воспринимается как вдохновляющая, полная переживаний, жизнь с чувством внутреннего согласия. Для данной категории сотрудников характерно восприятие экстремальных условий служебной деятельности как оптимальных для полноценной профессиональной и личностной самореализации, ответственное принятие решений. Как следствие – полноценное профессиональное развитие, а не функционирование. Соответственно, субъектов интенционально-независимого типа профиля психологической готовности отличает высокая готовность к экстремальным условиям служебной деятельности.

Интенционально-зависимый тип профиля психологической готовности. Данный тип профиля психологической готовности (субъективно направленный, объектная позиция) соответствует экстремальному модусу бытия (Фоменко, 2006) и пассивному отношению к жизни, готовности “страдать”.

Применительно к этому типу профиля психологической готовности можно говорить о замещении истинного смысла кажущимся, т.е. наблюдается расхождение между интенцией (субъективной установкой) и интенциональной направленностью (объективным содержанием деятельности). Субъект мотивирован не содержанием задачи, не самим делом, которому он служит, а какими-то побочными целями – карьерными устремлениями, влиянием, признанием, зарплатой, исполнением долга и пр. (поверхностно-рациональные мотивы). При этом сама деятельность по-настоящему не затрагивает человека и утрачивает свою истинную ценность. Лиц, с интенционально-зависимым типом

профиля психологической готовности, характеризует неготовность к деятельности в экстремальных условиях и потребность в выходе из них.

Утилитарный тип профиля психологической готовности, сообразующийся исключительно с практической пользой или выгодой, стремление из всего извлечь только непосредственную материальную или другую выгоду. Прагматичная жизненная позиция является характерной особенностью современного общества, в котором наблюдается перевод высоких духовных идеалов в материальные ценности. Утилитарная, прагматичная позиция – это подчинение всех действий эгоистическому расчету для получения максимальной выгоды или пользы из сложившихся условий (высокая вероятность психологической угрозы).

Субъекты данного типа профиля психологической готовности – это жертвы своей неспособности к достижению удовлетворения и, следовательно, это индивиды, внутренне менее свободные, чем многие остальные сотрудники. Применительно к выполнению своих служебных обязанностей в экстремальных условиях данные сотрудники, также как и сотрудники интенционально-зависимого типа профиля психологической готовности отличаются отсутствием четкой субъектной позиции, отсутствием профессиональной идентичности, и как следствие, отсутствием психологической готовности к деятельности в данных условиях. Однако для интенционально-зависимого типа профиля психологической готовности характерно то, что, интенции исходящие от субъекта, уходят корнями в глубокие переживания и психически проявляются в виде дефицитов, т.е. действие ориентировано, как правило, на удовлетворение субъектной нужды (деньги, престиж, карьера и пр.) и лишь вторично на предмет занятий. Субъектов же утилитарного типа профиля психологической готовности отличает отсутствие как таковой субъектной нужды, для них характерен узкий практицизм, стремление извлечь из всего только непосредственную выгоду.

Аморфный тип профиля психологической готовности (аморфный – бесформенный, лишённый определённости). Субъектов данного типа профиля психологической готовности отличает тенденция к пренебрежению собственными потребностями и интересами, объектная жизненная позиция, атрофированность субъектных интенций, несформированность или отсутствие мотивации. Для данных сотрудников характерен дефицит четвертой экзистенциальной мотивации (Лэнгле, 2009), в которой речь идет о нахождении смысла, т.е. большой системы взаимосвязей, в которой можно понять самого себя и собственную жизнь. Те, у кого отсутствует эта экзистенциальная установка, предрасположены к эрзацу смысла, к «кажущимся смыслам» (например, модным течениям, общественно признанным целям, идеологическим заявлениям и т.д.), что в конечном итоге чревато потерей смысла и отвращением к ситуации и деятельности в целом.

Аморфный тип профиля психологической готовности характеризуется отсутствием состояния воодушевленности на персональном уровне каким-то делом, профессией или целью. Субъекты отличаются апатией, отсутствием

инициативы, деперсонализацией, ощущением внутренней пустоты. Как следствие – восприятие себя как объекта, ощущение несвободы, безжизненности, потеря духовных ориентиров, которая распространяется на все большее число аспектов жизни (не только на работу, но и на свободное время и личную жизнь), и, в конечном итоге, уже сама жизнь переживается как бессмысленная. В результате появляется синдром отвращения (к себе, к другим, ко всему), что в конечном итоге приводит к краху (увольнению или болезни). Данный тип профиля наиболее благоприятен для возникновения у его представителей признаков ранней профессиональной деформации.

Применительно к рассмотренным группам военнослужащих наблюдалось следующее процентное соотношение типов их психологической готовности к служебной деятельности.

Военнослужащие срочной службы: интенционально-независимый тип профиля (27%), интенционально-зависимый тип профиля (23%), утилитарный (30%), аморфный (20%).

Военнослужащие контрактной службы: интенционально-независимый тип профиля (31%), интенционально-зависимый тип профиля (40%), утилитарный (17%), аморфный (12%).

Сотрудники МЧС: интенционально-независимый тип профиля (57%), аморфный (43%).

Лётчики: интенционально-независимый тип профиля (41%), аморфный (59%).

Таким образом, психологически готовыми к деятельности в экстремальных условиях являются 27% военнослужащих срочной службы; 31% военнослужащих контрактной службы, 41% летчиков и 57% сотрудников МЧС.

С помощью факторного анализа было уточнено содержательное наполнение выделенных типов профиля дифференцированно, применительно к каждой из групп, что позволило выявить как слабые, так и сильные звенья в структуре их психологической готовности и определить основные пути повышения эффективности адаптации сотрудников к профессиональной деятельности, осуществляемой в экстремальных условиях.

Анализ адаптации личности с её готовностью к выполнению служебных обязанностей в видах деятельности, связанных с экстремальными нагрузками, осуществлён с точки зрения субъектно-бытийного подхода. На наш взгляд, это в полной мере согласуется с современной тенденцией в эволюции понимания явления психологической адаптации: движение от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды, от конечной цели – гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов – к самоактуализации, к самореализации личности в социальной среде (К.А.Абульханова-Славская, Г.А.Балл, Б.Д.Парыгин, А.А.Реан, А.А.Началджян) (Реан, Кудашев, Баранов, 2006, с. 10). Безусловный эвристический потенциал указанного подхода позволил, применительно к рассмотренной проблеме в прикладном аспекте, существенно оптимизировать психологическое сопровождение военнослужащих и повысить их личностный и

служебный потенциал, а, следовательно, и боеспособность соответствующих подразделений.

Библиографический список

Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сборник статей. М., 2009.

Магомед-Эминов М.Ш. От психической травмы к психотрансформации // Экстремальная психология. Том 2. М., 2006.

Орел А.А. Психологические ресурсы самореализации личности в пространстве профессионального бытия: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2011. 24 с.

Пономаренко В.А. Созидательная психология. М., Воронеж, 2000.

Реан А.А. Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.

Рябикина З.И., Фоменко Г.Ю. Личность в профессии: теоретико-эмпирическая интерпретация с позиций субъектного и событийного подходов// Социальная психология труда теория и практика / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев М. Т.1. 2010. С. 82-101.

Рябикина З.И., Ожигова Л.Н., Фоменко Г.Ю. Развитие идей субъектного подхода в исследованиях психологов Кубанского государственного университета// Психологический журнал. Т. 34. №2. 2013. С.60-69.

Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: учеб. пособ. для вузов. М., 2002.

Фоменко Г.Ю. Личность в экстремальных условиях: два модуса бытия // Краснодар, 2006.

Фоменко Г.Ю. Модусы бытия личности в контексте субъектно-бытийного подхода // Психология субъекта и психология человеческого бытия. Под ред. В.В.Знакова, З.И.Рябикиной, Е.А.Сергиенко. Краснодар, 2010. С.158- 174.

Фоменко Г.Ю. Психологическая готовность к экстремальным условиям жизнедеятельности в контексте субъектно-бытийной методологии // Дружининские чтения: Материалы 9-й Всерос. науч.-практ. конф. г.Сочи, 6-8 мая 2010г. / Федеральное агентство по образованию РФ; Соч.гос.ун-т туризма и курорт. дела соц.-пед. ф-т. Под. ред. И.Б.Шуванова, О.А.Михайленко и др. Сочи, 2010а. С.102-105.

РАЗДЕЛ 7. РОЛЬ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ

И.О.Петросян

Психологическое благополучие в семье как основа социальной адаптации ребенка в школе

Качество и особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают влияние, как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являются своеобразным эталоном построения отношений ребенка с другими людьми.

Психические потребности ребенка лучше всего удовлетворяет хорошая семейная обстановка. Семья предоставляет ребенку не только оптимальные возможности для формирования его личности, но она также естественно вводит его в постоянно расширяющиеся социальные отношения, создает предпосылки для его социализации (Обухова, 2005, с.11). У ребенка формируется эмоциональное поведение в отношении самого себя и других членов семьи, он учится эмоционально реагировать на постоянно изменяющиеся социальные ситуации, что формирует предпосылки для психологического благополучия (Блонский, 2007, с.39).

Для гармоничного развития личности ребенка и его дальнейшей социализации в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся в семье детско-родительских отношений.

Так, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности.

Но, мы также знаем, что родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. В этом конфликте заключается одно из самых сильных противоречий семейных отношений. От грамотно построенных взаимоотношений в семье, демонстрируемых ценностей, у детей формируется определенное отношение к окружающим их людям в социуме. Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности в себе, адаптивность.

Исследованием детско-родительских отношений в отечественной психологии занимались такие ученые, как Божович Л.И., Выготский Л.С., Лурия Л.Г., Дубровина И.В., Лисина М.И., Леонтьев А.Н., Мухина В.С., Хоментаскас Г.Т., Эльконин Д.Б. и многие другие.

Так, Л.И. Божович считает, что условия жизни сами по себе непосредственно не способны определить психическое развитие ребенка. Все внешние влияния преломляются через призму внутренней позиции ребенка, которая определяется уже сложившимися структурами психики (Божович, 1996, с.152). Поэтому в одних и тех же условиях могут формироваться разные особенности психики, в зависимости от того, в каких взаимоотношениях со средой будет находиться сам ребенок. «Чтобы понять, какое влияние оказывает среда на ребенка, надо понять характер его переживаний, за которыми стоит мир его потребностей, желаний, стремлений в соотношении с возможностями их удовлетворения. В свою очередь, для того чтобы проанализировать систему потребностей ребенка, надо учесть его место в системе доступных ему общественных отношений, которое определяется двумя условиями: исторически сложившимися требованиями общественной среды, предъявляемыми детям разного возраста, и той деятельностью, которую они при этом выполняют; и теми требованиями, которые окружающие предъявляют к данному ребенку, исходя из его особенностей и конкретной ситуации развития» (Фесенко, 2005, с.132).

Но кто, как не родители смогут понять переживания своего ребенка, увидеть изменения в поведении и помочь ему адаптироваться в новых условиях существования?

Мы решили рассмотреть проявление различных типов родительского отношения к детям младшего школьного возраста и их влияние на показатели общей самооценки позитивности развития и адаптивности детей в школе. Нами были получены следующие результаты.

Гармоничны и более адаптивны в социальных условиях школы оказались дети, чьи родители проявляют симбиотический тип отношения.

Статистически достоверные различия имеются между отцами и матерями в принятии ($p < 0,05$; $r = 0,33$) и кооперации ($p < 0,05$; $r = 0,36$) как типами родительского отношения. Так, матери больше стремятся проводить времени вместе с ребенком, одобряя его интересы и планы. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему.

Отцы младших школьников больше проявляют кооперацию по отношению к ребенку ($p < 0,05$; $r = 0,39$). Высокий балл по данной шкале является следствием того, что родитель искренне заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Подобным образом родители младших школьников стараются поддерживать начинания своих детей, помогать, проявлять соучастие и активность в учебном процессе, что является необходимым в данной возрастной группе. Подобным поведением родители могут ненавязчиво контролировать ребенка в обучении, развивая познавательную активность детей, их мотивацию, а также способствовать быстрой адаптивности в школе. Если ребенок чувствует помощь родителя и участие с положительным подкреплением (похвала, поглаживание) без отрицательных воздействий, то уровень его тревожности будет находиться на низком уровне, как и было нами также выявлено в предыдущих исследованиях. На психологическое благополучие ребенка оказывает сильное влияние ощущение поддержки, теплоты со стороны родителей. Симбиоз у обоих родителей находится на одном уровне, что объясняет желание оградить ребенка от трудностей. Но наравне с предоставлением самостоятельности, родители беспокоятся, если автономность ребенка выходит за пределы дозволенного по воле обстоятельств.

Контроль больше проявляется у отцов ($p < 0,05$; $r = 0,37$), хотя, как и у матерей ($p < 0,05$; $r = 0,35$), показатель выражен на среднем уровне, что является нормативным и наиболее приемлемым по отношению к детям.

Инвалидизация по отношению к ребенку также у обоих родителей находится в пределах нормы ($p < 0,05$; $r = 0,29$), с низким уровнем выраженности. Это свидетельствует о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

Родители младших школьников проявляют все представленные типы отношения в комбинациях достаточно умеренно. Такой подход способствует контролировать детей, но при этом и давать возможность им самим выбирать интересы, увлечения. Родители проявляют лишь поддержку и коррекцию где это необходимо. В целом, развитие младших школьников, в результате такого интегрированного отношения, имеет нормальное развитие (Петросян, 2013, с.89-90).

Таким образом, резюмируя теоретическое обсуждение проблемы влияния психологического благополучия на социальную адаптацию ребенка в школе, можно сказать следующее.

Представления ребенка о себе начинают складываться в процессе взаимодействия с родителями. Именно родители служат основным источником удовлетворения ведущих потребностей маленького ребенка, и его эмоциональная привязанность к ним порождает своеобразную зависимость его самосознания от родительского отношения и имеющегося у родителя образа ребенка, и именно в семье закладывается основа для благоприятного или неблагоприятного развития самоотношения ребенка.

Принимающее, то есть внимательное, любовное, уважительное отношение родителей к ребенку способствует самопринятию ребенка, его позитивному развитию, благополучности психологического развития, адаптивности в новых ситуациях. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше

проблем, связанных со здоровьем, легко обучаются в школе, открыты во взаимодействии со сверстниками.

Нарушение детско-родительских отношений, а именно отвергающее, то есть неприязненное, неуважительное и пренебрегающее отношение к детям ведет к формированию у них различных психологических проблем и комплексов, к непринятию ребенком себя, неуверенности, к переживанию своей малоценности и ненужности, а также дезадаптивности.

Библиографический список

Петросян И.О. Семейные отношения как условие психологического благополучия ребенка. Дипломная работа. Ярославль, 2013.

Блонский П.П. Психология младшего школьника. М., 2007.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избр. психол. труды. М., 1996.

Обухова А.Ф. Детская психология. М., 2005.

Фесенко П.П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? // Психология. 2005. №4. С.132.

А.С.Шубина

Подготовка ребенка к устройству в приемную семью как необходимое условие его эффективной адаптации

Опыт теоретических исследований и практической деятельности специалистов, занимающихся проблемами семейного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, показывает, что обучения и целенаправленной подготовки родителей к приему ребенка недостаточно для эффективной адаптации ребенка в семье. Ребенок также должен выступать субъектом психологического сопровождения на этапе создания замещающей семьи.

Необходимость такого решения объясняется спецификой опыта семейной жизни детей, оставшихся без попечения родителей. Неблагополучная семейная ситуация, в которой проживало большинство детей, находит отражение в их внутреннем мире в виде специфичного образа семьи, а он, в свою очередь, определяет дальнейшее отношение ребенка к ситуации устройства в приемную семью.

Характеристики образа семьи детей, оставшихся без попечения родителей, подробно рассматривались нами ранее (Шубина, 2012). Приведем здесь их обобщенный обзор.

По результатам исследований различных авторов образ семьи детей-сирот характеризуется следующими особенностями:

- содержательная узость и недостаточная целостность, расплывчатость и бедность положительных эталонов семьи (Дубровина, Рузская, 1990), упрощенные представления о родительстве (Костенко, 2006);

- идеализированность и нереалистичность представлений о семье (Пухова, 1999), положительное необъективное отношение к собственной семье и родителям (Басин, 2006; Юнусова, 2008); переоценка положительных качеств собственных родителей, искаженные эталоны норм поведения (Евдокимова, 2004);

- негативная прогностическая направленность образа семьи, выраженный страх стать плохим родителем (Агафонова, 2004);

- компенсаторный потенциал образа семьи детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, выраженное желание иметь свою семью в будущем, представления о семье как об основной ценности в отдаленной временной перспективе (Шульга, 2003; Семья, 2004).

Данные наших исследований позволяют сделать вывод о доминирующем месте образа семьи в картине мира детей, оставшихся без попечения родителей, его определяющей роли в содержании и структуре перспективы будущего. Семья выступает наиболее значимым образованием картины мира, связанным с возможностью реализации собственных ресурсов, собственной активности в ситуации семейного жизнеустройства при выраженной пассивной позиции по отношению к большей части других жизненных задач и перспектив. Отношение к настоящей и будущей семье идеализированно, что обусловлено действием защитных механизмов в ситуации объективного семейного неблагополучия. Обнаружена фрагментарность и ригидность образа обычной семьи и при этом большая целостность и гибкость образа идеальной семьи. Образ обычной семьи обладает большей степенью реалистичности, в его содержании преобладает социальная направленность, демонстрируемое положительное отношение к настоящей семье у детей-сирот сочетается с избеганием упоминания семейных ролей в структуре самоидентификации в настоящем. Образ идеальной семьи обладает меньшей степенью реалистичности, его содержание включает социальные и психологические характеристики, абсолютно позитивное отношение проявляется к идеальной, будущей семье и будущим супружеским и родительским ролям. Представления об обычной семье соотносятся с дифференцированными связями, признанием иерархии и макродинамики, в то время как представления об идеальной семье включают в себя симбиотические связи, отрицание иерархии и макродинамики семьи (Шубина, 2009).

Указанные выше характеристики образа семьи являются следствием социальной ситуации развития детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе они определяются опытом жизни ребенка в интернатном учреждении.

Подготовка ребенка к устройству в приемную семью стала одним из направлений деятельности Волгоградского центра психолого-медико-социального сопровождения (далее – ППМС-центр). Освоение данного направления происходило поэтапно.

На первом этапе были проанализированы результаты исследований по проблемам готовности детей, оставшихся без попечения родителей, к жизни в

семье, а также существующие программы подготовки. Итогом данного этапа стало определение концепции будущей программы.

Теоретической основой программы стала модель, предложенная В.Н. Ослон, согласно которой подготовку воспитанника детского дома к жизни в семье можно представить в виде пирамиды, основанием которой является восстановление у ребенка способности к привязанности на сенсорном уровне, а вершиной – готовность к исполнению семейных ролей на уровне социальном. Структурно программа состоит из четырех блоков, последовательно отражающих уровни формирования и компенсации депривационных нарушений в развитии у детей: сенсорный, когнитивный, эмоциональный, социальный (Ослон, 2006).

Подготовка ребенка к жизни в семье требует изменений на каждом из перечисленных уровней.

Сенсорный блок – связан с восстановлением глубинных, наиболее ранних нарушений в развитии ребенка, которые затрудняют его взаимодействие с окружающими и первыми проявляются в приемной семье, вызывая серьезные конфликты и отторжение. В рамках первого блока психолого-педагогическое воздействие направлено на выработку ребенком осознания собственных границ и границ другого человека, на повышение общего энергетического потенциала, вследствие чего идет повышение уровня базового доверия к себе и другим, уровня первичной мотивации деятельности, формирование более адекватных реакций на стресс и способов его преодоления.

Когнитивный блок связан с особенностями интеллектуальной обработки информации ребенком. При подготовке воспитанников детского дома к жизни в семье мишенями психолого-педагогического воздействия на когнитивном уровне становятся неверные, травмирующие развитие ребенка представления о себе. Во-первых, как о беспомощном маленьком неудачнике, инициатива которого может иметь негативный результат для всех, представления о других как о беспощадной и враждебной силе, управляющей его жизнью. Преодолевается его склонность к выстраиванию катастрофических моделей жизни, когда будущее представляется неопределенным и потому угрожающим. Мишенью, куда направляется психологическая помощь, также являются знания ребенка о семье, ее функциях, правилах, семейных ролях и т.д.

Эмоциональный блок. Воспитанник детского дома живет в своеобразном эмоциональном мире. Пережив раннее отделение от матери, ребенок испытывает трудности при вступлении с другим человеком в близкие эмоциональные отношения. В процессе подготовки к жизни в семье психолого-педагогическое воздействие на уровне данного блока должно быть направлено на формирование адекватной социальной перцепции у детей, на развитие у них эмоциональной эмпатии. Крайне важной является работа над составлением толкового словаря чувств, в котором приводится интерпретация значения слов, обозначающих эти чувства.

Социальный блок отражает проблемы социального уровня депривационных нарушений у детей-сирот. Ребенок, воспитывающийся в

депривационных условиях, особенно в сиротском учреждении, с трудом осознает свою идентичность. Ему необходимо хотя бы в игровой форме пережить опыт идентификации (отождествления) с семьей (Ослон, 2006).

Настоящая программа разработана с использованием опыта семейного устройства в Смоленской, Томской областях, в Пермском крае и Республике Башкортостан, материалов методических пособий, подготовленных Детским фондом «Виктория».

Программа является общей для подготовки ребенка к устройству в семью независимо от ее формы, что обусловлено сходными проблемами адаптации в принимающих семьях разных типов.

Программа может быть использована как в работе с детьми, имеющими конкретные перспективы быть принятыми в семью, так и с остальными воспитанниками государственных учреждений. Во втором случае программа в большей степени ориентирована на формирование позитивных представлений о семейной жизни, готовности к созданию семьи в будущем.

На втором этапе работы над программой был сформирован тематический план занятий, а также подобраны конкретные техники и методические процедуры, позволяющие решить поставленные задачи в работе с детьми разных возрастов (дошкольниками, младшими школьниками, подростками).

Сенсорный блок программы включает следующие темы занятий.

00. Отреагирование травматичного опыта жизни в семье (индивидуально).

0. Проектирование позитивных представлений о прошлом (индивидуально).

1. Формирование чувства защищенности.

2. Осознание личных границ.

3. Формирование адекватных реакций на стресс

Когнитивный блок программы включает следующие темы занятий.

4. Формирование позитивных представлений о себе.

5. Формирование представлений о семье.

Эмоциональный блок программы включает следующие темы занятий.

6. Развитие социальной перцепции.

7. Развитие способности к эмпатии.

Социальный блок программы включает следующие темы занятий.

8. Формирование семейной идентичности.

9. Формирование представлений о семейных ролях и функциях.

10. Формирование социально-бытовых представлений.

Главным результатом реализации программы является готовность ребенка к устройству в принимающую семью.

Критерии оценки психологической готовности ребёнка к жизни в семье:

– ребенок имеет адекватные представления о причинах его изъятия из кровной семьи;

– у ребенка сформирован позитивный образ семьи, модель будущей семьи и семейных отношений, он имеет желание жить и воспитываться в семье, а не в интернатном учреждении;

- в структуре идентичности ребенка значимое место занимают семейные роли;
- у ребенка развиты представления об особенностях жизни в семье, распределении обязанностей, правилах взаимодействия;
- развиты коммуникативные умения, необходимые для эффективного взаимодействия с членами семьи и обеспечивающие успешное прохождение периода адаптации;
- развиты элементы совладающего поведения, навыки эмоциональной саморегуляции.

Для детей, имеющих конкретные перспективы устройства в приемную семью и знакомых с принимающими родителями, выделены дополнительные критерии оценки психологической готовности ребёнка к устройству в принимающую семью:

- ребенок имеет представление о том, как будут организованы его контакты со значимыми для него людьми (кровные родственники, друзья и т.д.);
- ребенок положительно относится к факту устройства в конкретную семью.

Третий этап работы над программой был связан с ее апробацией на базе нескольких учреждений для детей-сирот г. Волгограда и Волгоградской области: ГКОУ «Котовский детский дом», ГКОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида, ГОУ «Серафимовичский детский дом». По итогам апробации была получена обратная связь от специалистов, реализующих программу, внесены дополнения. В том числе, более подробно описана специфика работы с детьми дошкольного возраста, предложенные подходящие техники работы.

На четвертом этапе программа прошла процедуру рецензирования и была рекомендована Министерством образования и науки Волгоградской области к внедрению в учреждения для детей-сирот. В целях диссеминации опыта для специалистов учреждений были организованы семинары-практикумы, сопровождающие внедрение программы. На сегодняшний день предложенная программа функционирует в большей части учреждений для детей-сирот на территории Волгоградской области. Волгоградский ППМС-центр организует регулярные круглые столы со специалистами для обсуждения опыта подготовки детей к устройству в замещающие семьи.

Библиографический список

Агафонова Е.Б. Особенности образа будущего у подростков из неполных семей различного типа: дис. ... канд. психол. наук. Владивосток, 2004. 152 с.

Басин М.А. Формирование волевой регуляции у подростков с делинквентным поведением: дис. ... канд. психол. наук. Тула, 2006. 195 с.

Евдокимова Ю.Б. Идеализированный образ родителя как фактор девиантного поведения подростков, воспитывающихся вне семьи: дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2004. 142 с.

- Костенко Н.Б.* Особенности образа будущего социально-дезадаптированных подростков: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2006. 173 с.
- Ослон В.Н.* Рекомендации к программе по подготовке воспитанников детского дома к жизни в семье // Детский дом. 2006. № 1. С. 31 – 41.
- Психическое развитие воспитанников детского дома / под общ. ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.
- Пухова Т.И.* Возрастные и индивидуальные особенности режиссерской игры в дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 178 с.
- Семья Г.В.* Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004. 350 с.
- Шубина А.С.* Образ семьи в картине мира детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. психол. наук. Волгоград., 2009. 176 с.
- Шубина А.С.* Семья – реальное будущее воспитанника интернатного учреждения / Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. научн. тр. / ред. М.В. Григорьевой. Саратов, 2012. С. 298 – 306.
- Шульга Т.И., Олифиренко Л.Я., Быков Л.Я.* Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы: учеб. пособ. М., 2003.
- Юнусова Р.А.* Полоролевая идентификация подростков группы риска: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 237 с.

РАЗДЕЛ 8. АДАПТАЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

И.А.Погодин

Адаптационные ресурсы переживания в процессе психотерапии психической травмы

Понятие психической травмы, пожалуй, является одним из важнейших для психотерапии. Актуальность этой проблемы сохраняется на протяжении всего периода существования психотерапии, причем и как сферы психологической помощи человеку, и, в более широком значении, как культурного феномена¹. В под травмой в широком смысле понимается «повреждение тканей организма человека или животного с нарушением их целостности и функций, вызванное внешним (главным образом механическим, термическим) воздействием» (Большой энциклопедический словарь, 1998, с. 1216). По аналогии с этой дефиницией психическая травма определяется как «нарушение целостности и функций психики человека, вызванное внешним воздействием на нее» (Трубицина, 2005, с. 10). Таково общее определение этого феномена, разделяемое большинством его исследователей (Колодзин, 1992; Решетников, 2006; Моховиков, 2004). В настоящей же статье, являющейся первой из цикла статей об этиологии, генезе, феноменологии и терапии психической травмы, я постараюсь рассмотреть процесс возникновения этого психологического феномена через призму важнейшей психологической категории – переживания. Опираясь при этом я буду на методологию гештальт-подхода, а именно – на представления о поле организм/среда, self как процесса в этом поле и границе контакта, которая является необходимым условием и пространством существования self, а, следовательно, и всех психических феноменов (Робин, 1996; Погодин, 2007; Перлз, 1996, 2000, 2001; Виллер, 2005; Лебедева, Иванова, 2004). Не исключение из этого списка также и феномен психической травмы.

Определим место и роль психической травмы в жизни человека и в психотерапии.

Я думаю, что нет необходимости выделять кризисную психотерапию в качестве отдельной профессии или специализации, поскольку любая психотерапия по своей сути всегда имеет отношение к разного рода кризисам и

¹ Статьи и книги известных психотерапевтов давно уже перестали быть достоянием лишь одной психотерапии. В наше время психотерапия существует не только, а может, и не столько, как профессия, а как культурный феномен. Работы З.Фрейда, например, стали культурным достоянием. В том числе, кстати, и его статьи о психической травме.

травмам. Терапии вне кризисов и травм не существует. Более того, считаю, что наличие кризисов и травм вообще обусловило появление психотерапии как профессии, выступив его необходимой предпосылкой. Причем сказанное справедливо не только в отношении людей, которые нуждаются в психологической помощи, но также и в отношении профессионалов, которые создают и развивают психотерапию. Как правило, психотерапевты – одни из самых травмированных людей. Предполагаю, что именно собственные травмы людей помогающих профессий являются источником и их профессионального интереса, и их личного интереса к человеку напротив². Конечно же, ввиду своей болезненности травматическая природа профессиональной мотивации находится за гранью осознания. Поэтому мотивация будущего профессионала часто звучит как «желание помогать другим людям, испытывающим боль и страдания».

Несмотря на убежденность студентов психологических факультетов и студентов образовательных программ по психотерапии в том, что они пришли в профессию, чтобы помогать другим, на поверку как, правило, оказывается очевидной их мотивация разобраться со своими собственными травмами и, по возможности, пережить их. Таким образом, *предпосылкой* успешного становления терапевта выступает, как бы это парадоксально ни звучало, наличие собственных психологических травм. А вот *необходимым условием* профессионализма терапевта является успешный процесс их осознания и восстановления процесса их переживания. Именно поэтому любая профессиональная программа подготовки психотерапевтов вне зависимости от ее модальности предполагает прохождение студентом своей собственной терапии. При этом, как я уже отмечал в более ранней работе (Погодин, 2007), задачей личной терапии участника образовательной психотерапевтической программы является не избавление от психологических проблем и травм³, а, в большей степени, их осознание и переживание. Осознание и восстановление процесса переживания травмы позволяет повысить гибкость реагирования человека, что в свою очередь поддерживает его способность к творческому приспособлению. С другой стороны, осознание травм без

² Убежден, что аутентичный неиссякающий интерес к другому человеку является необходимым условием становления и развития психотерапевта. Если у человека нет интереса к Другому, ему нечего делать в психотерапии. Более того, даже оказавшись в этой профессии, он будет чрезвычайно подвержен риску эмоционального выгорания. Думаю, что именно интерес и соответствующая ему чувствительность и к клиенту, и к себе самому, выступают профилактикой профессиональной деформации и выгорания.

³ Это примечание важно по двум причинам. Первая заключается в том, что избавление от психологических проблем и травм в полной мере, по крайней мере, в течение одной человеческой жизни просто невозможно. Об этом еще в 1937 году писал З.Фрейд в работе «Анализ конечный или бесконечный». Вторая, еще более важная, имеет отношение к современному постмодернистскому пониманию личности. Как я уже упоминал ранее [3], личность – это ни что иное, как совокупность собственных травм человека и шрамов, которые после них остались. Гипотетически (гипотетически постольку, поскольку это мероприятие провально – см. первую причину) избавление от всех травм привело бы к стерилизации или полному уничтожению личности.

избавления от них позволяет сохранить типичные личностные проявления, характеризующие индивидуальные особенности человека, а также его витальные феномены – желания, чувства (во всем их разнообразии), способность к творчеству и т.д. Думаю, в процессе психотерапии терапевт, по большому счету, работает благодаря и посредством своих собственных травм. При этом, чем более осозанным будет содержание своих травм терапевтом, тем более широкий репертуар способов использования этого опыта в терапии будет доступен для него, тем, следовательно, более эффективным и творческим окажется терапевтический процесс.

В дальнейшем обсуждении я хочу более детально остановиться на анализе феномена психической травмы через призму категории переживания, которая будет рассмотрена в качестве процесса, сопровождающего травматогенное событие. При этом в центре внимания окажутся основные динамические механизмы формирования травмы, опосредующие блокирование процесса переживания.

Переживание рассматривается нами как процесс ассимиляции текущего опыта.

Рассматривая механизмы, лежащие в основе травматического генеза, необходимо остановиться на центральном феномене этиологии психической травмы. Речь идет об эмоциональных, поведенческих и когнитивных проявлениях, сопутствующих травматогенному событию. Следует отметить, что любое событие, с которым человек сталкивается в своей жизни, сопровождается некоторыми эмоциями и чувствами, а также возникновением новых и трансформацией прежних когнитивных элементов, например, в виде некоторых представлений о себе и окружающем мире. Способ обращения с ними определяет специфику процесса переживания события, который призван трансформировать содержание события в некоторый новый для человека опыт и затем способствовать его ассимиляции в self. В некотором смысле, self и представляет собой процесс интеграции содержания события. Центральной категорией, как уже, наверняка, стало понятным, является переживание. Стоит, по всей видимости, дать дефиницию этому феномену, поскольку именно он будет определять структуру дальнейшего анализа генеза психической травмы.

Итак, *переживание – это комплексный⁴ процесс ассимиляции какого-либо события, при котором все его составляющие – эмоциональные, поведенческие, когнитивные и др. – подчиняются свободной динамике творческого приспособления.* Другими словами, переживание – это процесс, в котором чувства, телесные ощущения, мысли, фантазии и т.д. могут в ходе него трансформироваться, меняясь не только в силе, но и в модальности. Именно таким образом происходит процесс ассимиляции происходящих в жизни событий и имеющегося опыта. Именно таким образом развивается self. Именно таким образом формируется и структурируется комплексное психическое явление, обозначаемое в традиционной психологической науке как личность.

⁴ Комплексный в том смысле, что предполагает взаимодействие всех психических его составляющих: эмоциональных, поведенческих, когнитивных, интуитивных, телесных и т.д.

Более того, этот процесс является, собственно говоря, формой существования self.

Необходимым условием естественного течения процесса переживания выступает наличие другого человека. Иначе говоря, переживание возможно лишь на границе контакта со средой, лишь в отношениях с другими людьми. Только в этом случае выносимые в контакт чувства могут жить, подчиняясь своей свободной динамике, трансформируясь в процессе переживания. Например, психическая боль в динамике переживания часто может быть трансформирована в радость, сопутствующую удовлетворению фрустрированной до начала процесса переживания потребности, а сильный токсический стыд нередко в процессе переживания динамически преобразуется через смущение в удовольствие. Важно отметить, что обсуждение роли и места чувств в динамике процесса переживания не имеет смысла без учета динамики потребностей, которые чувства призваны маркировать. Травматогенное событие всегда предполагает ту или иную степень фрустрации жизненно важных потребностей. Процесс удовлетворения потребностей при травматогенном событии блокируется, это прерывание в свою очередь реактивным образом вызывает соответствующие ему эмоции и чувства, которые в свою очередь могут оказаться подавленными, что чревато травмой. Переживание же предполагает обратный восстановительный процесс – размещаясь на границе контакта с другими людьми, чувства и эмоции в процессе своей ассимиляции реанимируют фрустрированные травматогенным событием потребности человека. Цикл удовлетворения потребностей может при этом быть снова восстановлен.

Сказанное имеет отношение и к когнитивному аспекту процесса переживания. Травматогенное событие инициирует необходимость соответствующей динамики образов, фантазий, мыслей, представлений, убеждений и т.д. Например, перед неизбежностью трансформации могут оказаться представления человека о самом себе и окружающем его мире – травматогенное событие часто ставит под угрозу или просто разрушает устоявшиеся представления и ценности. Так, часто как карточный домик рушатся представления об окружающем мире как поддающемся контролю, или образ других людей как надежных и стабильных, или образ самого себя как сильного и неуязвимого. В любом случае травматогенное событие предполагает какое-либо более или менее значительное деструктивное вмешательство в существующий когнитивный порядок индивида, причем ригидность существующих когнитивных структур выступает негативным прогностическим признаком в смысле совладания с событием. Процесс же переживания предполагает некоторую когнитивную гибкость, подчиненную принципу творческого приспособления. Размещенный в контакте с другими людьми когнитивный травматогенный процесс предполагает восстановление адекватности представлений текущему контексту поля. При этом в процессе переживания разрушенные в результате травматогенного воздействия образы себя и окружающего мира могут быть восстановлены в прежних границах, но

также могут быть трансформированы в новые, более подходящие контекстуальной динамике поля.

И, наконец, несколько слов относительно динамики в процессе переживания способов организации контакта индивида. Травматогенное событие зачастую ставит под угрозу состоятельность имеющихся поведенческих паттернов. В адаптационной модели человека отсутствуют адекватные событию способы организации контакта, в силу чего человек оказывается парализованным или продолжает беспомощно цепляться за устоявшиеся неэффективные паттерны поведения. Процесс же переживания предполагает соответствующую трансформацию в способах организации контакта посредством восстановления способности к творческому приспособлению.

Необходимо отметить, что власть в описанной комплексной динамической ситуации локализуется исключительно в самом процессе переживания, который принципиально не поддается контролю. Любые попытки проигнорировать этот принцип потенциально травматичны. Я убежден, что стоит доверять естественному течению процесса переживания, не вмешиваясь в него, но поддерживая всеми средствами. Нарушения в естественном течении процесса переживания, в свою очередь являются предметом психотерапии, задача которой заключается в поддержании естественного течения этого процесса, разбирая мешающие ему препятствия.

По ходу моего описания процесса переживания, очевидно, начинает прослеживаться некоторая его аналогия с self, который тоже является процессом в поле организм/среда. В широком значении процесс переживания можно рассматривать как эквивалентный self, который также обеспечивается взаимодействием трех его функций: id, ego, personality (Робин, 1996). Однако, на мой взгляд, отождествление переживания и self является упрощением реальности. Я бы предложил рассматривать переживание как одну из комплексных функций⁵ self. Другой функцией этого уровня мог бы выступить, например, процесс развития. Несмотря на то, что само по себе обсуждение феноменов комплексных функций может оказаться очень интересным и полезным, оставим этот анализ для других статей, ограничившись в этой работе лишь рассмотрением места и роли переживания в травматическом генезе.

Возвращаясь к проблеме травмы, отмечу, что особую роль в этиологии психической травмы играет блокирование естественного процесса переживания. Переживание – это универсальный механизм⁶, позволяющий ассимилировать принципиально любое событие и релевантные ему аффекты

⁵ В отличие от простых функций self – id, ego, personality – комплексная его функция «переживание» является производной от процесса их взаимодействия.

⁶ Думаю, даже, что нет необходимости, используя в психологии категорию переживания, вводить специальные понятия, описывающие способ, которым человек справляется с различными жизненными событиями. Например, понятия «стратегии совладания» или «механизмы адаптации» поглощаются введенным выше определением категории переживания. Именно поэтому я признаю за переживанием характер универсальности.

вне зависимости от их силы. Сложности возникают лишь в тот момент, когда естественное течение процесса переживания по каким-либо причинам прерывается. В этом случае блокирование переживания приводит к разрушительным для self последствиям, которые феноменологически предстают перед нами в виде психической травмы. Деструктивные процессы в self становятся возможными ввиду утраты гибкости творческого приспособления, характеризующего переживание. При этом способ остановки или деформации переживания и определяет специфическую картину травмы как феномена границы контакта в поле организм/среда. Итак, рабочее определение психической травмы с позиции описанного подхода могло бы звучать следующим образом. *Психическая травма – это феномен границы контакта в поле организм/среда, являющийся следствием блокирования естественного течения процесса переживания, проявляющийся в разрушении или деформации self; при этом способ прерывания переживания формирует специфическую феноменологию травмы, определяя ее тип и характер проявления, а также особенности психотерапии.*

Сейчас, по всей видимости, стоит остановиться подробнее на проблеме этиологии психической травмы, т.е. на анализе способов блокирования и причин деформации процесса переживания. По большей части эта проблема имеет отношение к отсутствию опыта обращения человека со своими переживаниями, по крайней мере, некоторыми из них. Однако сказанное относится также и к специфическому блокированию выбора ввиду когнитивной деформации, например, в результате интроекции. Обе причины коренятся в отсутствии или деформации контакта человека с его близким окружением и являются производными от несформированности у него способности к диалогу в контакте с окружением. Пожалуй, одной из наиболее важных и необходимых предпосылок к переживанию является именно контакт – вне границы контакта переживание невозможно. Другими словами, пережить какое-либо событие возможно лишь в контакте с другими людьми; чувства и опыт могут быть ассимилированы только в диалоге с кем-либо. Итак, причиной психической травмы выступает не само по себе событие, а невозможность разместить аффективный, когнитивный, телесный, поведенческий и т.д. процессы на границе контакта со средой.

На приеме А., молодая женщина 32 лет, лицо маскообразное, поза неподвижная, выглядит как будто испуганной. За время сессии ни разу не посмотрела на меня. Жалуется на множественные сексуальные сложности, проявляющиеся в отношениях с мужчинами, чувство отвращения к сексу. Через некоторое время выясняется, что 15 лет назад, в возрасте 17 лет была жестоко изнасилована незнакомым мужчиной, когда возвращалась домой. Сразу после этого события испытывала сильное, сжигающее ее изнутри, чувство стыда. Рассказать никому не решилась, сильный стыд и ужас вызывала у нее сама возможность, что об этом узнает ее мать, которая, по мнению клиентки, осудила бы ее. Таким образом, А. осталась наедине со своими чувствами, которые были для нее невыносимы (причем, как буквально –

невыносимы за пределы своего Я, так и в смысле непомерной их тяжести), процесс их переживания был остановлен, событие осталось лежать камнем на пути творческого потока self. Неассимилированные чувства, фантазии, желания, мысли и представления о себе оказались в неизменном «непереваренном» виде в центре ее психической деятельности на долгие годы.

Этот пример со всей очевидностью демонстрирует тот факт, что в генезе травмы особое значение имеет остановка процесса переживания. Однако блокирование процесса переживания может носить также менее выраженные и очевидные формы. Например, когда при внешне проявленной способности рассказывать другим людям о травматогенном событии и соответствующих ему чувствах, мыслях, желаниях и т.д. отсутствует возможность *переживать их в контакте* с этими Другими. При этом человек рассказывает о своей боли или плачет *не кому-то лично, а себе или в «никуда».*

Клиентка Б., девушка 28 лет, рассказывает о чудовищном событии, произошедшем около 3 лет назад – ее любимого человека убили у нее на глазах. Боль, ужас, отчаяние, ярость смешались в единый аффективный кубок. Психолог по образованию, удивляется длительности затянувшегося процесса горя, который, по ее мнению, должен был пройти в течение 1-1,5 лет. По ее словам, стараясь справиться с событием, она рассказывала о своих переживаниях многим близким для нее людям, давала возможность себе плакать. Плакала и сейчас. Казалось бы, к этому времени событие должно быть пережито. Спустя некоторое время для меня становится очевидным, что в момент рассказа Б. о своих чувствах меня не существует в поле ее переживаний. Она говорила как будто самой себе, оставаясь по-прежнему одинокой со своими чувствами и мыслями. Я спросил ее, кому она плачет. С удивлением, она ответила, что себе, так же как и все эти 3 года, да как, впрочем, и всю свою жизнь. Сама возможность говорить о себе лично кому-то была для нее новой. Некоторое время мы посвятили осознанию различия между «плакать» и «плакать кому-то или для кого-то». В одиночестве⁷ процесс переживания значительно осложняется, восстанавливая свою целительную силу лишь в присутствии и контакте с Другим.

В обоих описанных случаях процесс переживания оказался невозможным в силу разных обстоятельств – фантазируемой угрозы в первом случае и отсутствия опыта совместного бытия в контакте с кем-либо – во втором.

⁷ Говоря об одиночестве, следует его дифференцировать от «быть одному», поскольку можно, с одной стороны, быть одному и не быть одиноким, с другой, очень часто одиночество появляется среди множества людей. Многие люди, находясь рядом с другими людьми и испытывая сильные и трудные для переживания чувства, не дают никому ни права, ни возможности присутствовать в их жизни. Другие же, даже находясь вне физического присутствия рядом других людей, могут переживать свои чувства и опыт, размещая процесс переживания в контакте с отчетливо представляемым образом другого человека. Пожалуй, эта способность предоставляет возможность для переживания чувств и событий, относящихся к человеку, находящемуся вне досягаемости. Терапия острого горя – тому пример. На этом же феномене основываются, по всей видимости, некоторые аспекты гештальт-терапии, психодрама и т.д.

Однако в обеих ситуациях травма явилась следствием невозможности восстановления границы контакта в процессе переживания.

Значительную роль в блокировании переживания играет дефицит ресурсов в поле организм/среда, определяемом травматогенным событием.

Травматогенное событие выступает лишь необходимым условием возникновения психической травмы. Необходимым, но отнюдь не достаточным. Психическая травма, повторюсь, является результатом заблокированного процесса переживания. Поэтому факторами, релевантными психической травматизации, будут выступать условия поля организм/среда, которые предрасполагают к остановке процесса переживания. Одним из таких факторов является дефицит поддержки в поле во время травматогенного события. Другими словами, травматогенное событие и чувства, сопутствующие ему, могут быть пережиты до разрушения целостности психической ткани, превратившись в своеобразные психические «рубцы – напоминания о событии» в психической репрезентации функций self. Именно эти «рубцы» в дальнейшем и будут определять то, что сегодня мы называем личностью. Однако, для такого благоприятного исхода обращения с травматогенным событием человеку необходима поддержка поля, в котором происходит процесс переживания. Например, в виде готовности близких людей выслушать человека, подвергшегося травматическому воздействию, способности принять его актуальные чувства и поведение, которые не всегда оказываются удобными для других, иногда даже нарушающими их комфорт, а зачастую и безопасность.

Конечно же, иногда окружение оказывается недостаточно чувствительным и эмпатичным к жертве травматогенного события, а часто и бывает открыто агрессивным или даже враждебным. Таким образом, путей, в русле которых может течь процесс переживания, может не оказаться в актуальной ситуации поля. При этом переживание не может произойти, а оставшееся остановленным возбуждение потратится на формирование травматической феноменологии или каких-либо других симптомов, например, психосоматических.

Стоит отметить, однако, что дефицит полевых ресурсов, о котором идет речь, в свою очередь, является производным от особенностей функционирования self, т.е. он имеет отношение не столько к «реальности» существующего контекста поля, сколько к особенностям восприятия этого контекста человеком, переживающим травматогенное событие. Такое восприятие зачастую носит дефицитарный характер, т.е. нивелирует поле в соответствии со своими ожиданиями. В этом случае даже достаточно поддерживающее окружение оказывается часто проигнорированным или девальвированным человеком, который остается в итоге один на один с травматогенным событием и вызванными им чувствами. Часто такая ситуация является следствием отсутствия у человека опыта обращения с поддержкой и заботой окружающих, ввиду чего сама возможность обратиться с подобной просьбой становится невозможной. Наличие же, даже вопреки этой особенности, заботы окружающих по отношению к такому человеку является

для него невыносимым, поэтому зачастую им игнорируется или обесценивается.

В., молодой мужчина 32 лет, за несколько месяцев до обращения за помощью потерял любимую жену – она трагически погибла в автокатастрофе. С ним остался маленький сын 6 лет. Утрату В. переживал крайне тяжело, а главное, в совершенном одиночестве. Он оборвал все существующие до этого контакты с общими с женой знакомыми, удалился от друзей и родных. Почти не общался с коллегами. Свой путь на работу и обратно он проложил, минуя кладбище, где была похоронена его жена, оказавшись вынужденным проезжать почти через весь город. Оборвал В. контакт также и с сыном: уезжал на работу, когда тот еще спал, оставляя на попечение няни, и по возвращении домой не заходил в дом, не убедившись, что няня уложила сына спать. Мотивировал В. такой способ поведения заботой о сыне, которого, по его мнению, не стоило травмировать выражением боли на лице отца. В терапии он также практически не был доступен какому-либо контакту, вместе с тем хотел, чтобы я избавил его от мучительной боли. В. много рассказывал о своей горе, но при этом даже не смотрел на меня, не взирая на все мои попытки обратить внимание на мое присутствие и на возможность рассказывать о своей горе мне. Сильный и мужественный человек, В. никогда не нуждался в заботе других людей, рано ушел из дома, быстро достиг большого успеха в профессии. Признание своей уязвимости было чревато стыдом и унижением для В., а поэтому ему приходилось все свидетельства присутствия в его поле окружающих, желающих позаботиться о нем, игнорировать или обесценивать. Нелегкая ситуация, обрекающая В. на хроническую мучительную боль. Перелом в терапии произошел внезапно, помощь пришла из самого неожиданного источника – от 6-летнего сына. Возвратившись поздно ночью домой и, убедившись, как обычно, что свет в комнате сына не горит, зашел в дом. Включил телевизор и стал смотреть фильм, как обычно, не вникая в его содержание. Внезапно до его плеча кто-то дотронулся, это был сын. Он произнес: «Папа, нам обоим очень непросто, давай поговорим о маме». В. рассказывал, как они оба смогли впервые плакать друг другу. Таким образом, 6-летний ребенок преподал значительный жизненный урок своему взрослому отцу. После этого события в терапии появился важный ресурс переживания боли в контакте с другим человеком.

Говоря о психотерапии психической травмы, необходимо отметить, что дефицит поддержки в виде соответствующей хронификации травматического контекста поля подвержен также фиксации. Таким образом, при актуализации травматических воспоминаний и аффектов, актуализируются также представления о соответствующем дефиците поддержки. Иначе говоря, этот дефицит, несмотря на срок давности события, в представлении человека существует и по сей день. Эту ситуацию мы можем использовать в терапии, прилагая усилия в работе к восстановлению способности человека использовать доступные сегодня для него ресурсы поля в целях восстановления

процесса переживания в настоящей ситуации. Однако, принимая во внимание сказанное выше о дефицитарных паттернах восприятия, не стоит рассчитывать в терапии хронической травмы на быстрый терапевтический эффект. Сопротивление, имеющее источником отсутствие опыта просьбы и принятия поддержки окружающих у клиента, может оказаться чрезвычайно сильным и стойким, в некоторых случаях даже резистентным к терапии.

Г., мужчина 43 лет, обратился по поводу сложностей в адаптации к любой сфере жизни, предполагающей общение с другими людьми. Не женат и никогда не был. Чувствует себя очень одиноким, от чего в последнее время особенно сильно стал страдать. Выглядит отстраненным, я бы даже сказал несколько испуганным, глаза почти все время прячет. Установление с ним хоть какого-нибудь контакта требует значительных усилий. На протяжении полугода терапии приходил регулярно, рассказывая о своей жизни и как будто ничего не ожидая в ответ. При этом мои собственные чувства к нему при попытке их выразить не замечались вовсе, а желание заботиться о нем, отчетливо присутствовавшее большую часть терапии, оказывалось невостребованным. Этакая смесь нежности к Г. (почти такая же, как к маленькому ребенку), печали и грусти от рассказанных им историй, раздражения и злости от ощущения себя порой ненужным при наличии ярких феноменов в терапии, говорящих об обратном, боли и сочувствия Г., которые невозможно было разметить в контакте с ним, трансформировалась временами в растерянность и даже отчаяние. Спустя полгода в терапии наступил еще более трудный период. Казалось, все, что Г. хотел мне рассказать, уже рассказано, говорить больше не о чем. При этом по ощущению обоих, в терапии продвижения почти не было, качество жизни и контакта Г. оставалось прежним. Кроме того, если раньше время сессий заполнялось рассказами Г., то сейчас паузы становились для него невыносимыми. Он стал заявлять о своем желании закончить терапию, тем не менее, продолжал приходить регулярно и без опозданий. Мучительные сессии воспринимались мною в контексте терапии Г. в качестве некоторого испытания, которому он (естественно неосознаваемо) подвергал наши отношения. Тем не менее, все это время я оставался рядом, продолжая поддерживать его и демонстрируя, что происходящее вполне естественно. Я сообщил Г. о том, что подобная ситуация в терапии может означать то, что сейчас мы подошли к чему-то наиболее важному для него (отчасти в этой гипотезе я опирался на смутное ощущение боли, появившееся у меня в контакте с Г.). Далее я сказал, что возможно он из этого «чего-то важного» предпочитает делать вакуум в виде отсутствия каких бы то ни было терапевтических заявок, я же часто испытываю боль и сочувствие в контакте с ним. В этот момент лицо Г. изменилось, он посмотрел на меня и расплакался, сказав, что кажется, ему есть, о чем поговорить, но это представляется ему невыносимым, доставляя вместе с тем чудовищную боль. На этом, однако, сессия закончилась. Следующую сессию Г. пропустил, впервые за все время терапии, сославшись на нездоровье. Еще через неделю Г.

опоздал (такого тоже никогда не случалось) и стал рассказывать с возбуждением о событии криминального характера, которое он сам спровоцировал накануне, устроив драку в пьяном виде (факт, выходящий за рамки представлений Г. о себе, интеллигентном, непьющем и робком человеке, да и моих любых ожиданий в отношении Г.). Ввиду чрезвычайной важности этого события Г. оказался освобожден не только от мучительных пауз нескольких месяцев терапии, но и от намерения говорить со мной о боли, которая появилась в терапии две недели назад. Поистине, ресурсы сопротивления безграничны. Однако, несмотря на это, я, выслушав Г., напомнил ему о его намерении двухнедельной давности, предложив выбрать, о чем продолжить говорить. Г. снова расплакался, сказал, что чувствует очень сильную тревогу, страх, стыд и боль. После этого он стал говорить о нескольких детских воспоминаниях, связанных с фактами насилия в отношении него со стороны сверстников и более взрослых мужчин, в том числе и с попытками сексуального насилия. В то время у Г. не оказалось никого рядом, с кем бы он мог бы поделиться своими чувствами или просто рассказать о произошедшем. Не было также никого, кто мог бы защитить Г.. Отец был всегда, по воспоминаниям Г., безразличным к нему, мать же – тревожным и слабым человеком, склонным, кроме всего прочего, к обвинениям сына в его неудачах. Друзей у Г. никогда не было. Это было похоже на локальный ад внутри одной детской души. Наш с Г. контакт заполнил просто шквал боли. Вместе с тем, у Г. впервые в жизни появилось «ощущение, что его переживания кому-то еще оказываются важны». Этот процесс продолжался в терапии некоторое время: Г. рассказывал о своем сжигающем стыде, разрушающей его боли, переполнявшей его ярости к обидчикам и обиде маленького ребенка к бросившим его в трудной ситуации родителям. Теперь он по-настоящему переживал эти чувства, не пытаясь остановить и спрятать их. Некоторое время я оставался единственным человеком, разделявшим его чувства. Спустя несколько месяцев в жизни Г. стали появляться люди, с которыми у него начали складываться довольно близкие отношения. Еще через год он женился.

Подводя итог вышесказанному, отмечу, что ведущую роль в генезе психической травмы играет не само по себе травматогенное событие, а утрата способности к переживанию соответствующих ему чувств, эмоций, к трансформации когнитивных элементов, и, как следствие, невозможность ассимиляции сопутствующего ему опыта. Таким образом, психическую травму можно рассматривать в качестве феномена поля, производного от блокирования процесса переживания, при котором способы и механизмы прерывания определяют в свою очередь травматическую феноменологию. С другой стороны, важно отметить, что из дефиниции психической травмы, предложенной выше, со всей очевидностью вытекают особенности, как психологической превенции, так и психотерапии травмы, опирающиеся на задачу восстановления в правах процесса переживания, релевантного ей.

Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.; СПб., 1998.

Погодин И.А. Базовые иллюзии в персонологии и психотерапии эпохи модерна / Вестник гештальт-терапии (специальный авторский выпуск: «Психотерапия в эпоху постмодерна»). Вып. 5. Минск, 2007. С. 8-22.

Погодин И.А. Постмодернистская ревизия традиционных психологических ценностей / Журнал практического психолога (Специальный выпуск Белорусского Института Гештальта). №1. 2008. С. 9-25.

Трубицина Л.В. Процесс травмы. М., 2005.

Робин Ж.-М. Гештальт-терапия. М., 1996.

Колодзин Б. Как жить после психической травмы. М., 1992.

Решетников М.М. Психическая травма. СПб., 2006.

Погодин И.А. Феноменология некоторых ранних эмоциональных проявлений / Вестник гештальт-терапии (специальный авторский выпуск: «Психотерапия в эпоху постмодерна»). Вып. 5. Минск, 2007. С. 66-87.

Моховиков А.Н. Психическая боль. Природа, диагностика и принципы гештальт-терапии / Гештальт-2004: сборник материалов Московского Гештальт Института. М., 2004. С.35-54.

Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Пер. с англ. М., 2000.

Виллер Г. Гештальт-терапия постмодерна: за пределами индивидуализма. М., 2005.

Лебедева Н.М., Иванова Е.А. Путешествие в Гештальт: теория и практика. СПб., 2004.

Перлз Ф. Гештальт-Подход и Свидетель Терапии / Пер. с англ. М.Папуша. М., 1996.

Перлз Ф., Гудмен П. Теория гештальттерапии. М., 2001.

РАЗДЕЛ 9. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ СТУДЕНТОВ

И.Г.Бережнова, А.М.Леушкина

Психологические факторы адаптации студентов в вузе

Адаптация студентов вуза – процесс, напрямую связанный, как с качеством и успешностью обучения, так и с интересом к выбранной профессии и дальнейшей профессионализацией. Адаптация студентов вузов к обучению и образовательной среде – это сложный, многоаспектный процесс, успешность которого обусловлена сочетанием влияний факторов внешнего объективно-нормативного и внутреннего субъектно-личностного характера на результаты этого процесса.

Проблема адаптации – одна из ключевых в современных исследованиях психологии. Уже на уровне определений подчеркивается важность личности, ее ведущих структурных образований (потребностей, мотивов, отношений к социальным ролям и статусу, Я-концепции) для развития и конечной успешности адаптации в ее социально-психологическом аспекте (Григорьева, 2008).

Проблема адаптации выступает на первый план в условиях существенного, кардинального изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в его социальном окружении. При этом ведущую роль в развитии и результативности адаптационных процессов играют именно структуры личности, отражающие складывающихся отношений и связи с существенными характеристиками человеческого бытия (Там же).

Адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой. Она базируется на определенном комплексе когнитивных, потребностно-мотивационных, поведенческих и личностных механизмах. Успешность или неуспешность адаптации во многом определяют личностные характеристики студента, и в то же время сама адаптация является мощным стимулом для его собственного развития (Браун, 2007).

От успешности адаптации зависит содержание и успешность прохождения последующих этапов социализации: интеграции и индивидуализации. Результаты адаптации, интеграции и индивидуализации составляют «наиболее

важные социально-психологические процессы, от которых во многом зависит субъективное благополучие личности» (Шамионов, 2004). Субъективное благополучие можно отнести к внутренним критериям адаптированности индивида в социуме (Там же).

Адаптация студентов в вузе – это процесс, который длится на протяжении всего обучения студента. Даже если человек успешно адаптировался к учебным задачам и системе отношений, процесс адаптации не заканчивается. Каждый семестр появляются новые дисциплины, и одни преподаватели сменяют других. Каждый преподаватель устанавливает свои правила и имеет свой стиль преподавания. Неуспешная адаптация к требованиям какого-либо преподавателя может сказаться на общей результативности обучения в вузе. В том числе, на последнем курсе. Это может повлечь за собой такие неприятные последствия, как неуспешное окончание учебного заведения или даже снижение общего психологического здоровья человека.

Факторами адаптации являются те качества, которые определяют человека, его внутренний мир и внешнюю деятельность. Прежде всего, такими факторами являются рефлексивность и интернальность (локус контроля). Для изучения связей этих факторов с показателями адаптивности было предпринято эмпирическое исследование. В нем участвовали студенты 2, 3 и 5 курсов факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г.Чернышевского направления социальной педагогики и психологии образования. Количество испытуемых составляет 60 человек, из них 56 девушек и 4 юноши.

Гипотеза исследования, состояла в том, что низкие показатели адаптивности предполагают выраженный уровень рефлексивности и интернальности. Один из использованных нами опросников направлен на исследование уровня рефлексивности (Карпов, 2003). Рефлексия как один из факторов адаптации студентов в вузе недостаточно изучена в современной психологии. А ведь именно этот процесс участвует в адаптации. Только рассматривая и анализируя происходящие события, а так же себя в контексте тех или иных событий, можно выявить причины, препятствующие адаптации. И на всех этапах обучения в вузе индивидуальная организация рефлексивных процессов у студентов играет огромную роль. Рефлексия – это мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя и собственных действий (современный психологический словарь), она, по А.В.Карпову, включает в себя несколько видов.

1. Ретроспективная рефлексия. Служит для анализа уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом.

2. Проспективная рефлексия. Включает в себя размышления о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов её осуществления, а также прогнозирование возможных её результатов.

3. Рефлексия настоящей деятельности.

4. Рефлексия общения.

Е.В.Лушпаева описывает такой тип рефлексии, как «рефлексия в общении», который представляет собой «сложную систему рефлексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия». Автор выделяет следующие компоненты в структуре «рефлексия в общении»: личностно-коммуникативная рефлексия (рефлексия «Я»); социально-перцептивная (рефлексия другого «Я»); рефлексия ситуации или рефлексия взаимодействия (Лушпаева, 1989).

Рефлексия тесно связана с интернальностью\экстернальностью или с локусом субъективного контроля человека.

Интернальность – интегральное качество личности принимать ответственность за происходящее, реализовывать активную жизненную позицию и достигать успеха в разнообразных жизненных ситуациях. Интернальность осуществляется на основе сложной структуры контроля и предполагает гибкое использование оптимальных атрибутивных стратегий в процессе принятия решения (Муздыбаев, 1983).

Термин «интернальность» означает то же самое, что уровень субъективного контроля, локус контроля. Чем выше интернальность, тем в большей степени человек считает именно себя причиной происходящего с ним (Кондаков, 1995).

От того, насколько человек экстернален или интернален, зависит то, какие он найдёт причины событий в процессе рефлексии. Человек с развитой интернальностью, будет искать причины трудностей, прежде всего, в себе, в своем поведении. Тот, у кого развита экстернальность, будет перекладывать ответственность на окружающих. Мы предполагаем, что наиболее адаптированным будут те студенты, которые наиболее адекватно смогут оценивать происходящее и отличать ситуации, на которые они действительно могут повлиять, от тех, в которых их действия наименее влиятельны.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть наши предположения, мы провели теоретический анализ исследований проблемы адаптации студентов в вузе, который позволил выявить, что для диагностики процесса адаптации используются самые различные методики. В качестве наиболее надежного инструмента чаще всего признается опросник социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда (Фетискин, 2002). Он составил основу нашего эмпирического исследования. Так же нами были использованы: методика определения уровня рефлексивности В.В.Понамаревой (Понамарева, 1994), опросник Д.Роттера для определения уровня субъективного контроля (адаптировали Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд) (Бажин, 1984), методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.А.Дубовицкой, А.В.Крыловой (Дубовицкая, 2010).

Опросник К.Роджерса и Р.Даймонда состоит из 101 вопроса, ответы на которые распределяются по семи шкалам: адаптивность, лживость, самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию.

Методика для определения уровня рефлексивности состоит из 27 вопросов, которые объединены в пять шкал: ретроспективная рефлексия деятельности, рефлексия настоящей деятельности, рассмотрение будущей деятельности, рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, общий уровень рефлексии.

Опросник для определения уровня субъективного контроля состоит из 44 вопросов и семи шкал: общая интернальность, интернальность в области достижений, в области неудач, в семейных отношениях, области производственных отношений, в области межличностных отношений, в отношении здоровья и болезни.

Методика «Адаптивность студентов в вузе» состоит из 16 суждений и двух шкал: адаптивности к учебной деятельности и адаптивности к учебной группе.

По результатам данных четырех тестов был проведен корреляционный анализ, в результате которого было получено 42 значимых статистических взаимосвязи, среди которых девять обратных взаимосвязей.

Значимая прямая статистическая взаимосвязь получена между такими факторами, влияющими на адаптацию студентов как ретроспективная рефлексия и рефлексия настоящей деятельности ($r=0,455$). Это говорит о том, в какой степени осмысленна человеком деятельность в настоящий момент, насколько глубокому анализу она подвергается, в таком же объеме будет обдумываться и анализироваться и уже выполненная деятельность и прошедшие события. Такая же взаимосвязь наблюдается между ретроспективной рефлексией и рефлексией будущей деятельности ($r=0,396$). Это свидетельствует о том, что для человека одинаково значимы будут события прошлые и будущие. Если человек не склонен анализировать свои действия в прошлом, их плюсы и минусы, последствия, к которым они привели, то он, скорее всего, не будет пытаться оценить и проанализировать действия, которые он только планирует совершить. Рассмотрение своей будущей деятельности находится в прямой статистической взаимосвязи с рефлексией деятельности настоящей ($r=0,453$). Склонность человека к анализу своей настоящей деятельности будет находиться во взаимосвязи со склонностью человека к анализу своих действий в будущем. Если человека не сильно интересует то, насколько хорошо или качественно он сделал что-либо в настоящем, если нет интереса или же он очень слаб в отношении событий, происходящим в данный момент, к тому, почему это произошло, что к этому привело, то таким же будет и его интерес к действиям в будущем, к грядущим событиям. То есть, на столько же будет развита рефлексия его будущей деятельности.

Такой параметр, как рефлексия общения находится в значимой прямой статистической взаимосвязи рефлексией настоящей ($r=0,308$) и рефлексией будущей деятельности ($r=0,273$). Человек, анализирующий, планирующий, обдумывающий свою деятельность в текущий момент и деятельность на момент предстоящий, будет в такой же степени анализировать и качество своего общения с людьми, а так же общения людей с ним. Общение – это

многогранный процесс. Нами используется как вербальные, так и невербальные способы общения, и, рефлексировав, мы анализируем оба эти способа. Различная деятельность, способы её совершения, различные привычки, которые проявляются в момент деятельности – всё это тоже часть общения, так как очень редкая деятельность происходит в изоляции от людей, а любая связь с человеком – это уже общение. Оценивая происходящие события, а так же давая оценку и анализ предполагаемому ходу событий грядущих, человек не обойдётся и без рефлексии общения.

Общий уровень рефлексии находится в прямой значимой статистической взаимосвязи со всеми представленными нами уровнями рефлексии: ретроспективная ($r=0,387127$), проспективная ($r=0,604678$), настоящей деятельности ($r=0,456222$), общения ($r=0,491661$). Эта взаимосвязь вполне логична и предсказуема: чем выше/ниже уровень рефлексивности по какому-либо из её видов, тем выше/ниже и уровень общей рефлексивности человека.

Общий уровень интернальности, т.е. уровень субъективного контроля, по результатам нашего исследования находится в отрицательной значимой статистической взаимосвязи с ретроспективной рефлексией ($r = - 0,261$). Это показатель того, что, чем выше уровень внутреннего контроля, тем меньше человек обращается к анализу и пересмотру прошедших событий и совершенных действий. И, напротив, чем чаще и углубленней человек обращается к ретроспективной рефлексии, тем ниже уровень внутреннего контроля, тем реже человек видит себя причиной своих достижений или неудач.

Рассмотрение будущей деятельности находится в обратной значимой статистической взаимосвязи с адаптированностью к учебной деятельности ($r = - 0,268$). Т.е. чем выше адаптированность к учебе, тем меньше человек задумывается о своей будущей деятельности и наоборот. Если у студентов нет проблем с обучением, они успешно справляются с заданиями по мере их поступления, то они и не испытывают необходимости серьёзно углубляться в обдумывание предстоящих заданий (рефератов, курсовых, зачётов и экзаменов). Если же процесс обучения очень напряжен, волнителен и часто неуспешен, то они будут чаще обращаться к рефлексии будущей деятельности, предполагать возможные неудачи, их последствия и возможности их предотвращения.

Рефлексия общения по результатам нашего исследования находится в прямой значимой статистической взаимосвязи с интернальностью межличностных отношений ($r = 0,26$). Чем выше у человека развит внутренний контроль по отношению к межличностным отношениям (общению), чем большую ответственность человек возлагает сам на себя за состояние его отношений с окружающими, тем чаще он будет обращаться к рефлексии общения. Человеку, видящему причины всех трудностей общения (различных конфликтов) в окружающих людях, незачем анализировать себя в сфере общения. С другой стороны, пока человек не проявит рефлексии общения, не попытается оценить себя и проанализировать свой способ общения с людьми,

он и не сможет увидеть себя, пусть и частичной, причиной какого-либо конфликта.

Общий уровень рефлексии находится в прямой значимой взаимосвязи с эскапизмом (уходом от проблем) ($r=0,231$). Чем выше уровень рефлексии, тем чаще и упорнее к ней обращается человек, тем выше у него стремление к уходу от проблем. Возможно, это связано с тем, что рефлексия может быть одним из способов предотвращения проблем. Т.е. человек анализирует свои ошибки, свои неудачи и то, как он к ним пришёл, как раз для того, чтобы не совершить их ещё раз и тем самым избежать проблем, которые они впоследствии создают.

Общая интернальность находится в прямой значимой взаимосвязи с интернальностью достижений ($r=0,67$), неудач ($r=0,273$), семейных ($r=0,434$), межличностных ($r=0,382$) и производственных отношений ($r=0,274$). Чем выше уровень субъективного контроля у человека к его неудачам и достижениям, различным сферам межличностных отношений, тем, соответственно, выше у человека уровень внутреннего контроля.

Уровень адаптивности человека находится в прямой значимой статистической взаимосвязи с общей интернальностью ($r=0,345$). Чем лучше человек адаптирован к жизни, тем с большей готовностью он возлагает на себя ответственность за события в жизни, тем выше уровень его внутреннего контроля. И наоборот, чем лучше развит субъективный контроль у человека, чем большей степени человек готов нести ответственность за свою жизнь, тем проще ему будет адаптироваться к обществу и жизненной ситуации в целом.

Так же общая интернальность человека находится в прямой значимой статистической взаимосвязи с уровнем принятия других ($r=0,353$). Чем выше у человека развит уровень субъективного контроля, тем с большей легкостью он сможет принять окружающих такими, какие они есть, с их достоинствами и недостатками.

Общая интернальность находится в обратной значимой статистической взаимосвязи с эскапизмом ($r=-0,361$). Чем выше у человека желание уйти, скрыться от его проблем, тем ниже уровень его внутреннего контроля. При повышении же уровня интернальности, у человека будет снижаться желание уходить от проблем в мир грёз, например, или ударного труда. Если человек способен брать на себя ответственность, то у него не будет возникать страха перед грядущими трудностями, так как он будет знать, что их разрешение зависит от его усилий (а часто и появление трудностей зависит от действий самого человека).

Рефлексия общения находится в обратной значимой статистической взаимосвязи с доминированием ($r = - 0,394$). При повышении желания доминировать над окружающими у человека снижается потребность в рефлексии общения. При позиции «мне должны» человек не стремится задумываться о себе в общении, о своем стиле общения, ошибках им совершаемых. Доминирование находится в обратной взаимосвязи так же и с общим уровнем рефлексии ($r = - 0,484$).

Адаптированность к учебной группе находится в прямой значимой взаимосвязи с адаптированностью к учебной деятельности ($r=0,566$). Т.е. успешность во взаимоотношениях с одноклассниками и преподавателями будет положительно сказываться на учебном процессе. И успешность обучения, в свою очередь, тоже будет положительно влиять на межличностные отношения в учебной группе. Деадаптированность в группе даже прежде успешному ученику будет создавать дополнительные препятствия к обучению, и сложно предположить, сколько подобных препятствий студент будет в силах преодолеть. Вероятно, чем важнее для человека отношения с окружающими, тем тяжелее скажется на учебе деадаптация в группе. И, напротив, трудности в учебе, и волнение по этому поводу будут негативно сказываться на взаимоотношениях с группой. Человек, адаптированный к занятиям, будет с лёгкостью общаться со своими товарищами по учёбе. Или, во всяком случае, это не будет ему в этом мешать, отвлекать. Чаще всего на начальном этапе формирования учебного неформального коллектива общение строится на формальностях, на обязательных заданиях, коими является учёба, в общем.

Лживость находится в обратной значимой взаимосвязи с принятием других ($r = - 0,338$) и принятием себя ($r = - 0,357$). И это вполне предсказуемо. При положительном отношении к людям и к себе, не будет возникать желания что-либо от них скрыть, а вероятнее, что даже не будет возникать страха перед тем, что тот или иной человек узнает правду, ведь в большинстве случаев именно это мотивирует на обман. Ложь всегда отрицательно сказывается на моральном облике личности и это не может не найти отражение в принятии личности себя. Если у человека будет возрастать уровень лживости, он вряд ли сможет принимать себя таким, какой он есть.

Обратная значимая статистическая взаимосвязь получена между такими показателями, как эскапизм и доминирование ($r = - 0,449$). При увеличении одного показателя, непременно будет уменьшаться другой. Человек, пытающийся уйти от каких-то проблем, «спрятаться» за чем-то, вряд ли получит уважение в коллективе и даже велика вероятность того, что он сам будет хотеть занять какую-то доминантную позицию. Человек, уходящий от проблем в «другую реальность», не будет пытаться «взять власть в свои руки». И наоборот: если человек занимает позицию доминирования, управленческую позицию, то он не будет избегать коммуникативных связей (а с ними и ответственности), будет всегда стараться взаимодействовать с обществом. Если человек будет повышать своё влияние в обществе, то, вероятнее всего, он не захочет (или не сможет) «сбежать» в мир иллюзий. Значимой, но прямой связью является связь между показателями доминирования и принятия себя. Вероятно, принятие себя человеком, своих личных качеств (быть может, не всегда положительных) помогает лучше адаптироваться в обществе, и как возможное следствие – избежать позиции ведомого в коллективе, занять доминирующую, управленческую позицию.

Такой показатель, как эскапизм имеет значимую (обратную) взаимосвязь с показателями, как принятие себя ($r = - 0,549$) и принятие других ($r = - 0,487$).

При повышении уровня ухода от проблем, будет понижаться уровень принятия себя и принятия других. И наоборот. Человек, участвующий в жизни своих друзей, пытающийся находить компромиссы в общении с незнакомцами, и одновременно принимающий себя таким, какой он есть – вряд ли станет уходить от проблем, скрываться в «другой реальности». Но если он будет всё чаще уходить от своих проблем, то вполне логично и оправданно, что ему будет чуждо общение, он не захочет искать компромиссов, будет меньше понимать себя, принимать таким, какой есть. Неотрывно от данных двух показателей, на наш взгляд, имеет место быть значимая обратная статистическая взаимосвязь эскапизма и эмоционального комфорта ($r = - 0,375$). Такое понятие как «эскапизм» редко когда можно рассматривать с позитивной стороны: это всегда уход от чего-то, «сбегание в иную реальность». Чаще всего говорится о том, что эскапизм – неудовлетворённость человека жизнью, неумение жить «здесь и сейчас». И как следствие, идёт отсутствие эмоционального комфорта.

Статистически значимые (прямые) взаимосвязи имеются у таких показателей, как принятие себя и принятие других ($r=0,432$). Человек, принимающий себя таким, какой он есть, сможет проявить эмпатию и, к примеру, включиться в деятельность, другого человека, принять своего друга, товарища. И наоборот, если он принимает других, ему легче принять себя – возможно, благодаря опыту общения, приобретенному при осуществлении коммуникативных связей. И отсюда логично следует значимый показатель по шкалам «принятие себя» и «внутренний контроль» ($r=0,596$). Человек, принимающий себя, будет осознавать, что только свои усилия, собственные положительные и отрицательные качества, наличие или отсутствие необходимых знаний, умений и навыков помогают в осуществлении лучшей жизнедеятельности. И если будет понижаться один показатель, непременно понизится другой.

Принятие себя ($r=0,544$), принятие других ($r=0,397$) с эмоциональным комфортом. По этим шкалам прямая значимая взаимосвязь. При повышении/понижении одного показателя будет повышаться/понижаться другой. Человек, принимающий себя и других, чаще всего априори чувствует себя спокойно, комфортно. Его, скорее всего, редко что тяготит, он знает, что делает, старается понимать окружающих. И если какой-то из этих показателей будет понижаться, остальные тоже понизятся.

Эмоциональный комфорт и внутренний контроль ($r=0,776$). Данная взаимосвязь так же является положительной. Если, к примеру, понизится уровень эмоционального комфорта человека, то уровень его внутреннего контроля так же понизится и, возможно, возрастет уровень внешнего – человек станет, возможно, обвинять других в произошедших отрицательных событиях. Но если комфортность человека возрастет, он будет понимать, что успех определяется усердной работой, а не везением, что возможно сделать жизнь веселой и интересной, и это зависит от нас самих.

Интернальность достижений находится в обратной взаимосвязи с таким показателем, как эскапизм ($r = - 0,299$). Если человек берёт ответственность за происходящие достижения на себя, т.е. может объективно оценить то, что он сделал правильно, что нет, то он не станет пытаться сбежать от проблем, ведь сбежав от проблем, не получится разрешить конкретную ситуацию, а значит и обвинять этот человек, возможно, станет не себя, ответственность за свои достижения он захочет переложить на кого-то другого, а не разбираться в себе.

Следующая положительная статистическая взаимосвязь была отмечена между такими показателями, как интернальность достижений и интернальность семейных отношений ($r=0,574$). Это означает взаимосвязь того, что если человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни, то он способен с успехом идти к намеченной цели в будущем, сможет сам чего-то достичь. Но если что человек связывает свои успехи, достижения и радости с внешними обстоятельствами – везением, счастливой судьбой или помощью других людей, то, скорее всего, субъект будет считать своих партнеров причиной значимых ситуаций (возникающих в его семье).

Взаимосвязь между показателями интернальности достижений и адаптивностью является положительной ($r=0,407$), что можно детерминировать тем, что человек, имеющий высокий уровень адаптации, будет уметь самостоятельно идти к цели, а не оправдываться какими-то внешними факторами, случайными обстоятельствами в своих достижениях.

Интернальность достижений и принятие других ($r=0,322$). Показатели по данным шкалам являются значимыми и имеют прямую связь. Так, если субъект будет безразлично относиться к другим людям, окружающим его, то с большей вероятностью, у него будет внутренняя атрибуция (ответственность за состояние своих дел) и способность добиваться больших достижений.

Уровень интернальности неудач находится в прямой статистической взаимосвязи с уровнем интернальности семейных ($r=0,416$) и межличностных отношений ($r=0,336$). Это означает, что если человека развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и неудачах, то он будет более ответственно относиться к событиям, происходящим в семье. С таким человеком, вероятно, проще будет налаживать общение в семейном кругу и другими (друзьями, товарищами, знакомыми, коллегами).

Взаимосвязь между интернальностью семейных отношений и адаптивностью является прямой и значимой ($r=0,288$), что подтверждает предыдущую значимость взаимосвязей, касающихся восприятием субъектом семьи. Человек, менее адаптированный в обществе, будет думать, что не конкретные действия самого участника процесса, а какие-то внешние факторы влияют на качество и уровень семейных отношений. И если человек максимально включен в деятельность общества, ему комфортно находиться там, то, скорее всего, повысится уровень интернальности в семейных отношениях.

Интернальность межличностных отношений и принятие других ($r=0,288$). Одна из наиболее очевидных положительных взаимосвязей. Человек чувствует себя способным вызывать уважение и симпатию других людей, безусловно, будет стараться понять и принять этих людей. И наоборот, если человек не склонен брать на себя ответственность за свои отношения с окружающими, то и показатель уровня принятия окружающих у него снизится.

Значимая положительная статистическая взаимосвязь получилась между такими показателями, как интернальность производственных отношений и принятие себя ($r=0,3$). Человек, считающий себя, свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в частности, в своем продвижении по службе, будет лучше, адекватнее и более объективно относиться к себе, принимать себя.. И наоборот: если придавать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, коллегам по работе, везению – невезению, то снизится уровень того, что человек будет понимать и принимать себя, опять же списывая всё на внешние факторы.

По результатам проведенного исследования, можно сказать, что студентов, с низкой адаптированностью к учебной деятельности будет выделять высокий уровень рефлексии, в особенности, уровень рефлексии направленной на будущую деятельность. А студентов с общей низкой адаптивностью можно определить по высокой экстернальности, они будут склонны к незаслуженной самокритике, а так же, возможно, неоправданной критике окружающих, на низком уровне будет эмоциональный комфорт. Такие люди с большей лёгкостью будут подчиняться другим, высоким будет стремление уйти от проблем. Их будет больше беспокоить будущее, в котором возможны неудачи. Трудности будут способствовать ухудшению отношения к себе и окружающим, что обязательно скажется на эмоциональном комфорте. У дезадаптированных людей меньшая мотивация не подчиняться другим, и, вероятно, мало сил для стремления к доминированию. Большое количество дезадаптированных студентов в группе не будет способствовать сплочению коллектива и хорошим в нём отношениям, а, скорее, наоборот. Большое количество подобных групп будет отражаться и на общем облике учебного заведения, как в плане успеваемости, так и в отношении творческой деятельности (маловероятно, что дезадаптированность способствует развитию фантазии, активности и раскрепощенности студентов). При определении таких групп, с ними стоит проводить работу на сплочение коллектива и на развитие адаптивности каждого из студентов.

Показатели доминирования и адаптивности находятся в прямой взаимосвязи ($r=0,35$). Если человек адаптирован в обществе, то велика вероятность того, что в своем коллективе он будет занимать руководящую позицию. Но если уровень его адаптивности будет снижаться, то и уровень доминирования, несомненно, снизится. Это оправдано тем, что человек, плохо чувствующий себя в группе (микро и макрогруппах), вряд ли сам сможет руководить кем-то, доминировать.

Эмоциональный комфорт находится в прямой значимой статистической взаимосвязи с адаптивностью ($r=0,423$). Чем выше уровень адаптивности человека, тем лучше его эмоциональное состояние. Адаптивность способствует выработке положительных эмоций и позитивных мыслей, и, в то же время, хорошее эмоциональное состояние способствует более высокой адаптивности. Адаптивность находится в прямой значимой статистической взаимосвязи с внутренним контролем ($r=0,423$). Чем ниже уровень внутреннего контроля человека, тем сложнее ему адаптироваться к чему-либо. В то же время адаптивность помогает развитию внутреннего контроля, как и внутренний контроль, в свою очередь, может помогать развитию адаптивности.

Показатель принятия других имеет прямую статистическую связь с показателем адаптивности ($r=0,423$). Данная взаимосвязь в ежедневной практической деятельности субъекта доказывается тем, что человеку, которому комфортно находится в коллективе не будет иметь препятствий для налаживания контактов с одноклассниками, другими товарищами. И чем выше у субъекта будет уровень адаптированности, тем выше будет показатель принятия других. С наличием проблем в коллективе, данные показатели, возможно, будут синергично падать.

Важной прямой связью является обратная статистическая связь между показателями эскапизма и уровнем адаптивности ($r=-0,609$). Субъект, пытающийся уйти от проблем, у которого нет желания их решать, дольше будет вливаться в коллектив и учебную деятельность. Но если он будет пытаться решать эти проблемы, то, скорее всего, уровень его приспособленности, адаптации будет возрастать.

Итак, результаты исследования можно обобщить следующим образом.

У дезадаптированных студентов повышенный показатель «рассмотрения будущей деятельности», что свидетельствует о тревожном стремлении к компульсивному контролю. На протяжении всего обучения их не просто будут волновать предстоящие учебные задачи, волнение это будет вызывать страх перед неудачей. Для адаптированных студентов предстоящие работы не являются чем-то пугающим, а рассматриваются как обычные, может быть даже рутинные задачи, не требующие особого внимания и не вызывающие ощущения, что что-то может пойти не так. В качестве примера можно привести написание курсовой работы. Чтобы написать хорошую работу, необходимо поэтапно решать исследовательские задачи, несколько раз выслушать критику, исправить ошибки и, в итоге, достигнуть результата, относительно соответствующего первоначальным представлениям о хорошей работе. Если регулярно трудиться и не откладывать на потом, то написание курсовой работы, приближающейся по качеству к идеальному представлению о ней, не будет похоже на героический подвиг, заранее внушающий священный ужас. Адаптированные студенты будут помнить про эту работу, но эти мысли не будут вызывать у них волнения и страха, что присуще студентам, дезадаптированным в плане учебы.

Дезадаптация к учебной группе будет создавать очень тяжелую атмосферу во время пребывания в вузе, создаст новые или обострит уже имеющиеся личностные и коммуникативные проблемы студента. Обучаясь на дневном отделении, посещая занятия почти каждый день, человек проводит в вузе много времени. Если это сопровождается напряжением, негативными эмоциями, то в результате может не только снизиться успеваемость, но и пропасть интерес к будущей профессии.

Адаптированные студенты будут в хороших отношениях с окружающими, довольны собой, испытывать будут преимущественно положительные эмоции. При высоком уровне адаптивности будет развит такой фактор, как интернальность, при низком – экстернальность. Адаптированные люди способны и стремятся брать на себя ответственность за свою жизнь и не боятся предстоящих трудностей, так как могут здраво оценивать свою возможность с ними справиться. Хорошее отношение себе, адекватное осознание своих достоинств и недостатков способствует выработке положительных эмоций. Таким людям менее свойственно уныние, а, следовательно, они с меньшей вероятностью будут осуждать других, обижаться на чьи-либо намеренные или случайные обиды в их адрес. Люди, эмоционально устойчивые и позитивные, умеющие справляться с трудностями будут стремиться поддержать и приободрить окружающих людей. Можно предположить, что преобладание в учебной группе адаптированных студентов, будет способствовать скорейшей адаптации и встраиванию в совместную деятельность и дезадаптированных студентов, конечно, при наличии сплоченности и доброжелательности коллектива.

Библиографический список

- Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткин А.М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. №3. С.152-162 .
- Браун Т.П.* Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 21с.
- Григорьева М.В.* Теоретические и прикладные аспекты проблемы адаптации в психологии // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2008. Вып. 5. С. 40-47.
- Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование [Электр. журн.]. 2010. №2 [Электронный ресурс]: [сайт]. URL: <http://www.psyedu.ru>, (дата обращения 15.09.2013).
- Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
- Кондаков И.М., Ниловец М.Н.* Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 47-59.
- Лушпаева Е.В.* Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 224 с.
- Понамарева В.В., Карпов А.В.* Методика диагностики уровня рефлексивности Деп. ВНИОН. 1994. № 49563. 24 с.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
- Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.

В.Д.Дробышева, Е.А.Земскова

Социально-психологическая адаптация городской и сельской молодежи в вузе

Термин «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* — приспособление, прилаживание. Адаптация в узком, социально-психологическом, значении рассматривается как взаимоотношения личности с малой группой, чаще всего – производственной или студенческой. То есть, с точки зрения социальной психологии, процесс адаптации понимается как процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни (Философский словарь..., 2013)..

Чем студент успешнее адаптируется к новым социальным условиям, к новому коллективу, к новым нормам и ценностям студенчества как социальной группы, тем он больше накапливает личного опыта для дальнейшей профессиональной деятельности (Акопов, 2004; Кузьмина, 2006).

В студенческой группе сосредотачиваются ранее незнакомые друг другу молодые люди, между которыми начинают формироваться межличностные отношения. Группа способна существенно повысить эффективность индивидуального процесса усвоения знаний. Но для этого нужно, чтобы студенческая группа стала коллективом (командой), чтобы в ней установился благоприятный социально-психологический климат.

Разрыв между деревней и городом существовал всегда. Сельчане, приезжающие в крупный город, поставлены перед необходимостью овладения новыми нормами, ценностями, представлениями, правилами, охватывающими практически все стороны их жизни.

Приезд в город ставит перед студентом реальные жизненные проблемы и одна из самых главных связана с устройством на жительство. Высокие цены на недвижимость малодоступны для сельского студента.

Еще недавние школьники уезжают из родных сел, деревень в большой город, где еще нет близких друзей, а есть полностью новая формирующаяся группа первокурсников. После занятий у студента, приехавшего в город из области, много свободного времени. Самой главной опасностью, по признанию самих студентов, является незнакомая среда, в которой приезжий студент предоставлен сам себе. Возникает опасность попадания студента в трудную жизненную ситуацию.

Большую сложность представляют условия для индивидуальных, внеаудиторных занятий. В студенческих общежитиях, где проживает большинство приезжих студентов, у ребят может отсутствовать место, где они

могут спокойно подготовиться к занятиям. А библиотеки после пар, как правило, уже закрыты.

Наличие текущих стрессовых событий, с которыми приходится сталкиваться в большей или меньшей степени студентам, мешает процессу адаптации и может привести к обратному процессу – дезадаптации. Адаптация студентов, проживающих в отрыве от родителей (в общежитии, арендуемой квартире) протекает тяжелее и часто приводит к возникновению разнообразных соматических и психоневрологических патологических состояний (Берестнева, 2004).

С целью выявления уровня социально-психологической адаптации городских и сельских студентов мы провели исследование, в котором принимало участие 40 студентов, обучающихся на третьем курсе факультета психолого-педагогического и специального образования (20 студентов, проживающих в городе, и 20 приезжих студентов).

Цель нашего исследования – выявление различий в социально-психологической адаптации городской и сельской молодежи в период обучения в вузе, как в гуманитарном, так и техническом.

Предметом исследования являются различия в социально-психологической адаптации городской и сельской студенческой молодежи в период учебно-профессиональной деятельности.

Нами были использованы следующие методики: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН).

В результате исследования по методике САН было выявлено, что уровень самочувствия у сельских студентов ниже (средний балл равен 5,23), чем у городских студентов (средний балл равен 6,09). С переездом в город сельская молодежь, в отличие от городской, сталкивается с более серьезными изменениями социальной среды, что может сказаться на самочувствии студентов, потому что ритм жизни внутри вузов и за их пределами заметно отличается от ритма в сельской местности. Средний балл по критерию «настроение» выше у городских студентов (5,96), чем у сельских студентов (5,67). Возможно, это связано с тем, что приезжим студентам трудно адаптироваться в новой социальной среде, а различные трудности, которые могут возникнуть на фоне этого, влияют на настроение студента.

У городских ребят наблюдается более высокий уровень активности (средний балл равен 5,57), чем у приезжих студентов (средний балл равен 4,64). Это связано с тем, что сельские студенты медленнее привыкают как к условиям обучения в вузе, так и к условиям городской жизни. А вот среднее значение по шкале одиночества у приезжих студентов ниже (15,3), чем у городских (15,8). Возможно, этому способствует то, что отношение к жизни и к окружающим людям у сельских ребят более открытое, добродушное, естественное, что позволяет им легче находить друзей и взаимодействовать с людьми.

По данным уже проведенных ранее исследований по этой теме, к последним курсам обучения в вузе сельские жители приспосабливаются к условиям современного города, налаживают новые контакты вузе и за его пределами. Из-за некоторых, представленных выше, сложностей в адаптации к учебе в городе объединяются и испытывают чувство одиночества реже, чем городские студенты.

В результате проведенного опроса можно сделать следующие выводы :

- самым низким показателем у студентов обеих групп является «активность»;
- у городских студентов показатели по критериям «самочувствие», «настроение» и «активность» выше, чем у студентов, приехавших из сёл;
- чувство одиночества у сельских студентов появляется реже, чем у городской молодежи.

На процесс адаптации студентов во многом влияют умение общаться, вести себя в коллективе и сложившиеся в группе отношения.

По нашему мнению, помочь студентам адаптироваться к учебной деятельности могут как спортивные секции, так и творческие кружки, а также подготовка и участие в общих студенческих мероприятиях, в которых студенты могут реализовать свои способности и таланты, и которые способствуют сплочению коллектива.

Библиографический список

Акопов Г.В. Адаптационные особенности психологического статуса студентов // Социальная психология XXI столетия / под. ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2004. С.36.-38.

Берестнева О.Г. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в вузе // Социальная психология XXI столетия / под. ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2004. С.102-106.

Кузьмина В.М. Особенности социально – психологической адаптации студентов в вузе: автореф. дис.... канд. психол. наук. Курск, 2006. 23 с.

Философский словарь [Электронный ресурс] // Электронный философский словарь [Электронный ресурс] <http://www.philosophydic.ru/adaptaciya>.

А.В.Сёмина

Готовность к адаптации у пятиклассников

Социально-экономическое развитие современного государства требует умения адаптироваться в сложившихся динамичных условиях.

Для младшего школьника переход из начальной школы в основную является довольно сложным процессом: усложняется учебная программа, появляются новые предметы, меняется учительский состав, усиливаются требования.

К сожалению, школа не всегда способна решить проблему адаптации детей к новым условиям учебной деятельности, помочь им перейти на новый

жизненный этап с минимумом проблем. Наряду с социальной, учебной, психофизической адаптацией остро проходит социально-психологическая адаптация, результаты которой являются значимыми для развития личности учащегося. К тому же, все это происходит на фоне плохой экологической ситуации, которая оказывает значительное влияние на организм ребенка. Все выше перечисленное может нанести вред здоровью ребенка.

Ни для кого не секрет, что переход ребенка из начальной школы в среднюю сложен. В чем же причины? Почему ребенок, который хорошо учился в младших классах, в 5 классе потерял интерес к учебе? Дело в том, что вчерашний четвероклассник не может быстро перестроиться с привычного процесса обучения на новый, ему необходимо время для того, чтобы привыкнуть, адаптироваться. Этот момент можно назвать своеобразным кризисом, ситуативной дезадаптацией, справиться с которой ребенку должны помочь родители и классный руководитель.

В области психологии, педагогики, медицины, физиологии, социологии вопросами, связанными с адаптацией ребенка к условиям школьной среды, занимались такие специалисты, как Г.М. Андреева, Е.Ю. Балашова, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Т.Л. Ульянова и др. Вопросами социально-психологической адаптации занимались А.А. Налчаджян, А.А. Реан, Н.И. Сарджвеладзе, Ф.Б. Березин, М.В. Григорьева, О.И. Зотова, В.П. Каширина и др. В научных исследованиях названных авторов разработаны определения адаптации, выявлена ее сущность, рассмотрены виды. Но, в силу своей сложности и многоаспектности, проблема адаптации школьников при переходе в основную школу не исчерпана.

Период адаптации ребенка в 5 классе является одним из самых сложных периодов за все время обучения в школе (Цукерман, 2001).

Ребенку сложно, во-первых, от того, что вместо одного учителя, к требованиям которого он уже привык, появляется много учителей, которых он не знает. К тому же, каждый из них имеет свои требования, систему опроса, методы изложения нового материала и систему оценивания. Ребенок пытается понять, как лучше отвечать и выполнять задания, что нужно делать, чтобы быть «хорошим». Все это сначала пугает пятиклассника, приводит его в растерянность. Хорошо, если действия педагогического коллектива согласованы, то есть, первый учитель разъяснил своим коллегам все особенности детей, дал совет, кому необходимо уделять особое внимание. Так же важна роль родителей, которым лучше всего познакомиться с новыми педагогами своего ребенка, интересоваться его успехами и неудачами.

На фоне того, что ребенок хочет соответствовать статусу хорошего ученика, у него может развиваться тревожность, постоянные переживания не будут давать ему покоя, будут мешать процессу адаптации. Он будет неуютно чувствовать себя в школе, может пропасть желание посещать школу. Эмоциональному состоянию ребенка обязательно следует уделять внимание.

Во-вторых, сложность обучения в данный период связана с тем, что ребенок начинает переосмысливать и переоценивать все то, с чем связана его

жизнь. Часто в 5-6 классе ребята, которые хорошо учились, перестают это делать, теряют интерес. Это связано с тем, что ребенок начинает расширять свои интересы, у него появляются новые увлечения. Расширяется круг контактов, появляются новые друзья, подросток может найти себе компанию. Дети начинают жить вне школы и дома, находить применение свободному времени (Крайг, Бокум, 2012).

Задача родителей интересоваться тем, с какой компанией общается ребенок, что его интересует. Его вместе с друзьями следует приглашать домой. При этом делать все нужно ненавязчиво, чтобы ребенок чувствовал частичную ответственность и самостоятельность. Довольно часто дети занимаются чем-либо с ранних лет – спортом, музыкой. Родителям следует уделять внимание успехам ребенка в данной области, хвалить его, поддерживать, проявлять интерес. Все это будет способствовать его скорейшей адаптации, правильной расстановке ценностей и снижению интереса ребенка к аддиктивному поведению.

Так же следует помнить, что ребенок нуждается в помощи, поддержке и контроле. Но следует оценивать не самого ребенка, а его поступки. «Ты получил двойку – ты плохой», – такое оценочное суждение неприемлемо, оно не только обидит ребенка, но еще и ухудшит его положение. Необходимо разобраться, почему ребенок получил плохую отметку, поговорить с учителем (при необходимости), услышать его оценку. Так же важно выслушать точку зрения ребенка, поверить ему, а не обвинять. Лишь после этого можно сделать вывод о причине плохой отметки, причем такой, который оценит не ребенка, а ситуацию.

Итак, чтобы помочь пройти пятикласснику процесс адаптации к средней школе, необходимо: во-первых, тесное взаимодействие педагогов друг с другом в коллективе, а так же их тесное сотрудничество с родителями; во-вторых, четкая и понятная детям система оценивания, доступное объяснение материала; в-третьих, работа с детьми в коллективе, выявление межличностных связей, помощь в разрешении имеющихся трудностей и конфликтов со стороны педагогов и родителей; в-четвертых, поддержка ребенка родителями и близкими людьми, проявление интереса к его делам, оценка его поступков; в-пятых, умение понять эмоциональное состояние ребенка, помощь в преодолении трудностей.

Библиографический список

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2008.

Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб., 2012.

Цукерман Г.И. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема.

// Вопросы психологии. 2001. №5. С.19-35.

Адаптация первоклассников к образовательной среде школы

В настоящее время проблемы адаптации не перестают терять своей актуальности, интереса со стороны специалистов, несмотря на то, что многие ее аспекты уже давно исследованы и изучены. Напротив, все большее внимание уделяется ей в связи с динамичным развитием общества. Эту проблему в свое время активно изучали такие специалисты как А.А. Налчаджян, Г.М. Андреева, Р.М. Баевский, Л.Н. Гумилев, Н.М. Лебедева, и др. Сам термин «адаптация» (от лат. *adaptare* - приспособлять) пришел в психологическую науку из биологических дисциплин. В частности, в биологии этот термин означает приспособление организма к внешним условиям в процессе эволюции, включая морфо физическую и поведенческую составляющие, а в физиологии – это приспособление организма к условиям существования. Как утверждал физиолог И.М. Сеченов: «Жизнь - постоянное приспособление ... к условиям существования» (Физиологическая адаптация..., 2013). Психологический словарь трактует адаптацию личности как приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям (ВСловаре.Ру, 2013).

На протяжении всей жизни нам приходится адаптироваться к тем или иным условиям, которые ставит нам окружающая действительность. Само появление человека на свет и есть адаптационный процесс, так как происходит переход из одной среды в другую. Затем, чтобы стать полноценным и активным членом общества, ему приходится адаптироваться в социальных институтах, таких как, детский сад, школа, колледж, университет, работа и т.д. Одним из таких важных институтов является школа.

Понятие «адаптация к школе» рассматривается Г.Р. Дичевым как сложная система приспособительных мероприятий, направленных на овладение новыми общественными формами деятельности, и связанная, прежде всего, с изменениями статуса ребенка (Дичев, 1976). Проблема психологической готовности к школе не новая. Сама готовность определяется достаточным уровнем психологического развития ребенка для усвоения школьной программы при определенных условиях обучения. Сам по себе процесс адаптации к школе для любого ребенка является сложным периодом, так как ему приходится осваивать новую роль ученика, учебную деятельность, которая является для него совершенно новой, изменения в социальном окружении – одноклассники, учитель, директор. Даже сама школа со своей системой, в которую включается ребенок меняет его уклад жизни. Многие исследователи утверждают, что период адаптации может длиться как 2-3 недели, так и полгода (Реан, 1998). Это зависит от готовности ребенка к школе, индивидуальных особенностей, взаимоотношения с окружающими и типа учебного заведения. Достаточно важную роль в данный период играет семья ребенка: мама, папа, бабушка, дедушка. Чем большую поддержку окажут они на данном этапе, тем успешнее и быстрее он адаптируется.

В школе ребенку приходится менять свою социальную позицию, вопреки старым стереотипам поведения и взаимоотношения с окружающими, необходимо осваивать новые нормы и требования, предъявляемые учителем и родителями. С периодом адаптации сталкиваются все дети, включая тех, кто показал хорошую предварительную подготовку. В этот момент наблюдается рост внутренней напряженности ребенка, повышение уровня тревожности и снижение самооценки. Если в дальнейшем процесс адаптации протекает благополучно, то самооценка и самочувствие стабилизируются, в обратном случае это приводит к деформации личностного развития. Поэтому задача педагога в этот период очень важная, и только правильное ее решение может способствовать развитию гармоничной личности.

Все дети, несмотря на один и тот же возраст, пол и т.д. разные, отсюда и процесс адаптации у каждого будет свой. Так, например, «домашние» дети, не посещавшие детский сад, зачастую испытывают большие трудности в отличие от остальных. Также наблюдаются ситуации, где у одних детей умственный уровень и способности выше, чем у других, тем не менее, им приходится осваивать одинаковую для всех учебную программу.

Адаптация первоклассников подразделяется на три составляющие: физиологическая, психологическая и личностная. Каждая из них имеет свои особенности. Физиологической адаптацией занимались специалисты Института возрастной физиологии РАО Антропова М.В., Кольцова М.М. и др. (Заваденко, 1999). В итоге им удалось выявить, что физиологическая адаптация у детей проходит в три этапа.

Первый этап – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом обучения, организм отвечает бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем (две-три недели).

Второй этап – организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты, реакции на постороннее воздействие.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

На успешность физиологической адаптации влияет состояние здоровья ребенка, поэтому есть дети с легкой степенью адаптации, средне и тяжелой.

Личностная адаптация определяется готовностью и желанием ребенка включиться в новую роль ученика.

Психологическая адаптация отвечает за сформированность внутренней позиции ученика.

По степени адаптированности детей можно разделить на три группы.

Первая группа адаптируется, как правило, за короткий промежуток времени (1,5-2 месяца). Эти дети быстро приспосабливаются к новой обстановке, и уже через небольшое количество времени, считают данную обстановку привычной. Они имеют хорошие отношения с окружающими, легко идут на контакт, не испытывают стеснительности, легко заводят новых друзей.

Очень часто находятся в хорошем настроении и редко из-за чего-либо переживают. Внимательно слушают учителя и выполняют практически все требования.

Вторая группа адаптируется относительно первой чуть дольше. Это те дети, которые долго привыкают к окружающей обстановке, на уроках они зачастую отвлекаются, разговаривают с соседом, смотрят по сторонам. Им все еще хочется поиграть, помечтать, а приходится учиться.

Третья группа детей имеет проблемы с адаптацией в школе. Они адаптируются длительное время (6 месяцев) и испытывают многие трудности. Им не интересен процесс обучения, школьную программу они усваивают с огромным трудом, зачастую могут выплескивать негативные эмоции и не идти на контакт с учителем и одноклассниками.

На основе всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что адаптация прошла успешно, если ученику нравится учиться в школе, он не испытывает страхов и неуверенности, легко усваивает школьную программу, пытается сам решить поставленную задачу без помощи учителя, удовлетворен отношениями с учителем и одноклассниками. Очень важно уделять данному аспекту особое внимание, ведь именно адаптация в школе способствует развитию ребенка, как полноценного, активного и гармонично развивающегося члена общества.

Библиографический список

ВСловаре.Ру. <http://vslozare.ru>.

Дичев Г., Тарасов К. Проблемы адаптации и здоровье человека. М., 1976.

Заваденко Н.Н., Петрухин А.С., Манелис Н.Г., Успенская Т.Ю., Суворинова Н.Ю. и др.

Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихическое исследование // Вопросы психологии. 1999. №4. С. 2 – 28.

Реан А.А., Костромина С.Н. Как подготовить ребенка к школе. М., 1998.

Физиологическая адаптация // Википедия. 2013. [<http://ru.wikipedia.org/wiki>].

А.И. Трусковская

Адаптация первокурсников к высшему учебному заведению

Адаптация – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности с социальной средой. Социальная адаптация обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности (Казанская, 2011).

Хотелось бы затронуть одну из актуальных проблем высшего профессионального образования – адаптация первокурсников к высшему учебному заведению. Её актуальность состоит в том, что, во-первых,

образовательная система находится в стадии реформирования, изменяющихся условий, студентам приходится учиться и приспосабливаться к данным изменениям. Во-вторых, нашему обществу и государству требуются опытные специалисты в разных областях, но можно заметить, что студенты не всегда осваивают необходимые компетенции. Дезадаптация учащихся и приводит к появлению и развитию значительных проблем интеграции в общество.

Перед будущим студентом до поступления в высшее учебное заведение стоит психологически сложный выбор – это выбор будущей профессии; самоопределение; выбор жизненного пути. Уже на этом этапе появляется ряд проблем: стрессовое состояние, неопределенность, неуверенность. Поступление означает, что нужно соответствовать требованиям и нормам учебного заведения, а так же самореализовываться и развиваться в новой социальной среде. Перед первокурсниками возникают проблемы: новая форма учебной работы, новый коллектив, другие жизненные условия, отрыв от родительского контроля, новые преподаватели, недостаточное знание принципов работы высшего учебного заведения и т.д. И только вовремя пройденная адаптация позволит справиться с данными проблемами.

Процесс адаптации играет огромную роль в развитии и становлении личности студента. Ведь именно в ходе этого процесса происходит ориентация студента на будущее. Известно, что успешное начало может помочь студенту в дальнейшем обучении. Если он хорошо зарекомендует себя перед преподавателями, среди одногруппников, это во многом облегчит ему студенческую жизнь. Именно на первых этапах обучения формируется отношение к выбранной профессии, к учебе, а так же формируются новые знания и навыки. Но самое главное, чтобы в эффективной адаптации был заинтересован не только студент. К этому процессу должны привлекаться родители, преподаватели и руководство высшего учебного заведения. Именно преподаватели должны с пониманием относиться к первокурсникам. Так как они не сразу могут включиться в новый для них образовательный процесс. Ведь большая нагрузка, ненормированный день, привыкание к новым условиям обучения, освоение новой социальной роли могут негативно повлиять на состояние и здоровье студента.

Так же хотелось бы отметить, что первокурсники принадлежат к юношескому возрасту. А для юношеского возраста характерно: принятие ответственных решений, формирование своего, личного мировоззрения, принятие стереотипов, формирование своих личных взглядов. Но у многих ребят все эти процессы начинают формироваться уже со школьных лет. И для студентов появляется ещё одна, немаловажная проблема: перестройка своих взглядов, ломка прежних стереотипов в связи с новой социальной средой и новым окружением.

Нужно подчеркнуть важность такой проблемы, как новая форма учебной деятельности. Помимо того, что студенту надо привыкнуть к тому, что занятие по времени больше чем обычный урок, так и форма проведения самого занятия другая. Студенту приходится учиться самостоятельно, без чьей-либо помощи.

Преподаватели не контролируют так учебный процесс, как учителя в школе. Плохая успеваемость, пропуски, отсутствие допуска к сессии, - это личные проблемы каждого студента, поэтому самое главное, чтобы уже на ранней стадии обучения существовал самоконтроль и чувство ответственности.

Так же можно отметить факторы, которые отрицательно влияют на адаптацию: разлука с людьми (друзьями) школьного круга общения, сомнение в правильности выбора профессии, тревожность, недооценивание себя и своего материального положения, отсутствие стимулов в учебе. По моему мнению, факторы, которые положительно влияют на адаптацию и необходимы для первокурсника, это – поддержка семьи и близких друзей, желание учиться, дружелюбие и общительность, а так же уверенность в выборе будущей профессии.

В заключение хотелось бы сказать, что с первого курса начинается студенческая жизнь, приобретается новый социальный опыт. И если студент уверен в правильности выбора будущей профессии, высшего учебного заведения и целенаправленно идет к получению новых знаний и навыков, то процесс адаптации будет проходить успешно и без затруднений.

Библиографический список

Казанская В.Г. Подросток: социальная адаптация. СПб., 2011.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акопов Гарник Владимирович – доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, декан факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара

Альтман Юрий Ильич – генеральный директор ООО «Джуриспрудэнс энд Энджиниринг», г. Москва

Бабенко Кристина Петровна – педагог муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 11» г. Камышин Волгоградской области

Бахтеева Эльвира Инсафутдиновна – доцент кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

Бережнова Ирина Геннадьевна – студентка факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Бобренко Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, психолог ГБОУ «Краевой психологический центр», г. Ставрополь

Бочарова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Габдреев Рустэм Вагизович – доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Республики Татарстан, декан факультета психологии и делового администрирования Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н.Туполева, г. Казань

Григорьев Антон Владимирович – аспирант кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Дробышева В.Д. – студентка факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Душевина Елена Александровна – магистрантка факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

Зеленская Ю.Б. – исследователь, г. Санкт-Петербург

Земскова Е.А. – студентка факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Икрянникова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

Исмаилова Р.Р. – аспирантка факультета психологии и делового администрирования Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н.Туполева, г. Казань

Летягина Светлана Константиновна – кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и ювенального права института социального образования (филиал) РГСУ в г.Саратове

Леушкина Анна Михайловна – студентка факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Литвинова Оксана Юрьевна – соискатель кафедры психологии личности и общей психологии Кубанского государственного университета, г.Краснодар

Мухина Вероника Константиновна – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Дизайн» Актюбинского университета им. С.Баишева, г. Актюбинск (Казахстан)

Петросян Инна Олеговна – педагог-психолог МОУ СОШ №17 г. Ярославль, аспирантка кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ имени П.Г.Демидова

Погодин Игорь Александрович – кандидат психологических наук, доцент, директор Института Гештальта, ведущий тренер и член Профессионального Совета Московского Гештальт Института, г. Москва

Прокурова Софья Витальевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры криминалистики Волгоградской академии МВД России, подполковник полиции, г. Волгоград

Прокурова Наталья Сергеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Волгоградской академии МВД РФ, г. Волгоград

Разина Татьяна Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии Сыктывкарского государственного университета, г. Сыктывкар

Разорина Лариса Михайловна – кандидат психологических наук, заведующий лабораторией кафедры психологии Сыктывкарского госуниверситета, г. Сыктывкар

Разорина Дарья Николаевна – аспирант факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, г. Москва

Ракицкая Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет им. Я.Купалы», г. Гродно

Семенова Татьяна Вениаминовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара

Сёмина Анастасия Владимировна – студентка факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Сиразиева Татьяна Евгеньевна – соискатель степени кандидата психологических наук, начальник отдела кадров ГАУЗ «Городская поликлиника № 3» г. Казани, директор ООО «Центр психологического здоровья»

Султанова Алия Калиевна – студентка факультет психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Суменко Лариса Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Терещенко Нина Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и предпринимательства Института экономики, управления и права, г. Казань

Ткаченко Валерия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

Трусковская Анастасия Игоревна – студентка факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Фоменко Галина Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и общей психологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар

Фурсова Диляра Викторовна – старший преподаватель кафедры гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин Буденновского филиала Института Дружбы народов Кавказа

Черкаева Олеся Александровна – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Черникова Тамара Васильевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

Шипова Лариса Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Шубина Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

Шушпанникова Елена Александровна – исследователь, г. Саратов

Щербакова Ирина Викторовна – ассистент кафедры медбиофизики имени профессора В.Д. Зёрнова ГБОУ ВПО «Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского», г. Саратов

Научное издание

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 6

Подписано в печать 6.10.2013. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,69.
Тираж 100 экз. Заказ №

Издательство «Научная книга». 410031, Саратов, Московская, 35

Отпечатано в типографии СГУ
г. Саратов, ул. Б. Казачья, 112а
тел.: (8452)27-33-85